



TENDENCIAS de la Educación Física

*Transformar,
construir e innovar a través del
cuerpo en movimiento*

TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Transformar, construir e innovar a través
del cuerpo en movimiento

TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Transformar, construir e innovar a través
del cuerpo en movimiento

Comité académico del congreso

Magíster Paola Andrea Rubiano Cárdenas
<https://orcid.org/0000-0002-6996-0670>
Coordinadora del Comité del Congreso

Magíster Pedro Nel Urrea Roa
<https://orcid.org/0000-0003-3037-9544>
Coordinador de Semilleros de investigación

Magíster Henry Alexander Babativa Salamanca
<https://orcid.org/0000-0002-1094-5716>
Magíster Mauro Freddy García Celis
<https://orcid.org/0000-0002-4628-5481>
Coordinadores del Comité de investigación

Magíster Ingrid Patricia Fonseca Franco
<https://orcid.org/0000-0002-3042-140X>
Coordinadora de difusión

Magíster Jhon Alexander Gómez Pérez
Coordinador de información

Gonzalo de Jesús Amaya Fuentes
<https://orcid.org/0000-0001-6076-2785>
Coordinadora de Logística

Magíster María Elisa Alfaro Urtatiz
Magíster Gloria Nelsy Gutiérrez Estrada
Coordinadoras de comité cultural

Magíster José Alexander García García
<https://orcid.org/0000-0002-3598-0884>
Coordinador de Comunicación

Comité técnico

Magíster Nancy Esperanza Ramírez Ramírez
Magíster Anderson David Garzón Sichaca
Magíster. Juan Pablo Guzmán Uribe
Magíster Emilce Prieto Rojas
Magíster Carlos Alberto Ospina Piña
Magíster Julia Edith Sánchez Martínez
Magíster Javier Orlando Ramírez Lasso
Magíster Julie Hortencia Gómez Solano
Magíster Julio Ferney Torrijos Briceño
Magíster Maria Claudia Vargas Rodríguez
Magíster Leonardo Ahumada Rivera
Magíster Yovany Andrés Medina Quin tero
Magíster Lorena Isabel Romero Tovar
Magíster Jaime Eduardo Alvarado Me lo

Comité científico

Doctor Jayson Andrey Bernate
Doctor Milthon Javier Betancourt Jiménez

Instituciones en convenio

Santiago Forero Lloreda

Director de la Escuela de Diseño de Producto
Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO - Sede San Camilo

Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova

Universidad Pedagógica y Tecnológica De Colombia (UPTC)

Corporación Universitaria CENDA

Universidad de Córdoba

Fundación Universitaria del Área Andina

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Deporte Con Principios, La Metodología Deutsch- (GIZ)

Gesellschaft Für Internationale Zusammenarbeit

Institución Educativa Puente Amarillo

Universidad Libre UNILIBRE

Colegio Kimy Pernía Domicó I.E.D.

Secretaría de Educación de Bogotá

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales UDCA

Universidad de Antioquia UdeA

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Universidad de Deusto - Bilbao, España

Comité estudiantil

Muestra Danzaria: Barragán Guevara Diego A., Cruz Cabra Laura K., Espinosa Vargas Kevin S., Pedraza López Duván F., Rodríguez Alvarado Nancy C., Rojas Pérez Keller S., Rojas Romero Jefferson A., Romero Chaparro Yuri, Valbuena Cañón Kelly G., Bohórquez Daniel, Pinilla Roa Laura V., Quevedo Rodríguez Liseth L., Cristina Carranza Anderson C., Tunja Valverde Andrés C., Lombana García Jhojan A., López Hernández Yeimmy N., Romero Rodríguez Brayan A., Rodríguez Zambrano Annie M., Forero Ardila María J., Buitrago Tenjo Juan E., Mosquera Julio Karen J., Posada Sánchez Juan C., Yazo Erika Natalia, Riobo Torres Juan Camilo, Acero Correal Sebastián, Arias Bernal Joseph, Cáceres Cortes Edilson, Castañeda Cely Jhoan, Castro Dimas David, Cortes Ramírez Jhonatan, Cruz Gordillo Katherine, Guerrero Jaider Javier, Balaguera Arias Jonathan, Caviedes Lasso Carlos, Chaparro Martínez David, Cifuentes Iza Diego, Espitia Gallo Paula, Fernández Lamprea Héctor, Oviedo Jiménez Julián, Sánchez Garzón Sharon, Cortes Mahecha Gabriela y Cortes Ibáñez.

Grupo de logística: Steven Coca Bejarano, Ricardo Contreras Gómez, Jhonatan Castillo, Jorge Pulido, Nelson Camilo Ramírez, Julián Robayo, Daniel Castillo, Ybi Forero, Feryinson Duván Moyano, Daniel Ramon. Yuri Fabiana Romero Chaparro, Bryan Alejandro Moncada Beltrán Duván Alexis Gaitán Arias, Jesús Daniel Betancourt Herrera, Luis Alberto Bayuelo Dager, Diego Armando Alvarado Núñez, Cristian Leonardo Chaves Guevara, Edwin Bohórquez, Oscar Iván Aponte Montiel, Daniel David Castillo Ramírez, Mario Díaz Penagos, Elizabeth Sarmiento, Aponte Montiel, Oscar I., Bayuelo Dager, Luis A., Bettarel Beltrán, Silvana M. Bohórquez Lara, Edwin F., Castillo Ramírez, Daniel D., Castillo Tuso, Jhonatan J., Forero Daza, Ybi Y., Pulido Quintero, Jorge A., Ramírez Flórez, Nelson C., Riaño Esquivel, José H., Robayo Sánchez, Julián A., Romero Chaparro, Yuri F., Rubio Chávez, David O., Sebastián Barboza Meza, Cristian Alexander Pérez Conejo, Diego Javier Tuay Vega, Alvarado Núñez Diego Armando, Coca Bejarano, Javier S., García Castañeda, Cristian A., Hernández Rodríguez, Luis F., Joya, García Jeisson Esteben, Mosquera Sánchez, Andrés C., Moyano Parrales, Feryinson D., Betancourt Herrera, Jesús D., Chaves Guevara, Cristian L., Contreras Gómez, Ricardo A., Del Prado Agudelo, Diego R., Esguerra Linares, Bryan C., Flórez Mora, Michael D., Gaitán Arias, Duván A., González Rincón, David M., Jamaica Rojas, Kevin, Moncada Beltrán, Brayan A., Pinto García, Jeisson E., Rey Calderón, Paola, Rincón Durango, Jeison A., Rojas Mejía, Horlay, Rojas Pérez, Keller S., Urrego González, Jeisson M.

Tendencias de la educación física transformar, construir e innovar a través del cuerpo en movimiento / Gaviota Marina Conde Rivera, Carlos Iván Bermúdez Ariza, Christian Camilo González...[y otros 24]. Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2023.

202 páginas, ilustraciones, diagramas.

Incluye referencias bibliográficas en cada capítulo.

ISBN: 978-958-763-648-2 (digital)

1.Educación física -- Investigaciones 2.Deportes -- Enseñanza 3.Ciencias del deporte -- Enseñanza 4.Mente y cuerpo -- Estudio de casos 5.Calidad de vida -- Investigaciones

6.Salud -- Estudio de casos i.Bermúdez Ariza, Carlos Iván (autor) ii.González, Christian Camilo (autor) iii.Guarnizo Carballo, Nicolás (autor) iv.Preciado Mora, Germán (autor)

v.López Lizarazo, Juan Bairo (autor) vi.Carreño Díaz, Magaly Rocio (autor) vii.Sanabria Arguello, Yofre Danilo (autor) viii.Castro Jiménez, Laura Elizabeth (autor) ix.Melo Buitrago, Paula Janyyn (autor) x.Argüello Gutiérrez, Yenny Paola (autor) xi.Gálvez Pardo, Angela Yazmin (autor) xii.Samacá García, Jhon Alexander (autor) xiii.Sanabria Arguello, Yofre Danilo (autor) xiv.Pinzón, Julio César (autor) xv.Olaya Ramos, James (autor)

xvi.Tola Flórez, Ivón (autor) xvii.Ortiz Cárdenas, Jenny (autor) xviii.Povea Combariza, Camilo Ernesto (autor) xix.Bustos-Viviescas, Brian Johan (autor) xx.Acevedo Mindiola, Andrés Alonso (autor) xxi.Arévalo Contreras, Daniel Eduardo (autor) xxii.Madariaga Ortuzar, Aurora (autor) xxiii.Ardila Gutiérrez, Luz Angela (autor) xxiv.Díaz Velasco, Andrés (autor) xxv.Molano Sotelo, Eric Alejandro (autor) xxvi.Pirachicán Alaguna, Pedro Julio (autor).

CDD: 796.071 T35t BRGH Registro Catálogo Uniminuto No. 105205

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib105205>



TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Transformar, construir e innovar a través del cuerpo en movimiento

Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stéphanie Lavaux

Director de investigación – PCIS

Tomás Durán Becerra

Subdirectora Centro Editorial

Rocio del Pilar Montoya Chacón

Rector Bogotá Presencial

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrector Académico Bogotá

presencial

Nelson Iván Bedoya Gallego

Director de Investigación Rectoría UNIMINUTO Bogotá

Benjamín Barón Velandía

Coordinador de Publicaciones Rectoría UNI-MINUTO

Bogotá

Lorena Cano Vergara

Decano Facultad de Educación

Camilo Aurelio Velandía Rodríguez

Autores

Gaviota Marina Conde Rivera, Carlos Iván Bermúdez Ariza, Christian Camilo González, Nicolás Guarnizo Carballo, Germán Preciado Mora, Juan Bairo López Lizarazo, Magaly Rocio Carreño Díaz, Yofre Danilo Sanabria Arguello, Laura Elizabeth Castro Jiménez, Paula Janyyn Melo Buitrago, Yenny Paola Argüello Gutiérrez, Angela Yazmin Gálvez Pardo, Jhon Alexander Samacá García, Yofre Danilo Sanabria Arguello, Julio César Pinzón, James Olaya Ramos, Ivón Tola Flórez, Jenny Ortiz Cárdenas, Camilo Ernesto Povea Combariza, Brian Johan Bustos-Viviescas, Andrés Alonso Acevedo Mindiola, Daniel Eduardo Arévalo Contreras, Aurora Madariaga Ortuzar, Luz Angela Ardila Gutiérrez, Andrés Díaz Velasco, Eric Alejandro Molano Sotelo, Pedro Julio Pirachicán Alaguna.

Asistente editorial

Leonardo Bernal Prieto

Corrección de estilo

Juan Toro Salamanca

Diseño y diagramación

Edward Leandro Muñoz Ospina

e-ISBN: 978-958-763-648-2

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-648-2>

Primera edición digital: 2023

Aprobado: septiembre de 2022

Corporación Universitaria

Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B - 70

Bogotá D. C. - Colombia 2023

*Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en Tendencias de la Educación Física Transformar, Construir e innovar a través del cuerpo en movimiento, fueron seleccionados por el Comité Científico de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos por Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Los conceptos expresados en los artículos competentes a los autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de UNIMINUTO. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución - No comercial - Compartir Igual que acoge UNIMINUTO.

CONTENIDO

Presentación	11
<i>Mauro Freddy García Celis</i>	
Introducción	12
<i>Henry Alexander Babativa Salamanca</i>	

CAPITULO I

Pedagogía y cuerpo: Educación física corporalidad y currículo	15
Cuerpo como primer territorio	17
<i>Gaviota Marina Conde Rivera</i>	
Cuerpo e identidad cultura - comprensiones desde la literatura latinoamericana	29
<i>Carlos Iván Bermúdez Ariza y Christian Camilo González</i>	
Representaciones sociales acerca de la motricidad humana en los estudiantes de práctica pedagógica. Una aproximación conceptual	35
<i>Eric Alejandro Molano Sotelo y Pedro Julio Pirachicán Alaguna</i>	
El parque de los sentidos vista desde la didáctica y los aprendizajes significativos	49
<i>Nicolás Guarnizo Carballo</i>	
Una educación física para el siglo XXI. La educación física mental un pilar estructural	57
<i>Germán Preciado Mora</i>	

CAPÍTULO 2

Formación deportiva: escolar, iniciación y alto rendimiento	81
“Deporte con principios”, metodología que promueve valores y habilidades para la vida por medio del deporte	83
<i>Juan Bairo López Lizarazo</i>	
Caracterización de somatotipo y potencia mecánica en mujeres futbolistas, selección Boyacá Chicó	97
<i>Magaly Rocio Carreño Díaz y Yofre Danilo Sanabria Arguello</i>	

Dermatoglifía dactilar en futbolistas profesionales: Fortaleza	111
<i>Laura Elizabeth Castro Jiménez , Paula Janyn Melo Buitrago, Yenny Paola Argüello Gutiérrez y Angela Yazmín Gálvez Pardo</i>	
Somatotipo y potencia en deportistas sub – 21 de balonmano	117
<i>Jhon Alexander Samacá García y Yofre Danilo Sanabria Arguello</i>	

CAPÍTULO 3

Actividad física, salud y calidad de vida en la diversidad contextual	127
<i>Educación para la salud en contextos escolares: una propuesta pedagógica interdisciplinaria de proyección a la comunidad</i>	
	129
<i>Julio César Pinzón, James Olaya Ramos e Ivón Tola Flórez</i>	
<i>Estudio de la modulación autonómica cardíaca en dos modalidades de entrenamiento físico</i>	139
<i>Jenny Ortiz Cárdenas y Camilo Ernesto Povea Combariza</i>	
<i>Incidencia de la mano preferencial en la fuerza prensil en escolares de educación básica y media.</i>	153
<i>Brian Johan Bustos-Viviescas, Andrés Alonso Acevedo Mindiola y Daniel Eduardo Arévalo Contreras</i>	

CAPÍTULO 4

Recreación, tiempo libre, ocio, desarrollo social y nuevas ciudadanía	163
<i>La inclusión en ocio de la ciudadanía como factor de desarrollo personal y promoción de la calidad de vida</i>	
	165
<i>Aurora Madariaga Ortuzar</i>	
<i>Políticas de educación superior y su impacto en la calidad de vida de los profesores</i>	177
<i>Luz Angela Ardila Gutiérrez</i>	
<i>Encarnación y relaciones ociosas</i>	187
<i>Andrés Díaz Velasco</i>	

Presentación

Transformar y Construir la Innovación del Cuerpo en Movimiento

*"Uno no puede enseñarle nada al hombre,
solo puede permitirle aprender por sí mismo"*
Galileo Galilei

Esta publicación subyace de la reflexión histórica y constante acerca del deporte, de la recreación y la actividad física, pues son escenarios de transformación en el camino del enseñar y el aprender del ser humano en movimiento. De acuerdo con lo anterior, la transformación se haya de manera implícita debido a que integra el desorden en un camino académico que problematiza, analiza, justifica, teoriza y modifica. Por ello, estas memorias cobran sentido en el pensamiento de las transformaciones de los cuerpos en movimiento, considerando que las tendencias de la Educación Física han generado teorías e ideas científicas en un conocimiento en ocasiones escondido y muy pocas veces socializado.

El conocimiento encontrado y socializado ayudó a construir e innovar, que son aspectos esenciales en el descubrir un cuerpo en movimiento, que piensa y actúa al momento de sincronizarse con el pensamiento. Esto hace que el cuerpo sea el tema fundamental en la educación física, el deporte, la recreación y la actividad física, disciplinas interconectadas por el ser humano en movimiento. La innovación del cuerpo en movimiento, por lo tanto, es distinta cuando el pensamiento se construye a través de realidades que cambian y muchas de las palabras descritas en estas memorias, tienen simbolismos que permiten entender varios lenguajes corporales con experiencias investigativas que amplían el conocimiento sobre la Educación Física.

Los capítulos compilados en esta publicación, son el constructo colectivo entre profesores, estudiantes y administrativos de los programas de Educación Física de varias universidades del país; y considerando que las comunidades académicas se construyen a partir de la relación entre pensamiento y lo corpóreo, se puede observar que se da la unificación de comunidades académicas desde las tendencias investigativas e innovadoras a través del cuerpo en movimiento.

Mauro Freddy García Celis

Coordinador de la Licenciatura de Educación física

Introducción

En el diario vivir de los profesionales que se destacan en el mundo de la educación física, la actividad física, la recreación y el deporte, se puede percibir que en el desarrollo de la praxis, existen diversos desafíos que determinan la necesidad de innovar en los procesos de desarrollo teórico y práctico por medio de la investigación científica, ya que es pertinente para seguir fortaleciendo las bases de esta estructura disciplinar tan importante para la humanidad.

Se habla del deporte, la educación física, la recreación y la actividad física como elementos esenciales para la sociedad, ya que es allí en donde muchas personas encuentran un refugio para explorar la posibilidad de ser libres. También es un ambiente óptimo para que el cuerpo en movimiento tenga la oportunidad de vivenciar y construir experiencias significativas que posibilitan la transformación del individuo y de la sociedad en general. De esta manera, se reconocen diversos escenarios en los cuales la educación física, a nivel escolar, contribuye a la formación integral de los educandos pues potencializa las capacidades físicas, cognitivas y sociales, considerando al ser humano como una totalidad que enmarca diferentes cualidades a trabajar por medio de herramientas adecuadas para el niño o para el adolescente. Por esta razón, es de vital importancia establecer los canales investigativos que fomentan la producción de conocimiento innovador para darle a conocer al mundo el potencial pedagógico que tiene esta área educativa en el desarrollo humano.

Por otro lado, el deporte se ha caracterizado por ser un fenómeno social presente en la historia de la humanidad, el cual tiene un gran potencial de captar la atención y la participación de las colectividades, ya sea de manera competitiva, formativa o recreativa. Es un inmenso escenario en el que es posible congregarse la pasión, la afición y la unificación social de diferentes culturas en un solo espacio para reconocer la grandeza de la humanidad. Es aquí en donde es primordial reconocer los alcances del deporte debido a que sus representantes teóricos en todo el mundo han podido investigar sobre el deporte desde diferentes ópticas o perspectivas, de índole filosófico, sociológico, biomédicas, físicas e incluso tecnológicas. Son perspectivas que permean un campo que con el paso del tiempo busca perfeccionar su proceso y seguir contribuyendo al crecimiento y desarrollo social.

En otro orden de ideas, hay que reconocer a la actividad física como otra disciplina cuyo campo de acción ha tomado cierta trascendencia, ya su esencia le ofrece al mundo la comprensión y apropiación de hábitos de vida que mejoran y fortalecen la salud de la comunidad en diferentes sectores poblacionales y en diversas etapas de desarrollo del ser humano. Es por este motivo que los procesos de investigación que se han venido desarrollando con el paso del tiempo contribuyen al reconocimiento de la importancia

de esta disciplina en el diario vivir de las personas, ya que, por medio de su práctica, se ha demostrado que es una herramienta eficiente para la prevención de enfermedades no transmisibles, como el sedentarismo y la obesidad, que hoy en día afectan a un gran número de personas en el planeta.

Por último, y no menos importante, hay que destacar a la recreación, el tiempo libre y el ocio como campos empistemológicos y de acción que, desde diferentes miradas es posible reflexionar, así como el impacto que han generado en el mundo incluso desde sus orígenes, teniendo en cuenta que han sido fundamentales para el desarrollo de la personalidad por medio de las relaciones y las interacciones sociales que propicia la praxis. En el caso de la recreación, hay que reconocerla como un elemento que siempre ha estado presente en origen de las civilizaciones, como una necesidad que tiene la especie humana para apartarse del mundo cotidiano y recrear momentos para el crecimiento personal por medio de distintas acciones que producen felicidad, diversión y sobre todo ser el constructor de una identidad y un tejido social. Análogamente, el ocio se caracteriza por ser un derecho y una manifestación del ser humano en aquellos espacios en los cuales se da el placer por una determinada actividad que hace de la persona en ese momento un ser libre, capaz de demostrar su esencia y dejar atrás las tensiones de la cotidianidad, lo cual es importante debido a que el ocio en una persona puede llegar a ser determinante en su calidad de vida y en su desarrollo general. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se puede considerar que la educación física, el deporte, la recreación, el ocio, el tiempo libre y la actividad física, permiten que se dé la posibilidad de “Transformar, Construir e innovar a través del cuerpo en movimiento” por medio de la praxis y la investigación con el ánimo de propiciar el crecimiento y la evolución humana desde estas perspectivas. Por esta razón, a continuación, se presentarán los aportes teóricos de valiosa importancia en esta publicación son auspiciados por la Facultad de Educación y la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Henry Alexander Babativa Salamanca

Coordinador del Comité Editorial del Congreso

Pedagogía y cuerpo: Educación física corporalidad y currículo

Al considerar a la educación física como un área pedagógica pertinente para la formación holística del ser humano por medio del cuerpo en movimiento, se hace el reconocimiento sobre sus alcances pedagógicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en los escenarios educativos, pues el movimiento es fundamental para poder llevar a cabo la praxis que permite la construcción de conocimiento. De esta manera, es posible reconocer que la educación física contempla al cuerpo como un compuesto esencial para la formación del ser humano, debido a las grandes posibilidades de movimiento que le brinda y al mismo tiempo tiene la oportunidad de interactuar con la naturaleza y su semejantes; todo con la intención de fomentar el crecimiento personal y colectivo, utilizando como herramientas, el juego, el deporte, la actividad física e incluso la expresión corporal, teniendo en cuenta que son elementos que hacen parte de los componentes didácticos que el docente de educación física implementa para desarrollar dichos procesos de manera eficiente.

Actualmente, muchos profesionales representantes de la educación física en general han demostrado interés por enriquecer los procesos pedagógicos por medio de investigaciones, cuyos resultados son pertinentes para resignificar y/o demostrar ese potencial que abarca la EF en los procesos de formación. Por esta razón, a continuación, se presentan aquellos productos científicos que presentan ejes temáticos que giran en torno a la pedagogía, la didáctica y el currículo, que son trascendentales en la contemporaneidad educativa y en el objetivo de transformar, construir e innovar a través del cuerpo en movimiento.

Cuerpo como primer territorio

Gaviota Marina Conde Rivera¹

Aunque lo llevamos a todas partes y a pesar de que nos contiene en cada situación, el cuerpo sigue siendo la materialidad a la que se le adorna. El presente escrito se basa en realizar una crítica a la cosificación que el mundo contemporáneo le sigue dando al cuerpo a partir de cuatro apartados: el primer apartado aborda el tratamiento biomédico que se le ha dado al cuerpo desde la Educación Física en contraste con lo planteado desde la sociología y antropología contemporánea, en donde el cuerpo es reproductor y productor de subjetividades; el segundo apartado llama la atención sobre las formas que puede tomar el cuerpo al interior de diversos contextos sociales y culturales reflejando valoraciones positivas o negativas de sí mismo acorde a los consumos culturales; el tercer apartado establece los diferentes usos que se le han dado al cuerpo según los roles que se le asignan, todo ello sin escuchar con atención lo que el cuerpo tiene por decir, constituyendo de esta manera subjetividades subordinadas a los dispositivos de control/dominación; por último, se establecen prácticas por medio de las cuales se rescata al cuerpo como el primer territorio para el cuidado y conocimiento de sí.

El cuerpo como construcción social y cultural

Hay varias rutas por las cuales entrar a revisar la relación del ser humano con su cuerpo. En primer lugar, retomaré a la educación física cuyo objeto de estudio es el cuerpo en movimiento y cuyo sentido se ha fundamentado desde la biomedicina, con la morfología y la fisiología, que desde el renacimiento se han ido refinando a partir de la disección y apertura de órganos para el estudio anatómico, mecánico y cuantitativo del cuerpo (Uribe, 2019).

Una segunda entrada se encuentra desde el deporte, en donde las CFC capacidades físicas condicionales, constituyen el acondicionamiento físico que se especializa en el perfeccionamiento de la fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad según la modalidad deportiva para encontrar la eficiencia, eficacia, estereotipo y adaptación (Morante e Izquierdo, 2008).

¹ Cda PhD. Docente Investigadora Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación, Universidad Santo Tomás. Grupo de investigación Cuerpo Sujeto. Correo: gaviotaconde@usantotomas.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2840-6155>

Ambas miradas permiten entender que el cuerpo, visto desde la disciplina, es un objeto que se mide y se pesa para sacar lo mejor de él, a la manera de una máquina, que puede ser refinada para obtener el mayor provecho; esta perspectiva instrumental desde la educación física sobre el cuerpo deja de lado al sujeto que se encuentra realizando la acción motriz.

Saliendo del campo de la educación física, es relevante ahora revisar la mirada del cuerpo desde las ciencias sociales, empezando con Foucault (1990), quien afirma que el sujeto se encuentra inmerso dentro de institucionales sociales (familia, iglesia y/o escuela, etc) a manera de un ethos cultural, dentro de las cuales se configuran las estructuras de poder que determinan las formas de ser y de comportarse de los sujetos en el mundo. Reafirmando esta posición David Le Breton (1995 y 2002), señala que el ethos ya está dispuesto para que el sujeto se apropie de él, pero en donde además el cuerpo es un objeto al que se le ponen accesorios o se le quitan partes para moldearlo al gusto del sujeto.

Asimismo, Maurice Merleau-Ponty sugiere que el mundo en el que interactúa el sujeto produce o posibilita la subjetividad (cf. Merleau-Ponty, 1984; cf Acebes, 1995). Con todo, el autor considera que el sujeto no es pasivo ante lo que el ethos le señala, puesto que está en capacidad de transformarlo de manera crítica a partir de las percepciones que recibe en su cuerpo, las mismas que le brindan al individuo la necesidad de revertir, con su acción, dicha transformación. Es por ello, precisamente, que al ser sujeto se es cuerpo.

Ahora bien, cuando Merleau-Ponty señala que el cuerpo y el sujeto son una unidad en sí misma, se opone a los planteamientos de Platón y Descartes —entre muchos otros-. Luego, Pierre Bourdieu (1991) expone que las instituciones contienen en sí mismas normas que mantienen el orden, tanto en lo individual como en lo corporal. Por ello, la repetición de prácticas conforma la *hexis* corporal. De acuerdo con Pedraza “es atraes del cuerpo que cada cultura habla de sí misma, ya sea con tatuajes y ahora con las cirugías” (p. 22). De modo que el cuerpo se expresa y habla en la cotidianidad a manera de respuesta, sobre los muchos estímulos que recibe del entorno en el que se desenvuelve.

En concreto, los autores ponen de presente que el cuerpo es una construcción en donde el sujeto está anclado (sujeto) a la cultura, lo que le conlleva responder a relaciones de poder en donde, además, se evidencia una separación del sujeto con su propio cuerpo bajo la premisa “este cuerpo es mío”.

El cuerpo y la dualidad reforzada

El cuerpo, de acuerdo con su uso, puede estar enmarcado en diferentes roles, los cuales dependerán del nivel socioeconómico en el que se encuentre cada individuo. Dentro de la postura planteada por Denis (1980), se encuentra que

“[...] las clases populares, que mantienen una relación instrumental con el cuerpo, desapruueban semejante complacencia de las clases elevadas que sueñan con la ‘forma’, en tanto que las clases populares piensan en la ‘fuerza’ [...] Cuanto menos emplea uno su cuerpo en las tareas cotidianas de la producción, cuanto menos invierte las fuerzas corporales en el trabajo obligatorio, más piensa uno en atender al cuerpo, en escucharlo” (p. 16).

Este tipo de roles que tocan al cuerpo, hacen parten de una cultura somática, la cual es entendida como “los usos del cuerpo que pasan por lo operativo y tocan con el sistema de significaciones, las percepciones, las actitudes, las prácticas y las representaciones individuales y colectivas del mismo, en un contexto socio – cultural” (Denis, 1980, p. 19). Esto permite comprender que la cultura es un entramado de significaciones por medio de las cuales se desarrolla el ser humano, explicando así la naturaleza orientada de la acción y que se articula en su interioridad como mecanismo de regulación.

A partir del concepto de *habitus* corporal estudiado por Bourdieu, se considera “que cada clase social produce una ‘cultura somática específica, la cual constituye la base de las diversas conductas físicas (cualquiera que sea su objeto) al desarrollar un conjunto de normas que rigen la relación de cada individuo con su propio cuerpo” (p. 16). Se puede entender entonces, que al analizar la relación entre el sujeto – y la cultura, se observa que es un engranaje en doble vía, en donde la cultura tiene una fuerte influencia sobre las prácticas corporales del sujeto, pero así mismo, éste la apropia y la desarrolla en consecuencia con sus propios intereses, esto es, prácticas cargadas de subjetividad.

Partiendo del concepto planteado por Arboleda (2002) sobre la cultura somática, se tiene que el tipo de práctica que realiza cada sujeto le permite asumir un concepto específico sobre su propio cuerpo, el cual se organiza dentro de cuatro dimensiones diferentes que permiten entender el cuerpo como un sistema que se puede ordenar de manera conceptual y metodológica. La primera de estas cuatro dimensiones está relacionada con la salud analizando el cuerpo desde su naturaleza orgánica; la sexualidad se toma como una segunda dimensión; las expresiones motrices constituyen la tercera, en donde se abre el camino hacia las posibilidades expresivas y sociales del movimiento corporal. Y por último, el ideal estético corporal, en donde se plantea el significado de la apariencia o de la imagen del cuerpo frente a los demás cuerpos. (Arboleda, 2002, pp. 19 - 20)

La investigación realizada en la ciudad de Medellín, titulada “*El Cuerpo en Boca de los Adolescentes*”, con estudiantes de diferentes colegios de la ciudad, comienza con la pregunta, ¿para usted qué es el cuerpo?, inquietud por medio de la cual se pudieron establecer una serie de relaciones fundamentales que el individuo guarda consigo mismo.

La primera relación que se establece es la llamada relación estructural, la cual define al cuerpo en términos de la distancia o cercanía “que el sujeto considera existe entre

mente y cuerpo”, (Arboleda, 2002, p. 37), dando paso a la primera categoría denominada categoría funcional. Esta categoría considera que el cuerpo es un instrumento para la consecución de diferentes objetivos: máquina para la producción, herramienta para el hacer u organismo para la reproducción. La autora determinó que en todos estos casos se manifiesta un dualismo que separa radicalmente el cuerpo de la mente, haciendo del primero un medio que se anularía una vez alcanzado el fin hacia el cual apunta.

La segunda categoría que se desprende de la relación estructural, la constituye la estructura integral que, a diferencia de la anterior, aproxima ambos aspectos (cuerpo y mente) sin dejar que se cancelen mutuamente. “Se trata pues de un dualismo que no separa ni incrementaliza, sino que refiere una unidad vital que el individuo considera la expresión más auténtica de su ser.” (Arboleda, 2002, p. 19 - 2038). La segunda relación que se encuentra dentro de la investigación es la relación ético-vital, la cual concibe al cuerpo a partir de su valor o su importancia. A partir de esta relación se evidencian dos categorías: la “valoración positiva”, que destaca todas aquellas obligaciones o deberes para con el cuerpo, su cuidado y su dignidad. Contemplan entre ellas, por ejemplo, la realización de una actividad física regular, escuchar y observar con atención las voces de alerta del cuerpo hacia alguna enfermedad, o el consumo de alimentos beneficiosos para la salud.

La segunda categoría que se encuentra dentro de la relación ético-vital es la “valoración negativa que, por el contrario, recoge calificativos peyorativos y desdeñosos sobre su estado o naturaleza (...) debe tenerse en cuenta que estas valoraciones se realizan desde cierto racionamiento moral propio que pone frente a sí el significado del cuerpo” (Arboleda, 2002, p. 39).

La tercera relación se refiere a la estética, la cual pretende comprender al cuerpo desde su imagen o la función visual que mantiene frente a otros. De esta relación surgen dos categorías: la primera es la “apariencia, que tiene que ver simplemente con la imagen que el cuerpo ofrece y que se reduce a la visibilidad formal de éste”. La segunda categoría de la relación estética se adapta a: la “expresión - comunicación, que va más allá del aspecto presencial de la imagen corporal y más bien la considera como vehículo que junto a la belleza, permite expresar y comunicar estados interiores”. Según los autores, esta categoría presenta también una dualidad estructural en donde el cuerpo se presenta bajo sus formas de contemplación estética- figurativa dejando de lado lo que lo afecta, o la apariencia que permite expresar estados anímicos como si se tratara de un lenguaje.

Cabe anotar, además, que dentro de las diferentes influencias culturales que existen sobre el cuerpo, como la religión o el tipo de creencias en las cuales cada individuo soporta su espiritualidad, en cada una se desarrolla cierta autoconcepción del cuerpo, dándole la posibilidad de una valoración y un sentido.

Por otra parte, para autores como Dolto (1986), el cuerpo puede ser visto desde las categorías del *esquema corporal* e *imagen corporal*. Se considera que a medida en que estas categorías se interiorizan en la mentalidad de los sujetos, habrá una influencia sobre la forma como su cuerpo se proyecta en los diferentes espacios de socialización, pero además en la posibilidad de una mayor exploración de las expresiones motrices. Se puede decir entonces, el sujeto asigna a cada parte de su cuerpo un territorio que va ligado a las sensaciones y/o percepciones individuales: “hasta aquí soy una, de la cintura para abajo no me conozco, la mitad de mi cara me gusta, la otra mitad me produce tristeza” (Matoso, 1996, p. 44).

El esquema corporal se relaciona con entender el cuerpo como una estructura en donde se da el reconocimiento de diferentes partes, y tiene como premisa que “el esquema corporal es el mismo para todos los individuos, el esquema corporal especifica al individuo en cuanto representante de la especie, sean cuales fueren el lugar, la época o las condiciones en que vive” (Dolto, 1986, p. 21). Para este autor, el esquema corporal está en constante estructuración mediante el aprendizaje y la experiencia.

Entre tanto, la imagen corporal, “la cual es la síntesis viva de nuestras experiencias emocionales”, puede representar así la imagen de un cuerpo trabajador, un cuerpo para querer maltratar simplemente la inexistencia de la imagen corporal. Esta proyección de la imagen del cuerpo está mediada, como lo plantea Dolto, porque “el tiempo se cruza con el espacio y el pasado inconsciente resuena en la relación presente.” Es decir, lo que ha construido el individuo en su historia de vida en relación con el cuerpo se ve reflejado de manera inconsciente en su acción cotidiana.

Limitaciones de la expresión del cuerpo

En apariencia, el cuerpo está perdido en los imaginarios de la gente porque no existe una conciencia sobre el cuerpo, lo cual influye sobre los movimientos mecánicos que se realizan a diario. De este modo se da una subvaloración del cuerpo utilizándolo como una cosa externa a sí mismo, como un ente que se trae y se lleva sin importar las inclemencias de la cotidianidad. Es un objeto al cual no se le oye, no se le siente y no se le mira.

Pero a diferencia de lo que la gente cree, el cuerpo se encuentra alerta a todas las situaciones que aquejan al individuo, reflejándose a sí mismo por medio de diferentes expresiones, las cuales a los ojos de los buenos observadores se pueden leer y es innegable que dan una mayor claridad, que las palabras mismas, sobre su estado. Para Espinoza, según Deleuze, “[...] el cuerpo no es una sustancia o un sujeto, él define un cuerpo cualquiera simultáneamente de dos maneras 1. Un cuerpo, por muy pequeño que sea se comporta siempre como una infinidad de partículas: son las relaciones de reposo y

movimiento, de velocidad y de lentitud entre partículas y 2. como poder de afectar o ser afectado por otros cuerpos” (Motta, Jiménez y Dinelli, 2001, p. 101)

Por lo tanto, el cuerpo se expresa y habla en la cotidianidad a manera de respuesta, sobre los estímulos que recibe de los medios dentro de los que se desenvuelve tales como el hogar, la escuela, el lugar de trabajo y los espacios de ocio. Pero estas respuestas se encuentran bajo la tutela de diferentes controles sociales (manuales de comportamiento) y culturales (tradiciones y creencias) los cuales inducen y afectan las posturas individuales dentro de las relaciones sociales.

De acuerdo con esto, se encuentran dos espacios globalizantes en las relaciones sociales: el público y el privado. El primero lo constituyen las relaciones con los lejanos, con las personas que comparte en lugares diferentes al hogar y que el sujeto desconoce; esto hace muy difícil establecer una relación de contacto físico, y que, en el mejor de los casos, la comunicación sea de tipo verbal. En el campo de las relaciones privadas, se da una zona en donde el cuerpo puede mostrarse de una manera más natural debido a que las relaciones ya están establecidas. Se trasciende el mundo de la palabra y los contactos físicos (expresiones espontáneas), se encuentran permitidos dentro de los códigos de lo privado.

Pero a pesar de ello según Picard (1986), sin depender del espacio social en el que se encuentre inmerso el cuerpo, él expresa frases con sentido y que al igual que en el lenguaje hablado, se halla bajo las estructuras de la regla y el lugar: “Designaremos esta gramática con la palabra griega nomos (con el significado de regla), y por topos (lugar) entenderemos la actualización en el espacio social de esta gramática a través de las conductas, equiparables a lo que la lingüística denomina discurso (...). El nomos ejerce una triple función con respecto al topos: 1) propone un modelo de conformidad valorizado positivamente; 2) favorece la integración social de un grupo dado; 3) conferir al topos una significación y un valor claramente comprensible dentro del grupo (por lo que también desempeña un papel en la construcción de la identidad del grupo). (Picard, 1986, pp. 26-27)

El comportamiento del cuerpo en este lenguaje de los espacios públicos, como lo es la calle, los medios de transporte, el trabajo o la escuela, pocas veces expresa lo que quiere decir porque, en general, oculta lo que lo afecta; además, al estar inmerso en estas reglas rigurosas, indica que sí existen unos acuerdos implícitos en las relaciones de los sujetos que casi nunca tienen que ser recordadas porque están aprendidas desde pequeños.

El ocultar lo que se siente, usar máscaras, el estar rígido, es propio de la sociedad actual ya que en ella no existen espacios ni momentos para el desahogo: no llores, tienes que ser fuerte, siempre sonríe porque así le haces la vida más fácil a los demás, no te enfermes porque así demuestras tu fragilidad y otro puede aprovecharse de esto, siempre ten tu cuerpo alerta porque cualquiera te puede atacar; todo lo anterior indica que en los espacios

públicos difícilmente se encontrará la posibilidad de mostrarse de manera natural y que, por lo tanto, sólo se podrá expresar naturalmente si el sujeto se encuentra con personas afectivamente próximas o en momentos de soledad.

Por otra parte, según sea el papel que representa el individuo en la sociedad esa será la imagen que proyecte su cuerpo. Entonces, es vital para el desenvolvimiento del ser humano, poseer dos características fundamentales que determinan su cuerpo para poder interactuar con los demás: 1) la utilidad, un cuerpo útil para trabajar y producir; es decir un cuerpo joven; y 2) un cuerpo dispuesto al placer, el cual se alcanza consumiendo todo aquello que los medios de comunicación venden, haciendo creer que uno mismo controla su destino por medio de la compra de marcas. “Somos pues una pieza del engranaje productivo que debe mantenerse en funcionamiento. Por lo tanto, el síntoma – voz del cuerpo sufriente – debe ser suprimido” (Matoso 13/26 – 27).

En la actualidad el cuerpo está bajo la mirada que proyectan los medios de comunicación sobre él, los cuales enajenan los conceptos de quienes acuden a ellos como posibilidad de información. Por ejemplo, en el caso de los noticieros, tanto para hombres como para mujeres, quienes presentan las noticias son personas que físicamente tienen dentaduras, sonrisas y expresiones faciales perfectas, y la postura del cuerpo es recta y rígida demostrando así que “el ideal sigue estando muy cerca de la inmovilidad: todos los gestos deben ser lentos, medidos y de escasa amplitud” (Matoso, 1996, p. 56).

Así mismo, las propagandas de televisión, las revistas y los periódicos en sus imágenes promueven cuerpos saludables y estéticamente estereotipados, en donde nadie llora (y si lo hace, se ve bonito), nadie tiene problemas y la vida es exitosa porque se consume o utiliza lo que allí se está vendiendo. Dentro de estos espacios publicitarios cabe resaltar que muchos de los productos que se promueven son en su mayoría para mujeres: tratamientos de adelgazamiento, comida “saludable”, cremas para el rostro, para el cuerpo, maquillaje, y demás. Estos son elementos que se vienen en la apariencia de las personas, demostrando que su cuerpo es un objeto que se debe: valorar, mostrar y controlar (Matoso, 1996).

No obstante, la idea de lograr un cuerpo saludable sólo se muestra en su exterior. Los medios solo están preocupados por lo que se puede mostrar mas no por lo que acontece dentro de cada sujeto en su vida cotidiana, olvidando así que los individuos son más que fachadas que se pintan y se visten en forma agradable, y que no dejan de lado sus estructuras internas.

Desde la perspectiva de Jiménez, los cuerpos no son cuerpos espontáneos sino cuerpos disciplinados bajo las estructuras de poder y saber, las cuales se cohesionan para desplegarse sobre el cuerpo como “[...] algo que es necesario manipular para transformar, es decir, es algo que se fabrica, pues en cierta forma es sometido, utilizado y perfeccionado

para unos determinados intereses en los cuales se evidencia el seguimiento de la disciplina pero como dispositivo de poder“ (Motta, Jiménez y Dinelli, 2001, p. 100).

Desde esta perspectiva, los hombres y mujeres deben adecuar su cuerpo al modelo vigente en el medio: talla, formas, medidas, ritmo y cadencia de los movimientos destinados a capturar la mirada del otro. Sin embargo, el cuerpo es lo vivo. Está en movimiento y aunque se encuentre dentro de normas muy rigurosas, siempre estará en la búsqueda constante de sí mismo: “El cuerpo tiene una dimensión natural que no concuerda espontáneamente con la “naturalidad” predicada por los usos sociales. La noción clave de la incompatibilidad de territorios está permanentemente amenazada por la posible imipción de lo íntimo en lo social” (Dolto, 1986, p. 56).

Lo que se tiene hoy es un “cuerpo enseñado”, como lo nombra Denis (1980), ya que es la educación la encargada de mostrar las exigencias normativas de la sociedad y de moldear el cuerpo. En algunos casos, como el individuo está mirando su cuerpo señala el de los demás, es decir, no es una mirada objetiva, sino que el sujeto ve el cuerpo del otro desde sus experiencias, su historia, desde lo que ha recibido de la cultura y desde cómo ha sido señalado él mismo.

De ahí que se tome el imperativo de aprender a tener una mirada diferente de sí mismo para tener una distinta sobre el cuerpo del otro. No todas las personas se permiten leer lo que dice el cuerpo. Se precisa de que el observador desarrolle sensibilidades que le permitan entrar en el mundo del otro, que en la expresión común significa “ponernos en sus zapatos”, no desde la moral ni la norma, sino permitiendo que las expresiones del otro sean permeables a sus sentidos y a sus sentimientos.

Así como lo plantean Motta, Jiménez y Dinell La vida de un individuo es la vida de su cuerpo y todo su lenguaje corporal manifiesta su estado de salud de una forma más objetiva que a través de la palabra, pues en ésta se puede engañar o esconder; mientras que la gran cantidad de señales y símbolos que se captan a nivel del comportamiento humano en lo relacionado con lenguajes no verbales pueden ser mucho más objetivos que las palabras de una terapia verbal. Lo anterior depende de la capacidad de interpretación del analista. Para Lowen: si estás cansado, se refleja en muchos signos visuales y auditivos, en la caída de los hombros, en la flojedad de la piel de tu rostro, en la falta de brillo en los ojos, en la lentitud y pesadez de tus movimientos y en lo apagado o sin timbre de tu voz (Motta, Jiménez y Dinelli, 2001, p. 104)

Se puede decir entonces que para aprender a tener una mirada diferente sobre el cuerpo del otro, el individuo debe primero cambiar la mirada sobre su propio cuerpo, comprendiendo su cuerpo como el primer territorio en donde acontece su vida, lo cual significa aprender a escucharse, sentirse, mirarse. Ser consciente de lo que le afecta así mismo y encontrar una respuesta coherente entre su discurso verbal y el discurso

corporal, pero no desde los códigos sociales rígidos y mecanicistas, sino desde el sí mismo, para facilitar el contacto con los otros desde una nueva perspectiva natural del cuerpo.

Trabajo de cuerpo para el conocimiento de sí

En lo personal, como investigadora he venido desarrollando una línea de trabajo desde el año 2006, con la investigación titulada *El cuerpo de la mujer y su expresión en el medio acuático caso de estudio de la localidad de Santafé en Bogotá*. Se desarrollaron cinco talleres en el medio acuático (piscina de un centro comunitario) apoyados de una entrevista estructurada con mujeres víctimas de violencia intrafamiliar, encaminada a efectuar un redescubrir del cuerpo coherente con los constructos de sus personalidades: sexo, edad, etapa de desarrollo y medio socio cultural, desde la perspectiva fenomenológica, el enfoque cualitativo y el método etnográfico. De esto se concluyó que las mujeres que asisten este espacio, en su vida cotidiana realizan un sin fin de actividades dentro de las cuales mecanizan su cuerpo según el espacio en el cual hayan interactuado, bien sea el hogar o el lugar de trabajo; es decir, han construido un esquema corporal limitado por las funciones que realizan, en donde también se da una relación ético vital porque en la mujer se entrecruzan diferentes intereses sobre su cuerpo, como la salud y el cuidado; o relaciones de tipo estético, para ser visto o admirado por los otros, que a su vez se relaciona con la imagen de cuerpo que la mujer tenga de sí misma.

La segunda investigación, se tituló *Nuevas pedagogías de cuerpo para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas* (2008). En esta oportunidad trabajé con estudiantes de primer semestre de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Colombia. A partir de la sistematización con enfoque empírico y de interés emancipatorio, se analizaron los escenarios pedagógicos en los que se desarrollaron las Nuevas Pedagogías de Cuerpo, buscando establecer los aportes que ésta propuesta pedagógica establece un proceso de transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas. Se considera que es a partir de los ejercicios del cuidado de sí y del conocimiento de sí que el cuerpo-sujeto puede realizar la transformación para constituirse en un sujeto emancipado como fuente de poder desde sí. Cada escenario pedagógico estuvo constituido por performances que recogen todas las pedagogías de cuerpo, permeando los sentidos con propuestas estéticas y sensibles, las cuales tienen como objetivo fundamental deconstruir los imaginarios de cuerpo y de mundo que traían los sujetos participantes.

Prácticas corporales y resignificación de la vida en mujeres de la “Unidad de Víctimas del Municipio de Cajicá”, Colombia (2019) es mi última investigación que, desde el paradigma histórico y hermenéutico, se articula con la investigación-acción para la interpretación de los procesos de gestación, consolidación y desarrollo de identidades personales y colectivas,

en donde se construye un diálogo entre la investigadora, las mujeres y su historicidad. El diseño de la propuesta es de carácter etnográfico, y es a partir del análisis lo que posibilita la comprensión de lo que las mujeres tienen que decir frente a su propio contexto histórico, su corporalidad y emocionalidad; desde allí se intenta develar. a través de la experiencia y la observación, lo que ha acontecido en su historia de vida corporal, lo cual, según Geertz, (2003, p. 87) implica la explicación de un sistema cultural históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, con los cuales los seres humanos comunican y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida, a través del uso de herramientas expresivas para la construcción de las narrativas de la cotidianidad.

Cada uno de los encuentros con las mujeres estuvo trazado por la metodología del taller, el cual fue entendido como “el lugar en donde se trabaja, se elabora y se transforma algo” (Ander Egg, 1991, p. 11). Si bien esta estrategia pedagógica fue aplicada en escenarios de formación formal, para el caso de ésta investigación en particular el espacio del taller se traduce en la posibilidad de aprender algo sobre sí mismo, sobre el propio cuerpo a partir de la escucha atenta de las sensaciones y emociones que surgen de los ejercicios propuestos. Lo anterior establece un diálogo con lo que Citro (2009) ha denominado como performances culturales, en donde se narran las “prácticas constitutivas de la experiencias social de los actores; [que] no son meramente representativas de la identidad del grupo social sino que también contribuyen a construirla” (p. 35).

Este recorrido me ha permitido ir construyendo una ruta metodológica que tiene como fundamento la estructura de taller, en donde se construye una narrativa de la historia de vida corporal personal entre todos los participantes, para la resignificación de la existencia particular en la palabra compartida. Se retoma la idea de Planella (2006) de subvertir lo aprehendido en el cuerpo por medio de nuevas experiencias corporales que posibiliten la conciencia histórica, la razón consciente y el diálogo intercultural. De fondo, el trabajo ha permitido rescatar la historia de vida corporal para comprender que el cuerpo es el primer territorio en el que se expresan mis sensaciones y emociones, las cuales dicen algo sobre mí y para mí, y que la atención y escucha consciente posibilitan la resignificación de la relación conmigo mismo.

Conclusiones

Si bien es importante reconocer la mirada biomédica sobre el cuerpo por los impactos que puede tener sobre la salud, también es relevante señalar que no ha de ser la única interpretación, en la medida en que es necesario ver al ser humano de manera holística, producto de una construcción socio cultural y holística.

Las diferentes investigaciones realizadas por mí, me han permitido rescatar la historia de vida corporal para comprender que el cuerpo es el primer territorio en el que se expresan mis sensaciones y emociones, las cuales dicen algo sobre mí y para mí, que la atención y escucha consciente posibilitan la resignificación de la relación conmigo mismo.

Referencias

- Acebes, R. (1995). *Subjetividad y mundo de la vida en Husserl y Merleau-Ponty (Historia, cuerpo y cultura)*. Universidad Complutense de Madrid.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. DOI:
- Arboleda, R. (2002) *el cuerpo en boca de los adolescentes. Estudio interdisciplinario de la cultura corporal en adolescentes de la ciudad de Medellín*. Kinesis.
- Conde, G. (2005). *El cuerpo de la mujer y su expresión en el medio acuático caso de estudio de la localidad de Santafé en Bogotá*. [Tesis de especialización en creatividad y proceso afectivos. Universidad Dsitrital Francisco José de Caldas.]
- Conde, G. y Ramos, E. (2008). *Nuevas pedagogías de cuerpo para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas*. [Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional.] CINDE
- Citro, S.(2011). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. *Mana*, 17(1), 208–210. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132011000100010>
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Editorial Pidos.
- Dolto, F. (1986). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Ediciones Paidos.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona..
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Merleau-Ponty, M. (1984). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.

- Morante, J. e Izquierdo, M. (2008). Técnica deportiva, modelos técnicos y estilo personal: En M. Izquierdo (Ed). *Biomecánica y bases neuromusculares de la actividad física y el deporte* (pp. 91-106). Panamericana.
- Motta, J., Jiménez, C. y Dinelli, R. (2001). *Lúdica cuerpo y creatividad. La nueva Pedagogía Para el Siglo XXI*. Cooperativa Editorial Magisterio..
- Matoso, E. (1996). *El cuerpo territorio escénico*. Paidós.
- Picard, D. (1986). *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*. Editorial Paidós.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, educación y cultura*. Disclée de Brower.
- Uribe, D (productor). 27 de septiembre de 2019. Renacimiento, revolución científica y medicina [Audio en podcast] <https://www.youtube.com/watch?v=skfXH7EaEEk>

Cuerpo e identidad cultura - comprensiones desde la literatura latinoamericana

Carlos Iván Bermúdez Ariza² Christian Camilo González³

Resumen

El presente trabajo es el resultado parcial sobre una revisión documental que sustenta los elementos de la investigación “*Comprensiones acerca de la relación enseñanza aprendizaje a partir de la literatura Colombiana de la primera mitad del siglo XX*”, del grupo de investigación Urdimbres para la educación y la pedagogía de la Corporación Universitaria CENDA. Esta investigación ha posibilitado la discusión sobre los discursos que han orbitado la literatura latinoamericana en relación a la cultura durante el siglo XX, en el cual, la reconstrucción de movimientos de identidad cultural y política aportan un panorama amplio acerca de los discursos silenciados en campos como la tradición cultural hegemónica y la religión. Por esta razón, el propósito de este trabajo es indagar acerca de los discursos que han circulado en relación a la comprensión de la cultura latinoamericana y cómo estos han sido indispensables para la reconstrucción de movimientos de identidad cultural y política; esto con el fin de encontrar enlaces sobre los discursos culturales que han permeado la idea de cuerpo y que se han hecho manifiestos en el campo literario, describiendo realidades sobre las tensiones sociales e históricas del “Cono Sur”. El rastreo documental que posibilitó esta discusión se realizó a través de una técnica de mapeamiento informacional (André, 2009) sobre 47 artículos agrupados en categorías como cuerpo, literatura y pedagogía, y que fueron analizados bajo un nivel de lectura descriptivo (Jurado, 2007). Los resultados parciales indican que existe una relación directa entre la literatura como escenario de legitimación de la cultura en el contexto latinoamericano y también como un escenario de denuncia sobre las comprensiones de cuerpo en clave de reconstrucción de identidad cultural y política.

Palabras clave: Literatura, identidad cultural, cuerpo, Latinoamérica

² Docente Universidad CENDA. i.bermudez.ariza@gmail.com

³ Docente Universidad CENDA. chcgonzalezc@correo.udistrital.edu.co

Abstract

This paper is a partial result of a documentary review that supports elements of the research “Understanding about the teaching-learning relationship from Colombian literature of the first half of the 20th century” of the Warps research group for education and pedagogy of the CENDA University Corporation. This research has made possible the discussion on the discourses that have orbited Latin American literature in relation to culture during the twentieth century, in which the reconstruction of movements of cultural and political identity provide a broad picture about the silenced discourses in fields such as hegemonic cultural tradition and religion. For this reason, the purpose of this work is to inquire about the discourses that have circulated in relation to the understanding of Latin American culture and how these have been indispensable for the reconstruction of cultural and political identity movements; This with the intention of finding links about cultural discourses that have permeated the idea of body and have become manifest in the literary field, describing realities about social and historical tensions of the “Southern Cone”. The documentary tracking that made this discussion possible was carried out through an information mapping technique (André, 2009) on 47 articles grouped into categories such as body, literature, pedagogy and analyzed under a descriptive reading level (Jury, 2007). The partial results indicate that there is a direct relationship between literature as a scenario of legitimization of culture in the Latin American context and also as a scenario of denunciation of body understandings in terms of the reconstruction of cultural and political identity.

Keywords: Literature, cultural identity, body, Latin America

Introducción

En el marco de la investigación educativa de la Corporación Universitaria CENDA, nace del grupo de investigación Urdimbres para la Educación y la Pedagogía el proyecto “*Comprensiones acerca de la relación enseñanza-aprendizaje a partir de la literatura Colombiana de la primera mitad de siglo XX*”. Éste, tiene como especial interés identificar los procesos de enseñar, y aprender las narrativas de los cuerpos descritos en una obra de la literatura Colombiana relacionada con los procesos de colonización ocurridos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. El propósito es identificar en la obra literaria, en tanto texto y contexto cultural, los elementos de las acciones cotidianas, los vínculos y relaciones que, a través de los personajes, permitan interpretar en clave cultural las formas de enseñar y aprender las narrativas sobre el cuerpo que se configuran en el entramado cultural de la obra. Lo anterior, tiene como fin establecer un entramado reflexivo que permita resignificar las comprensiones acerca de la pedagogía construidas en la formalidad de la tradición académica institucional.

Durante su desarrollo, ha sido posible vincular varias discusiones alrededor del cuerpo: el cuerpo en clave de género, feminismos, relaciones entre la literatura para reconstruir movimientos de identidad cultural, entre otros; y es desde esos lugares de enunciación que también emergen algunas preocupaciones por comprender el lugar de la literatura en los procesos de legitimación cultural en el contexto latinoamericano, y la incidencia de esta en el carácter de denuncia acerca de las comprensiones del cuerpo en los procesos de reconstrucción de la identidad cultural y política en diferentes lugares del cono sur. En ese sentido, es preciso cuestionarse **¿cómo la literatura se ha convertido en un escenario de legitimación cultural** en Latinoamérica a través de las comprensiones de cuerpo en clave de reconstrucción de identidad cultural y política?

Método de abordaje

Para el desarrollo de la investigación, en un primer momento se realizó una revisión documental que giró en torno la literatura, el cuerpo y la pedagogía desde una perspectiva relacional¹. Este rastreo posibilitó la sistematización de cuarenta y siete documentos a través de la propuesta de André (2009), por medio del cual se delimitó el objeto de estudio y los diferentes campos de análisis que han sido abordados en dichas relaciones. Un primer análisis de la revisión documental permite afirmar que, en Suramérica y Centroamérica, las novelas y escritores emblemáticos de cada país han sido objeto de análisis debido a que, desde la perspectiva investigativa, se ha visto un gran interés por indagar sobre las reconfiguraciones particulares de la cultura. En Argentina y Chile por ejemplo, a partir de novelas y cuentos, la preocupación se ha centrado en dos aspectos: el primero, recuperar y resignificar la cultura Gaucha, la vida y las luchas de los pueblos ancestrales, y el segundo, documentar algunos aspectos de las épocas de las dictaduras ya que, en ambos casos, se destaca un interés por problematizar el cuerpo en clave de género, particularmente vinculado a los movimientos feministas y a la reconstrucción de los movimientos identitarios culturales y políticos de cada país.

La afirmación expuesta se sustenta de acuerdo con los hallazgos registrados en la matriz de la mapeamiento informacional, puesto que de allí se definen una serie de códigos que permitieron sintetizar y disgregar los diferentes temas que giraban en torno a las relaciones entre cuerpo, literatura y pedagogía. Entre ellos podemos destacar los diferentes discursos acerca del cuerpo, como el cuerpo en clave de género, el feminismo, la literatura como clave para reconstruir movimientos de identidad cultural y política; en suma, la literatura puede ser usada como una herramienta para comprender la cultura. Ahora bien, para efectos del desarrollo de este escrito y para responder a la pregunta que lo orienta, se desarrollará una presentación sobre los hallazgos que giraron en torno a literatura como clave para reconstruir movimientos de identidad cultural y política.

La literatura como clave para reconstruir movimientos de identidad cultural

De acuerdo con los hallazgos de la revisión documental se evidenció que en Colombia y México, en lo que respecta a Centro y Sur América, reportan un mayor número de investigaciones, En orden de importancia siguen Argentina, Brasil, Ecuador y esporádicamente Perú, Costa Rica y Venezuela. Esto permite afirmar que en el espacio literario, las novelas y los relatos cortos han sido fuente de análisis para comprender cómo han emergido los discursos e ideas frente a la identidad cultural y nacional, centrados principalmente en las reivindicaciones de carácter político, cultural y de género.

En Colombia, por ejemplo, el acercamiento a la literatura como clave para reconstruir movimientos de identidad cultural y política nos permite identificar una gran variedad de intereses, entre los que se destaca la intención de comprender y reconstruir los rasgos de la identidad cultural de minorías étnicas. Uno de los estudios más reconocidos es el de Solano (2008) sobre la lectura de la novela *Yngermina o la hija del Calamar*, considerada obra clave para la reconstrucción de la identidad mestiza durante el primer siglo de la colonización española hasta la época de Bolívar, ya que posibilita un recorrido sobre las prácticas fundacionales del Caribe colombiano a través de la injerencia del mulato, el indio y los mestizos. Sin embargo, puede verse como un ejercicio literario que invisibiliza al cuerpo del afrodescendiente legitimando un ejercicio de racismo, al asociar el cuerpo negro con la inferioridad. Desde el lado opuesto y con un carácter reivindicativo, la obra de Susana Henao *Los hijos del agua*, leída en clave de reconstrucción cultural, refleja un mundo profundamente religioso, cargado de mitos y leyendas que, desde la perspectiva de Jaramillo (2005), posibilita un escenario que invita a “recobrar e imaginar los orígenes de la nación desde una reivindicación ancestral muisca. Puesto que, en el ejercicio de recrear las prácticas, resalta las luchas entre los señores (zipa, zaque y ubzaques) por obtener el control de los clanes; en los que los enfrentamientos por el poder económico ya que estaban en juego el pago de tributos, los dominios territoriales y la sumisión al zaque”(p. 193). En suma, esta obra aporta, no solo la estructura narrativa e histórica de los pueblos muisca y amazónicos, sino también reconoce la profunda relación entre el cuerpo y la tradición cultural y el cuerpo en relación con la naturaleza y los animales.

Con la estructura de los estudios literarios en Colombia, se pueden encontrar otras investigaciones que se ocupan de la recreación de lenguajes “que nos aproximan a múltiples posibilidades de conocer, comprender, expresar, comunicar un aspecto de la realidad y nos orientan en la búsqueda de sentidos para la existencia personal y la vida comunitaria” (Gutiérrez, 2016) la cultura del desencanto, el consumo, el uso y circulación de la literatura pornográfica emergen de los estudios realizados sobre obras escritas a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI; (Afanador Contreras, 2015).

En México, por su parte, alrededor de la figura de Pancho Villa destacan las investigaciones de Rosado (2011) y Rojas (2013) sobre las llamadas novelas históricas situadas en el México del Siglo XIX, que evidencian a través de sus tramas y personajes, un escenario de tensiones en el México de la primera mitad del siglo XX que crece al tenor de una identidad política revolucionaria, socialista, progresista y libertaria emergente, frente a una arraigada conciencia nacional cristiana, devota y fervorosa que se resiste. Estas tensiones, como lo menciona (García, 1989) se han resuelto en escenarios de hibridación social y cultural configurando los rasgos de una reconocida identidad nacional mexicana. Vale la pena acentuar en el caso de México, las

investigaciones que parten de las novelas y los relatos cuyo personaje principal es Pancho Villa, su vida, su ascensión como líder de una revolución y la configuración de su figura en la categoría de héroe y mito; sobresalen en este caso los estudios acerca de la obra de José Emilio Pacheco de reconocida preocupación por asuntos sociales y políticos de la época.⁹⁰ Bajo ese mismo espectro, la narrativa de Eva Perón en el contexto chileno recrea cómo la potencia de una figura emblemática y mítica se convierte en modelo ético de actuación, sobre el cual las dinámicas de subjetivación van configurando una identidad nacional, circunscribiendo la narrativa literaria en un espacio privilegiado en el que se debate sobre la identidad nacional, una arena de duelos narrativos, políticos e ideológicos que afectan la noción de la argentinidad (Perkowska, 2014).

En síntesis, tomar la literatura como escenario para reconstruir movimientos de la identidad cultural y política del sujeto y una nación, permite comprender que los discursos e ideas que allí se instalan son el resultado de un lenguaje inconsciente de la semiótica, la gramática y fundamentalmente del poder de los discursos, que finalmente son los que visibilizan los mitos fundacionales sobre las condiciones identitarias de los pueblos latinoamericanos.

Conclusión

Es entonces que, en el espacio literario referente al contexto latinoamericano, existe la posibilidad de encontrar algunas representaciones acerca del cuerpo, que tienen como intención la problematización de los distintos modos de mirar aquellas imágenes corporales que han sido delegadas bajo los escombros ocasionados por el empeño de construcción de una historia literaria (Marín, 2016). Además de ello, se abre la posibilidad de escuchar lo silenciado en campos como la tradición y la religión. Esta afirmación fortalece la idea de que la identidad cultural y política, desde el plano literario, explora cómo se constituye y se articula un saber histórico y social, es decir, un conjunto de conocimientos, símbolos y representaciones que desempeña un papel fundamental en la producción de identificaciones e imaginarios, tanto culturales como políticos.

De allí que emerjan investigaciones sobre las llamadas novelas históricas situadas en el México del Siglo XIX que evidencian, a través de las tramas y los personajes, un escenario de tensiones entre una identidad política revolucionaria, socialista, progresista y libertaria frente a una conciencia nacional cristiana, devota y fervorosa tensiones que, como lo menciona García (1989), se han resuelto en diferentes regiones del país en los procesos de hibridación cultural en tanto que reconvierten los conjuntos de saberes, prácticas, concepciones y percepciones para reinsertarlos en nuevas condiciones de multipolaridad cultural en “la cual los prestamos recíprocos de reconocimiento de los otros se efectúan en medio de las diferencias y las desigualdades” (García, 1997 p.113).

Referencias

- Afanador Contreras, M., & Báez Monsalve, J. (2015). Manuales de urbanidad en la Colombia del siglo XIX: Modernidad, pedagogía y cuerpo. *Historia Y Memoria*, (11), 57–82. <https://doi.org/10.19053/20275137.3110>
- André, C. (2009). A prática da pesquisa e mapeamento informacionla bibliográfico apoiados por recursos tecnológicos: *impactos na formação de professores*.: Faculta de de Educação Universidad de Sao Paulo.
- García, N. (1989). Cultural Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Ed. Grijalbo.
- Gutiérrez, C. (2016). Literatura pornográfica en Cali: cuerpo y ciudad en la narrativa de Hernan Hoyos. *La Palabra*, 16(16), 128-145. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.16-num.16-2016-1431>
- Jaramillo, M. (2005). Los hijos del agua, de Susana Henao: El retono al origen.; Instituto Colombiano de Cultura. *Revista pensamiento y cultura*, 8(1) 191-206.
- Marín, K. (2016). Profanar cuerpos / profanar naciones. Acerca de La emancipada como novela fundacional de la literatura ecuatoriana. *La Palabra*, (29), 89–102. <https://doi.org/10.19053/01218530.n29.2016.5703>
- Perkowska, M. (2014). Reseña del libro de Valeria Grinberg Pla: Eva Perón. *Cuerpo, género, nación. Estudio crítico de sus representaciones en la literatura, el cine y el discurso académico desde 1951 hasta la actualidad*. 11(1), 235-240. Universidad de Costa Rica.
- Rojas, J. (2013). Influencia de la novela romántica o utópica en la formación del pensamiento socialista en el México del siglo XIX. *Revista Textual*, 101-126.
- Rosado, J. (2011). Ritual de balazos. Iniciación y aprendizaje en la novela de la Revolución mexicana (1932-1951). *Revista de Literatura mexicana UNAM.*, 2(22).
- Solano, S. (2008). La novela Yngermina de Juan José Nieto y el mundo racial del Bolívar Grande* en el siglo XIX. *Revista de Estudios Sociales* 31, 34-47.

Representaciones sociales acerca de la motricidad humana en los estudiantes de práctica pedagógica. Una aproximación conceptual

Eric Alejandro Molano Sotelo⁴ Pedro Julio Pirachicán Alaguna⁵

Resumen

El proyecto busca indagar, describir e interpretar las representaciones sociales sobre la motricidad humana, objeto de estudio de los estudiantes del programa de práctica pedagógica, del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, de la Corporación Universitaria CENDA y sus implicaciones de la didáctica, específicamente en la clase de Educación Física. La metodología se enmarca en la investigación cualitativa propia de las ciencias sociales y humanas, con diseño flexible que permita ir y venir tanto en la construcción del diseño como en el escrito durante el camino a recorrer, haciendo de ésta una experiencia significativa en la construcción de conocimiento que permita ser socializada y difundida. En esta propuesta, los conceptos motricidad y corporeidad son abordados desde una misma óptica epistemológica y ontológica: por un lado, por cuanto a que la motricidad no se limita únicamente al plano de los movimientos mecánicos; por otro lado, a que la corporeidad no se limita a la entidad orgánico-biológico. Por el contrario, ambos conceptos ubican al sujeto (ser humano), quien se constituye a partir de las interacciones con los otros, con el mundo físico y el de los objetos, creando vivencias de corporeidad y motricidad que posibilitan la constitución de subjetividades dadas en el ámbito de sus propias experiencias.

Palabras clave: Motricidad Humana, Representaciones sociales, conceptualización, práctica pedagógica y Educación Física

⁴ Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, Corporación Universitaria CENDA, Grupo de Investigación Urdimbres para educación y la pedagogía. eric.molano@cenda.edu.co

⁵ Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, Corporación Universitaria CENDA, Grupo de Investigación Urdimbres para educación y la pedagogía. Eje Temático actual se inscribe el trabajo: Educación física, Corporalidad y Currícul. pedro.piachican@cenda.edu.co

Abstract

The project seeks to investigate, describe and interpret the social representations of human motor skills, object of study of the program that the students of pedagogical practice of the Degree in Physical Education, Recreation and Sports program of the Cenda University Corporation have and their implications in the specific teaching Physical Education class. The methodology is part of the qualitative research of the social and human sciences with flexible design that allows you to come and go both in the construction of the design and the writing during the way to go making it a significant experience in the construction of knowledge that allows Be socialized and spread. In this proposal, the concepts of motor skills and corporeality are approached from the same epistemological and ontological perspective, since motor skills are not limited to the plane of mechanical movements and corporeality is not limited to the organic biological entity, but; the two concepts place the subject (human being) that is constituted from the interactions with others, with the physical world and objects creating experiences of corporeality and motor skills that allow the constitution of subjectivities given in the field of their own experiences

Keywords: Human Motricity, Social Representations, conceptualization, pedagogical practice and Physical Education.

Introducción

El desarrollo de diferentes estudios sobre la ciencia de la Motricidad Humana y sus implicaciones didácticas son relevantes a nivel internacional. Varios artículos presentan la importancia de abordar la educación física con despliegues didácticos, basados en un giro epistemológico de la Educación Física, enfocados en la Motricidad Humana, ante lo cual no existe una documentación tan amplia como sí lo existe para los enfoques tradicionales. Asimismo, los estudios que existen sobre la motricidad no han sido abordados desde el campo de la educación física sino desde la psicología, (estudios que hacen parte de lo que conocemos como psicomotricidad); tampoco existe documentación basada en la didáctica sobre la educación física, aunque se evidencian algunos documentos que orientan la didáctica o a lo sumo algunas pautas para su desarrollo, lo que permite ayudar a orientar el proceso formativo de los estudiantes de la práctica pedagógica. Para ello es importante adentrarnos en la comprensión que emerge de los estudiantes sobre motricidad humana y cómo la abordan desde la práctica pedagógica. Por lo tanto, la pregunta de la presente investigación es ¿Cuáles son las representaciones sociales acerca de la motricidad humana de los estudiantes de práctica pedagógica de la licenciatura en EFRD y sus implicaciones en la didáctica específica de la Educación Física?

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes en CENDA es la motricidad humana, surge la necesidad de estudiar otra perspectiva de la educación física que se relacione con el objeto de estudio, en donde se pueda resignificar la comprensión de cuerpo del sujeto desde el punto de vista humanista, integral y transformador, haciendo frente a lo que la educación física tradicionalmente ha sido, es decir, didácticas caracterizadas por los tecnicismos con enfoques biologicistas y deportivistas que han derivado de una comprensión de cuerpo objeto- instrumentalizado y mecanizado.

Es así como el proyecto pretende aportar a la generación un nuevo conocimiento desde la resignificación de las representaciones sociales acerca de la motricidad humana, que proporcione componentes de impacto para la formación de educadores físicos críticos, reflexivos, sociales, éticos e íntegros, posibilitando la transformación de sus apuestas pedagógicas y curriculares sobre la institución y su entorno. La motricidad humana, como epistemología, facilita la construcción de propuestas pedagógicas con intencionalidad que proyecte la formación de un ciudadano hacia la integralidad. Sergio (citado por Trigo, 2000) afirma que: “la ciencia de la motricidad humana nace como una nueva ciencia del hombre, lejos de los planteamientos mecanicistas y biologicistas a los que la educación física nos tiene acostumbrados. En esta ciencia cabemos todos, todos aquellos que trabajamos con personas en pro de su evolución como seres humanos” (p.16). En el marco de este proyecto, la motricidad humana permite reconocer los antecedentes de la relación conceptual entre las representaciones sociales, la motricidad humana y la didáctica específica de una educación física emergente.

Por otro lado, se pretende vincular las relaciones conceptuales que no se evidencian en anteriores estudios, en este caso desde las representaciones sociales y la motricidad humana. Además, debemos poder incorporar en este proceso a los estudiantes en formación que realizan sus prácticas pedagógicas, escudriñando los saberes previos, sus interpretaciones y los abordajes que se desencadenan en la práctica pedagógica y se consolidan en representaciones sociales, así como lo plantea Caniuqueo (2016):

Constituyen un todo estructurado y organizado compuesto por un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes referidas a un objeto o situación y son sociales por ser compartidas por un grupo en común, posibilitando la comprensión del origen de los comportamientos y de las prácticas sociales y, al mismo tiempo, saber qué tipos de elementos pudieran influir en las mismas. (León, 2002; Mazzitelli, Aguilar, Guirado, y Olivera, 2009; Piña y Cuevas, 2004; Rodríguez, 2003; Ribeiro y Antunes- Rocha, 2016)

La propuesta que se va a desarrollar surge de una indagación previa sobre investigaciones en las que se relacionan las categorías en mención, y que aportará al surgimiento de

nuevas inquietudes en el campo de las representaciones sociales acerca de la motricidad humana y sus posibles implicaciones en las didácticas específicas de la educación física.

El abordaje de la investigación está articulado con la propuesta de la universidad en cuanto está enmarcada en la perspectiva del pensamiento complejo, como forma de dar cuenta de la realidad como *fenómeno colectivo y más precisamente por las reglas que rigen el pensamiento social*, (Abric 2001. Pag 11), desde sus múltiples miradas en el estudio de la motricidad humana para la construcción de una epistemología propia de la educación física, aportando múltiples conocimientos en el campo de la relación conceptual y sus diversas manifestaciones que hacen parte de la necesidad de estudio a nivel mundial.

Materiales y métodos

El presente ejercicio investigativo presenta un diseño metodológico en el cual algunos autores ofrecen bases teóricas en relación con las categorías centrales, como lo es la Motricidad Humana y las Representaciones Sociales. Este diseño nos permite, como investigadores, desarrollar la capacidad de describir, comprender e interpretar hechos y fenómenos sociales en los contextos en los que se presentan; a partir de esto, podemos definir los conceptos y las relaciones que pueden existir entre todas las categorías. En esta instancia se describe la herramienta que se utilizará para el desarrollo del análisis de la revisión bibliográfica que, en coherencia con el paradigma hermenéutico, se hace posible rastrear la experiencia de la verdad, buscar e indagar sobre ella como una práctica realizable de cada persona. Por lo tanto, debemos afirmar que este enfoque es el arte de interrogar, conversar, argumentar, contestar, preguntar y contradecir. Además, la hermenéutica también es entendida como el arte de interpretar, en donde el individuo realiza un estudio y una lectura constante que le permite entender y tener un preconocimiento del tema (Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L., 2006). De acuerdo con lo anterior, podemos decir que la hermenéutica nos brinda un fundamento metodológico que nos permite analizar e interpretar cada uno de los documentos científicos de nuestro balance bibliográfico, siendo estos los textos los que nos brindan el acceso a la teoría y la aproximación a indagar sobre un fenómeno. De ahí que esta investigación se fomenta bajo un ejercicio de argumentación y observación de las relaciones que hay entre los distintos documentos, abarcando una mayor comprensión del abordaje de la investigación desde la pregunta planteada para la realización del proyecto de investigación.

En medio del proyecto de investigación se hizo un rastreo de documentos acerca de la relación entre Representaciones Sociales y Motricidad Humana, cuya revisión bibliográfica nos facilitó identificar los horizontes conceptuales teniendo como objeto de estudio los artículos indexados en español a lo largo de los últimos 5 años. El desarrollo

de la revisión bibliográfica se realizó desde el paradigma hermenéutico con enfoque cualitativo; su técnica y teoría estuvieron fundamentadas bajo los instrumentos de codificación axial, teniendo como primera etapa la preparación y recopilación de documentos enfocada en identificar palabras claves para la búsqueda tales como: Representaciones Sociales y Motricidad Humana. La búsqueda de fuentes de información fue realizada en las siguientes bases de datos (SCOPUS, SCIENCE DIRECT, DIALNET, EBSCOHOST, PROQUEST, REDALYC, REDIB y SCIELO). De la selección de documentos se realiza la recopilación de 50 artículos en cada categoría, los cuales se enmarcan temporalmente en los estudios realizados en los últimos años, esto es entre el 2014 y 2019 para la primera etapa; y para la segunda, de 2012 a 2019, publicados en el idioma español o portugués, obteniendo los siguientes resultados:

En una primera instancia se acude al análisis estadístico de los datos seleccionados y registrados en la matriz de antecedentes correspondiente a las categorías de Motricidad Humana y Representaciones Sociales, referenciando el número de cada uno de los documentos revisados, el tipo de documento, la base de datos en las que se localizó el documento, el país y el año de publicación. En segunda instancia, se realizó la selección de los artículos con mayor pertinencia, logrando vincularlos al software Atlas.ti herramienta que permite enfatizar algunas subcategorías de las categorías en mención, a partir de la relación de los conceptos que se destacan en el desarrollo de lectura, recopilación y codificación de los documentos.

Resultados

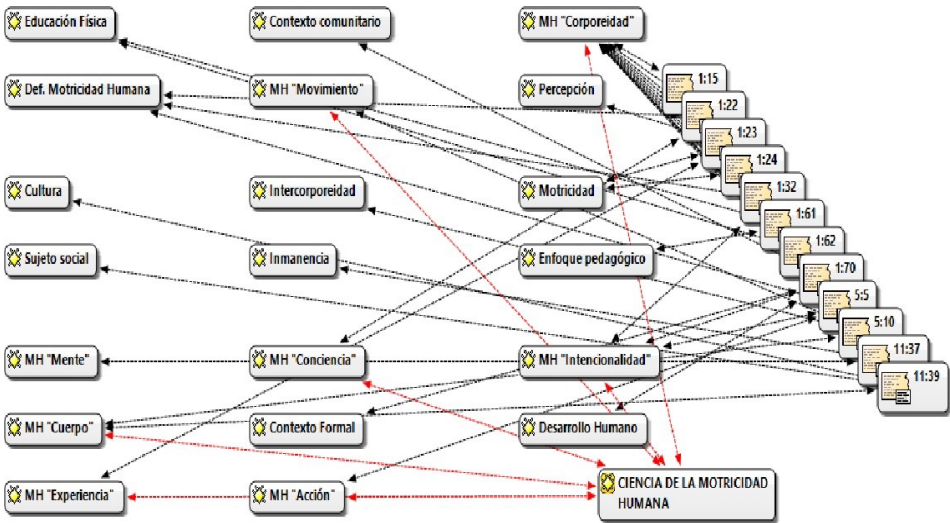
La utilidad del software Atlas.ti 7, nos permitió acercarnos a la construcción conceptual de la investigación en relación a las categorías Motricidad Humana y Representaciones Sociales, como se mencionó anteriormente en los instrumentos y materiales. Para ello, se tuvieron en cuenta dos elementos que posibilitaron esta construcción: uno fue las redes semánticas (Figura 1 y 2), y el otro, los informes según las categorías y subcategorías en construcción. En suma, el desarrollo de la investigación estuvo guiada por dos categorías (Motricidad Humana y Representaciones Sociales), aunque en el recorrido de indagación bibliográfica se encontraron algunos vacíos de investigación como: Definición de la categoría, metodología, conceptos, etc... Por ejemplo, de la categoría de Motricidad Humana se derivaban algunas subcategorías como Cuerpo, Corporeidad, Intencionalidad, Motricidad Educativa, Inmanencia, etc...

De este modo podemos ver cómo logramos acercarnos, con ayuda de los informes, a un estado conceptual de la categoría Motricidad Humana. Para haber hecho esto, tomamos en consideración todos los artículos que adoptaron una postura conceptual, y de esta forma, llegamos al paradigma emergente de la CMH, creada y descrita por Manuel Sergio

desde su estudio de la Creatividad Motriz. Sergio habla de otra forma de comprender la Educación Física y el Deporte, la recreación y la lúdica: se pueden integrar con la acción del humano en el y con el mundo, matizando, construyendo y de- construyendo múltiples formas de posicionarnos ante sus diferentes manifestaciones (deporte, gestión, salud, docencia, juego, circo, etc.), agregando diferentes posturas conceptuales que retoman la filosofía de este autor concibiendo una definición como lo comparte el artículo motricidad humana y gestión municipal:

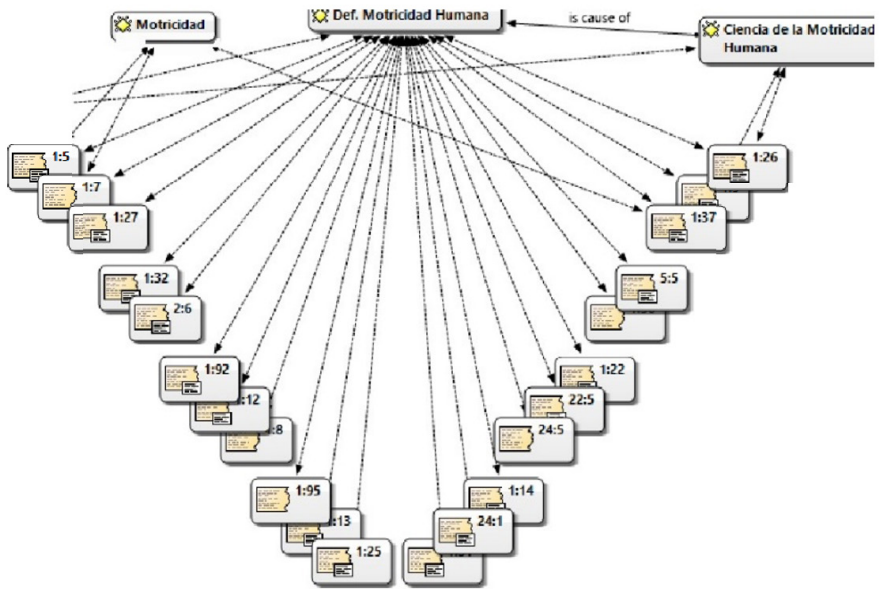
Para definir Motricidad, no podemos referirnos únicamente a un concepto, ya que también implica un posicionamiento personal y profesional, tanto en lo referente a la forma de entender al ser humano como en la forma de afrontar el trabajo con las personas. (Pazos, J. & Trigo, E. 2014, p. 374)

Figura 1. Red semántica subcategoría Definición de la Motricidad Humana.



Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Red semántica subcategoría Corporeidad



Fuente: Elaboración propia

Los mismos autores entienden la Motricidad como un concepto amplio, inacabado, vasto y hasta profundo que está inmerso en un paradigma emergente, como lo define Manuel Sergio, en donde se evoca la necesidad de plantear nuevos debates, nuevos conceptos y nuevas formas para afrontar la praxis. (Pazos, J. & Trigo, E. 2014) De esta forma los textos consultados invitan a asumir una posición epistemológica para poder considerar lo que la Motricidad Humana es, pues implica comprenderla como el sentido de la vida, no sólo por medio del pensamiento, sino entenderla como un proceso y un producto de la acción e intencionalidad. La Ciencia de la Motricidad Humana reconoce como importante el cambio paradigmático de la tradicional y convencional práctica de la Educación Física porque intenta escapar de los conceptos dualistas atribuidos al ser humano, relacionando su carácter motriz y su carácter involuntario como parte de una concepción mecanicista y positivista; desde este punto se asume la expresión del ser desde todas sus dimensiones, ocupando una perspectiva de la Educación Física que no educa el ámbito de lo físico, sino la que relaciona con el hombre, con el medio y con los objetos que la rodea; En todo caso, se aborda desde el ámbito de las emociones, los sentimientos y el desarrollo humano.

Acercarse a una construcción conceptual única sobre la Motricidad Humana, posibilita acceder a las múltiples interpretaciones que pueden existir sobre este campo. La Motricidad Humana, como lo afirma Benjumea, (2010)

es un campo de conocimiento en cuyo interior (metafóricamente) hay unos constitutivos que están en una tensión permanente, y que constantemente tienen que revalidar su posición (su capital dentro del campo); dado que los campos se mantienen en constante redefinición. (p. 198)

Esto introduce al lector a explorar la Motricidad Humana desde diferentes aportes conceptuales que, en el desarrollo histórico de su hacer, presenta transformaciones significativas como lo afirma Pazos, J. & Trigo, E. (2014):

La Motricidad puede responder a dos acepciones: una a la capacidad que tenemos las personas de manifestarnos en el mundo de forma intencional y consciente, buscando trascender, superarnos, con sentido lúdico y desarrollo personal; es nuestra manifestación de lo que somos en el mundo. (p. 374)

Para poder llegar a una definición sobre la Motricidad, no podemos referirnos únicamente a un concepto, ya que también implica asumir un posicionamiento personal y profesional, tanto en lo referente a la forma de entender al ser humano como en la forma de afrontar el trabajo con las personas, (Pazos, J. & Trigo, E. 2014). Y así mismo agregan:

Cuando hablamos de Motricidad nos referimos a la expresión total del ser humano en su existencia consciente, pues no es sólo en el juego, en el deporte o en las actividades de tiempo libre ni en las comúnmente conocidas como saludables, en las que ponemos de manifiesto nuestra Motricidad. En cada momento, en cada acción que realizamos de forma consciente e intencional, nos estamos haciendo presentes y con ello estamos manifestando nuestra corporeidad y Motricidad. (p. 374)

Comprender que la motricidad va más allá de lo que algunos críticos la conciben, supone reconocer que posee su nivel de complejidad, pues el sujeto se apropia de ella y la hace parte de su vida. Jaramillo (2007) la considera como una capacidad más con la que todos los seres humanos nacemos y que nos permite interactuar con el medio con la expresión mientras que la acción se desarrolla de igual manera que el resto de las capacidades. Aquí lo fundamental se establece por el diálogo con otros, pues es a partir de la Motricidad que se propicia la manifestación de la vida, pues quien la examina en sus distintos modos de expresarse e impresionarse caminan a la trascendencia del ser, donde la intencionalidad toma el rumbo consciente desde la vivencia, llevando al ser de cara al desarrollo humano.

Por ello, Pazos, J. & Trigo, E. (2014) identifican que:

Somos cuerpo y es este cuerpo vivo el que manifiesta nuestra Motricidad, a través de la corporeidad, expresado en querer, sentir, pensar, hacer, compartir. Por tanto, el principal componente de la Motricidad, sin el cual ésta no existiría, es nuestra corporeidad, a la que atribuimos la condición de consciencia e intencionalidad. (p. 375)

La Motricidad nos posiciona bajo nuevas formas de ver el mundo. Esto implica que la manifestación del ser tiende a superar la tradicional intervención de la educación física tecnificada, entendiendo al ser humano como un ser complejo y no fragmentado. En síntesis, lo que se busca es comprender al ser humano en el desarrollo de sus diferentes dimensiones (afectiva, motora, psicológica, social, etc.), aspectos que ayudan a nuestro ser. Al respecto de lo que hemos dicho, coincidimos con lo planteado por Manuel Sérgio (2007) cuando señala que “la Motricidad es el cuerpo en movimiento intencional, procurando la trascendencia, la superación, a nivel integralmente humano y no del físico tan sólo”. De lo anterior se sigue que la motricidad estudia un ser que se mueve con intencionalidad, no a un ser que se mueve sin sentido; su orientación está constituida por la relación con lo otro, consigo mismo, con el mundo y con sus semejantes, una forma de relación que se da a través de su corporeidad. Como lo afirma Merleau-Ponty (1999), es en sí una relación con el mundo, es un cuerpo que se mueve, que percibe y que se percibe; y agrega: es necesario tener el cuerpo como el sujeto del movimiento y de la percepción, y no como un cuerpo-objeto en el cual la conciencia actúa y habita. Desde este punto es donde la fenomenología hace su aporte a la construcción de la motricidad humana como anclaje que determina una mirada compleja del ser en el mundo y de la acción humana, caracterizada por la intencionalidad y por el significado que cada ser manifiesta.

En la indagación y en el acercamiento conceptual sobre la motricidad humana, se tiene que ésta aparece como una didáctica emergente en las prácticas de la educación física tradicional, que busca superar las posturas dualistas del paradigma cartesiano frente a lo corporal y al movimiento humano, con su consecuente visión fragmentada del ser humano, que privilegia al cuerpo desde la valoración de lo físico y que orienta los ejercicios hacia la consecución de salud en su sentido estricto de condición bio-fisiológica, para dar el salto al paradigma de la complejidad y posicionar la corporeidad y la motricidad en un giro o resignificación de la educación física; en palabras de Manuel Sergio una Ciencia de la Motricidad Humana que por sí sola podrá constituirse en un área de conocimiento.

Para comprender la motricidad humana desde el paradigma emergente de la complejidad, es necesario presentarla desde una nueva lógica, una lógica otra y de lo otro; una acción epistémica, ética, estética, política y técnica expresada en una didáctica innovadora y transformadora de las prácticas culturales existentes de la educación física. En este sentido, Paulo Freire (1989) afirma que:

“Cuando la práctica es tomada como curiosidad, entonces esa práctica despierta horizontes de posibilidad. Las personas entonces hacen de sus discursos un panorama de lo que es posible hacer. No se limitan apenas a aquello que debe de ser hecho. Las personas descubren con la práctica sus posibilidades. Mismo dentro de los límites analizados las personas organizan esfuerzos para viabilizar lo que está siendo difícil de hacer. (p. 34)

Siguiendo a Manuel Sergio, el ser humano es comprendido como la energía, como la intencionalidad, como acción humana en el mundo; o sea, el ser humano es la intencionalidad que se vuelve corpórea y se expresa considerando la posibilidad de la construcción de un nuevo saber que no está vinculado, de forma privilegiada, a cualquier área existente. Para lo cual plantea que “una ciencia se hace a base de conceptos, pensamientos, sentimientos, comprensiones, explicaciones, interpretaciones, creencias, emociones, claridad, historia, tiempo, compañeros, personas, La ciencia es el discurso escrito de personas que piensan, sienten y acreditan que pueden contribuir para mejorar el mundo y la condición humana” Sergio (1991).

En cuanto a la construcción conceptual de las Representaciones Sociales, producto de la revisión bibliográfica, se encuentra que los autores más referidos son Araya, S (2002), , Moscovici, S. (2003), Abric (1994). Ellos abordan los trabajos más representativos acerca de las representaciones sociales ya sea desde la conceptualización, las metodologías en la investigación y la forma como se instituyen las representaciones sociales como construcción de conocimiento en la realidad de la vida cotidiana, en tanto que las Representaciones Sociales intentan dar cuenta de la realidad en su doble contenido cognitivo: por un lado, para hacer referencia a las opiniones y respuestas respecto a un objeto, una situación o un concepto; y por el otro, hacen referencia al carácter social por cuanto un objeto, una situación o un concepto no existen por sí solos o no son independientes, sino que son una construcción social determinadas por las condiciones sociales y culturales dadas en contexto. Por lo tanto (Abric citando a Moscovici):

el sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos. Ese objeto está inscrito en un contexto activo, concebido parcialmente al menos por la persona o el grupo, en tanto que prolongación de su comportamiento, de sus actitudes y de las normas a la que se refiere. (Abric, 2001, p12)

Es decir, la relación sujeto-objeto determina al objeto mismo. Una representación es siempre la representación de algo para alguien, por tanto, la representación siempre es de carácter social, y debe ser interpretada en ese marco. Desde allí se puede determinar que las Representaciones Sociales son el conjunto de conocimientos pertenecientes al pensamiento de sentido común que permiten que el actor comprenda e interprete la

realidad (Moscovici, 2003). El autor comparte la pretensión de analizar las representaciones sociales como la cantidad o cúmulo de conocimientos que un sujeto interpreta del mundo que lo rodea, las condiciones sociales, históricas, temporales, ambientales, culturales y personales hace parte de particularizar los contenidos o significados que parten de las sociedad, según comparte Jodelet (1986) “las representaciones sociales no son una reproducción lineal de lo que acontece en la sociedad, sino que son sistemas de interpretación que se rigen por la relación del ser humano con el mundo y los otros” (p.472).

Podríamos agregar de manera general la importancia que brinda la indagación con referente a procesos en metodología del estudio de las Representaciones Sociales. Para ello se puede retomar a Araya, (2002) quién comparte textos en los que se destaca su auténtica manera de abordar en investigación la Representaciones Sociales, compartiendo porqué estudiar las RS, sus alcances conceptuales, como se estudian, las técnicas de recolección, y sus métodos de análisis.

Discusión

En la revisión documental se llevó a cabo una aproximación conceptual de la categorías en mención, donde la mayoría de los estudios fueron piezas claves para construcción de un estado del arte. Al mismo tiempo, estiman un gran valor por la formación de posibles senderos con las subcategorías. Aunque los documentos encontrados en la categoría Representaciones Sociales que contempla la educación física, no se abordan desde una epistemología emergente en motricidad humana, como cambio de paradigma, sino que lo hace desde las significaciones tradicionales del concepto educación física, evidenciando unas prácticas enfocadas hacia el cuerpo y el movimiento objetivado e instrumentalizado desde la actividad física para la salud o el deporte.

Una vez la información es recolectada y se ha hecho, en términos de Gerz descripción densa, se busca conservar el sistema simbólico de todos los elementos y relaciones en el contexto que se han constituido. En el proceso de investigación estas estructuras de significado son en modo alguno aunque no específicas al no corresponder con las intenciones del proyecto, ni con la naturaleza de la investigación, traducidas y explicadas en el tiempo, espacio y circunstancias; como sí lo es la interpretación en donde los sujetos de la investigación interactúan en la investigación con su propio marco de referencia (sistema de valores, creencias y simbolismos), y de institucionalidad en este caso de la Educación Física para hacer comprensibles las representaciones sociales en el contexto del programa de la licenciatura de Educación Física, Recreación y Deportes de la Corporación Universitaria CENDA. Para otorgarle sentido a la interpretación en cuanto representa la identidad del programa evidenciado en sus prácticas sociales.

A manera de conclusión se puede compartir; que a partir de esta revisión se puede identificar las tendencias en el tratamiento de los temas, el abordaje epistemológico y metodológico, su ámbito de estudio y población que se focaliza así como identificar lagunas o espacios en blanco en las investigaciones, esto es, realizar una interpretación de los datos encontrados en términos de acudir a lo cualitativo de la investigación con el objetivo de identificar y comprender el campo de conocimiento que emerge en las relaciones específicas de las categorías Representaciones Sociales y Motricidad Humana.

En la categoría de Motricidad Humana al igual que el anterior se centra en estudios en las ciencias sociales y humanas, desde un campo educativo y pedagógico, seguido de temas culturales y comunitarios contemplando las implicaciones educativas, formativas y pedagógicas que se destacan en el hacer del docente de Educación Física, en relación a su desarrollo didáctico y ámbitos de actuación buscando en una medida criterios para un profesional en motricidad con principios y aspectos que denotan la trascendencias del ser, sus acciones intencionadas, a partir de una praxis que lleve a reconocer a un ser integral y lúdico que vincula la creatividad como parte de su desarrollo personal contemplando sus atribuciones como ser de consciencia.

Referencias

- Abric, J.C. (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima. Ed Coyoacán.
- Flores (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. Ediciones Coyoacán: México.
- Araya, S. (2002). *Representaciones sociales, ejes teóricos para su discusión.*: Editorial Facso.
- Arráz, M., Calles, J. y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*, 7(2), 171-181.
- Benjumea, M. (2010). *La motricidad como dimensión humana - Un abordaje transdisciplinar*. Iisaber.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P., (2013). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Ediciones Uniandes.
- Chaverra, B. y Uribe, I.D. (2007). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física, un campo en construcción*. Editorial Funámbulos.
- Cuevas, J. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica. *Perfiles Educativos*. 37 (147), 67-85. DOI: 10.1016/j.pe.2013.08.001
- Caniuqueo, A., Hernández, C., Troyano, A., Riquelme, D., Vargas, A., Vargas, R., & Fernández, J., (2016) Representaciones sociales: el significado de la Educación Física para los estudiantes de esa disciplina. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. 20(1), 104-111. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1497>
- Freire, P. (1989). *Que Fazer: Teoria e prática em educação popular* (8a ed. ed.). Petropolis: Vozes.

- Gallo, L. (2007). Anclaje platónico cartesiano. *Revista lúdica pedagógica*. 2(12), 5-11. <https://doi.org/10.17227/ludica.num12-7663>
- Gallo, L. (2009). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Editorial Kinesis.
- Gil, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc. Noveduc.
- GILLY, M. (1984): "Psicosociología de la educación". En Moscovici, S. (Ed). *Psicología social (tomo II)*, Paidós.
- González Moena, S. (1997). *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*. Mesa Redonda Magisterio
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*, Psicología Social II. Editorial Paidós.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. (Ed). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Merleau Ponty, M. (1999). *Fenomenología da percepción* (C. A. R. d. Moura, Trans. 2a ed.). Matins Fontes.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Gesida.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales: Técnicas de recolección de información*. Editorial Universidad Piloto de Colombia.
- Pazos, J.M. (2006). Una visión teórica y metodológica de la motricidad. *Revista Pensamiento Educativo*, 38(1), 34-46.
- Sérgio, M. (2006). Motricidad Humana ¿Cuál es su futuro? *Pensamiento educativo*. 38(1), 14-33. <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/23935>
- Sérgio, M. (2007). *Algunas miradas sobre el cuerpo*. Universidad del Cauca.
- Trigo, E., & Pozos, J. (2014). Motricidad de humana y gestión municipal. *Estudios Pedagógicos*. 40(1), 373-387.
- Vasco, C (1989). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Centro de investigación y educación popular., CINEP.

El parque de los sentidos vista desde la didáctica y los aprendizajes significativos

Nicolás Guarnizo Carballo⁶

Resumen

Este proyecto educativo explora las posibilidades para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje, con el fin de que los estudiantes tengan una formación integral para ser líderes en la transformación social, de tal forma que lo mencionado anteriormente es el objetivo del presente escrito. Por lo tanto, la necesidad del proyecto se rige a partir de la falta de líderes comprometidos con la transformación social. La metodología que se tuvo en cuenta fue la investigación educativa, puesto que es la que nos permite describir las posibilidades de un cambio en el campo del escolar; por otro lado, se tuvieron en cuenta los aprendizajes significativos evidenciados en tres aspectos: el primero se encuentra en el campo de la axiología; el segundo en el mejoramiento de la acción motriz. Y por último, en la innovación educativa desde la perspectiva didáctica y curricular del colegio. De acuerdo con el postremo, se obtuvieron cambios intrínsecos en el mismo estudiante, y del mismo modo, hubo una renovación curricular y didáctica frente a estos espacios alternativos de aprendizaje, aquellos que permiten reflexionar sobre las posibilidades de generar aprendizajes significativos.

Palabras clave: Didáctica, dimensión, educación, estudiante, reflexión.

Abstract

This educational project explores learning possibilities so that students have an integral formation to be leaders in social transformation, so that the aforementioned is the objective, therefore, the need for the project is governed by the lack of committed leaders to the social transformation, in the same way, for the method, educational research was taken into account, since it allows for possibilities of change in the school field, on the other hand, significant learning was taken into account in three aspects, the first one found in the field of axiology, the second in the improvement of the motor action

⁶ Licenciado en Educación Física y Deporte, Institución Educativa Puente Amarillo. nicolasgreeu@gmail.com.

and finally, in the educational innovation from the didactic and curricular perspective of the school, according to the last, intrinsic changes were obtained in the same student, by on the other hand, the curricular and didactic renovation in front of these alternative learning spaces, allow us to reflect on the possibilities of generating significant learning.

Keywords: Didactics, dimension, education, student, reflection.

Introducción

El docente, en su quehacer pedagógico, reflexiona sobre sí mismo con el fin de generar procesos de enseñanza, y de este modo le posibilite a los estudiantes el ingreso a este campo del conocimiento. En este sentido, la didáctica emerge para facilitar lo anteriormente mencionado y seguir en buena dirección. Es por eso que la Institución Educativa Puente Amarillo, en los diversos pensamientos y discusiones, transformó en prácticos los aprendizajes para la transformación social; así mismo, la institución innova en los procesos educativos para generar trabajo en equipo, liderazgo, ética y transformación social y uno de los ambientes didácticos, es el Parque de los Sentidos, que tiene como función primordial forjar aprendizajes significativos.

El Parque de los Sentidos se creó con el propósito de estimular y fortalecer al estudiante en todas sus dimensiones, de este modo, tanto el docente como el estudiante contribuyen en la reflexión del entorno social, ambiental e incluso político, enfocando al estudiante en el aprendizaje. “La focalización en el aprendizaje y no en la enseñanza conduce al estudiante a aprender cual es la mejor manera de aprender, motivándolo así, hacia el deseo de aprender más” (Nemeth, 1991). Es necesario evocar en el estudiante el interés por el aprender, por ende, Carbonell (2015) menciona que “conviene provocar la curiosidad hacia el conocimiento, otro de los tópicos emblemáticos de la innovación educativa” (p. 157)- Esto representa una de las múltiples posibilidades para generar aprendizajes de manera significativa para los estudiantes y que se implementa de forma innovadora para la transformación social.

El aprendizaje significativo es un tema de gran debate académico y práctico, puesto que los múltiples escenarios educativos hacen que los estudiantes adquieran una experiencia subjetiva, llamándola también como “ritmos de aprendizaje” generando en este sentido un interrogante que puede engendrar debates a lo largo del tiempo, ¿Cómo podría saber si el aprendizaje es significativo? Para Moreira (2017), “la integración entre pensamientos, sentimientos y acciones puede ser positiva, negativa o matizada. La perspectiva de Novak es que cuando el aprendizaje es significativo el aprendiz crece, tiene una buena sensación y se predispone a nuevos aprendizajes en el área” (p. 6). Por lo tanto, para este autor es necesario tener tres aspectos para el aprendizaje significativo: los pensamientos, los

sentimientos y las acciones. A continuación, se expondrán diversos autores que aportan al significado del concepto.

De una u otra manera, no hay una connotación objetiva de dicha palabra, de tal modo es necesario que el rol manejado por el maestro sea benéfico para el redescubrimiento de los conocimientos de los estudiantes, tanto así que se debe realizar innovaciones curriculares para la creación de estos espacios. De igual manera, el ser humano aprende por la experiencia y es necesario que las exigencias curriculares se basen en una alternativa en todos los niveles educativos (Oré, 2016, p. 132). Este planteamiento que se establece consiste en innovar educativamente los contenidos y los espacios que el programa tiene para permitirle al discente explorar otras posibilidades de aprendizaje.

Ahora bien, surge el interés del maestro de conocer la forma de aprender de los alumnos, es decir, cómo procesan la información, cómo resuelven los problemas o actúan ante una situación de aprendizaje cuya palabra se sincroniza con los estilos de aprendizajes, (Hanco, 2016, p. 36). Así pues, al conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes, se puede descifrar la forma en la que se puede enseñar, y de este modo se alcanzarían las competencias planteadas para las clases.

De igual forma hay una opción para que haya aprendizajes significativos, y es desde el pensamiento de Chrobak, (2017) quien afirma lo siguiente:

Las afirmaciones de valor son un paso hacia una intelectualización mayor del pensamiento complejo y crítico, que resalta la consideración de cuestiones éticas, morales y sentimentales. Con el uso de esta herramienta aparece clara la necesidad de aplicar el nuevo concepto de inteligencia emocional, tan desconsiderada en los pasos del método científico. (p. 10)

Este planteamiento nos lleva a la reflexión sobre cómo realizar estrategias didácticas a través de la inteligencia emocional. Al incurrir en esta temática se puede lograr un proceso significativo en el estudiante, puesto que hay un interés y una iniciativa por apropiarse del conocimiento; es por eso que la didáctica que el maestro necesita explorar para generar espacios significativos es la del pensamiento emergente, es decir, se debe salir de los esquemas tradicionales para poder enseñar a través de la innovación.

Objetivo General

Formar estudiantes íntegros por medio del proyecto educativo “Parque de los Sentidos” que tengan como resultados líderes que transformen la sociedad.

Objetivos específicos

- Desarrollar y estimular en los estudiantes las dimensiones del ser humano a través del proyecto “Parque de los Sentidos”
- Generar espacios alternativos que permitan el aprendizaje significativo en los estudiantes
- Crear propuestas didácticas para el trabajo en equipo, el respeto, la honestidad y otros temas que aborden la educación

Método

Para la realización del proyecto, se utilizó la investigación educativa para mejorar las prácticas educativas del contexto escolar, es decir, generar espacios que fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Institución Educativa Puente Amarillo, por lo cual, fue necesario mencionar que su enfoque estuvo direccionado bajo el modelo de lo cualitativo. Morales, Bermúdez y García (2018) mencionan que “el enfoque metodológico que se utiliza en este estudio es el de la investigación cualitativa porque se vincula intrínsecamente con las experiencias vividas de los pensadores e investigadores educativos” (p. 165). Así pues, la investigación cualitativa vincula al docente desde el factor de las estrategias didácticas y presenta al estudiante como el sujeto principal de los aprendizajes significativos en espacios tangibles e intangibles.

De acuerdo a lo anterior, la relación sujeto-objeto le permite individuo recibir imágenes del mundo, las cuales procesa e interpreta a través del lenguaje. Es por esta razón que se afirma que el sujeto es acción: es un ser activo y creador que sobrepasa el umbral de los sentidos en el océano de la imaginación. Por otro lado, el objeto es un elemento que se compone del mundo natural o de la sociedad, y que su estructura se encuentra en la necesidad por comprender, interpretar, explicar o transformar, del cual se desprende el problema de nuestra investigación. Es por ello que el objeto de investigación “conversa” con el medio o el contexto (Gurdián-Fernández, 2011, p. 11).

Procedimiento

El proyecto tuvo en cuenta los parámetros reflexivos del colectivo docente puesto que las necesidades surgieron del contexto tanto educativo (escolar) como social, por eso también se tuvo en cuenta las afirmaciones de Martínez (2014), quien afirma que “Es a través de la acción que el conocimiento es creado y probado en sus consecuencias. El conocimiento sería válido en la medida en que pueda dar cuenta de las acciones.”

(p. 63). En este punto es importante resaltar el carácter práctico de la teoría porque fomenta la innovación educativa en las estrategias didácticas y pedagógicas del quehacer docente, aportando al conocimiento de los estudiantes para que acudan al llamado de la transformación social.

De acuerdo con el enfoque epistemológico, se pudo consolidar los diferentes pensamientos que rodean el proyecto y se plasmaron en un espacio para la misma formación del estudiante, es por ello que la totalidad del espacio se vincula al ejercicio del aprendizaje significativo, desarrollando y estimulando habilidades propias del discente. Cada fase o espacio generado en el proyecto evoca un objetivo de aprendizaje motriz en específico, y que simultáneamente trabaja aspectos generales que se encuentran en el ámbito de la educación como el trabajo en equipo, la estimulación de las dimensiones, la honestidad, el respeto, entre otros. A continuación, se describirán los resultados de la investigación.

Resultados y discusión

Los resultados del proyecto se vieron reflejados generalmente en los mismos estudiantes al fomentar el pensamiento crítico, el respeto hacia el medio ambiente y la naturaleza, el trabajo en equipo, el fortalecimiento de las destrezas y habilidades motrices y la estimulación de las dimensiones del ser humano. Con esto, pudimos dar cuenta del cambio a partir de la innovación curricular y didáctica en los docentes. Como resultado, se especificará cada uno de los aportes educativos que surgieron de este proyecto.

Axiología

En el campo axiológico se observó, junto con otros instrumentos de información, que el aprendizaje de dicho tema se convierte se torna complejo y que ha sido tema de discusión por muchos años, argumentando que el contexto no da hincapié para que los estudiantes no puedan transformar sus pensamientos en sus quehaceres, deteriorando así la reflexión en cada uno de los espacios educativos. También se pudo ver que, a medida que se enseña en espacios alternos, se desprenden de la monotonía y empiezan a comprender nuevas perspectivas del mismo contexto, generando una semilla de aprendizaje significativo para que el mismo estudiante lo pueda aplicar en sus vivencias.

De acuerdo con lo anterior, los aprendizajes dentro del proyecto no son instantáneos, por lo que es necesario que el mismo estudiante entre en contacto con el escenario del Parque de los Sentidos para que, de esta forma, pueda comprender la importancia axiológica que surge a partir de este proyecto. de igual forma, al realizar dichas oportunidades, el estudiante agudiza su sensibilidad al poner en práctica los valores que ahí reconoce,

promoviendo el anhelado pensamiento crítico que todo docente quiere que los estudiantes aprendan.

Cabe mencionar que los mismos estudiantes desarrollan autonomía y liderazgo, aspectos utópicos en la sociedad actual; no obstante, dichas palabras están comprometidas con el campo de la educación para que los sujetos puedan transformar los escenarios cotidianos y emergentes. Por lo tanto, el proceso de enseñanza y el de aprendizaje deben estar orientados en dos puntos claves: el primero se encuentra en el contexto, en la necesidad de fortalecer el tejido social, y lo segundo, se establece en los ritmos de aprendizajes propios de cada estudiante, razón por la cual existe la posibilidad de reflexionar sobre el quehacer didáctico del maestro para crear ambientes de aprendizajes óptimos.

Como el proyecto tiene un enfoque pedagógico, se intenta mitigar la competición individual entre los estudiantes para que se pueda implementar el trabajo en equipo y la colaboración recíproca en los estudiantes. Haciendo una reflexión sobre lo anterior, el colectivo docente observa y analiza que los mismos estudiantes establecen el concepto de competitividad en los espacios educativos plasmándolos en la práctica, y en consecuencia, a pesar que el maestro trata de orientar al estudiante para que este logre realizar un trabajo en equipo, éste se abstiene, y esta es la razón por la cual el proyecto se encuentra a una perspectiva de largo plazo, tiempo suficiente para poder interiorizar dichos significados y puedan hacer uso de ello para la transformación social.

Acción motriz

En el enfoque motriz, se desarrollan las bases elementales para la obtención de habilidades del movimiento humano, teniendo como ejemplo los patrones básicos del movimiento, capacidades coordinativas, capacidades condicionales, sociomotricidad, praxeología motriz, psicomotricidad, entre otros. A medida que el estudiante se involucra en el proyecto educativo se fortalecen ciertas habilidades por ello, cuando el maestro desarrolla las clases en escenarios alternativos promueven de forma inconsciente el fortalecimiento de las habilidades ya mencionadas.

Articulándolo con la axiología, el proyecto permite que el estudiante se pueda desenvolver de forma eficiente en este entorno, apropiándose de las capacidades coordinativas y condicionales, de modo que hay una progresión de los movimientos que se desarrollan continuamente en los estadios motrices.

Innovación educativa

Al repensar la educación como un elemento para la transformación social, se plantea un significado para el pensamiento del colectivo docente. De acuerdo con esto, hubo un cambio curricular con el fin de explorar nuevas oportunidades de aprendizaje, y de esta manera, se observó que los contenidos no van ligados a los medios tradicionalistas como el fútbol, el baloncesto o el voleibol, sino que se incurre en estrategias innovadoras que permitan el desarrollo integral del estudiante, de manera que su formación se encuentra orientada al pensamiento crítico y reflexivo del contexto.

En la didáctica se generó un espacio en el que los mismos estudiantes examinaron sus aprendizajes, pues antes no contaban con dicha oportunidad. De ahí surgió el interés del estudiante por explorar el océano del conocimiento, en donde pudieron descubrir mecanismos viables para adquirir temas que forma factible. De modo que el docente, al observar estas estrategias, transforma los ambientes para no recurrir en la monotonía, y establecer que la secuencia didáctica no se encuentra en un solo espacio habitual como la “cancha”.

El currículo que ahora se establece se denomina Currículo en Contexto para la Transformación Social, ya que los cambios logrados en este ejercicio educativo hacen que los planteamientos de la escuela vayan cambiando, aunque algunos docentes no han ampliado la visión educativa y permanecen en su zona de confort de forma tangible y evidente, atrofiando los aprendizajes significativos desde el currículo hasta en la didáctica.

Referencias

- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. *Revista Ensayos y Experiencias*, 4(23), 1-8.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Castro, L. M. J. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación*, 32(1), 63-76.
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).
- Gomez, A. L. (2002). Tipologías sobre investigación educativa, enfoques curriculares y formación de docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(33), 201-221. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/24801>
- Gurdián-Fernández, A. (2011). ¿Quién es el sujeto en la investigación educativa? *Revista Electrónica Educare*, 15(2), 7-21. <https://doi.org/10.15359/ree.15-2.1>

- Hanco, A. L. H. (2016). Vinculación entre los estilos de aprendizaje y enseñanza para el logro de un aprendizaje significativo. *Revista Educación*, (22), 36-40. <https://doi.org/10.33539/educacion.2016.n22.1143>
- Martínez, M. C. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. *Revista de Investigación Educativa*. (18), 58-86.
- Morales Hidalgo, P. D. L. Á., Bermúdez García, J. Á. & García Zacarías, J. C. (2018). El fenómeno del conocimiento como problema en la investigación educativa. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (25), 157-182. <https://doi.org/10.17163/soph.n25.2018.05>
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).
- Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33(131), 116-130.
- Nemeth, A. V. (1993). *La Educación Sistémica*. Cambridge, Inglaterra.
- Oré, F. A. C. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 130-140.

Una educación física para el siglo XXI. La educación física mental un pilar estructural

*Germán Preciado Mora*⁷

Resumen

A lo largo de nuestra labor profesional y como se menciona en los documentos publicados⁸, en los últimos 26 años hemos reflexionado, investigado y trabajado sobre variados modelos acerca del cuerpo, con el ánimo de innovar y proponer una Educación Física que este acorde con los requerimientos de esta tercera década del siglo XXI, llegando así a concretar la propuesta de una Educación Física Integral de Calidad que, además de los trabajos motrices innovadores, aprovecha y aplica en su acción educativa las actividades de la Educación Física Mental (que viene promoviendo el autor de este escrito en las instituciones escolares en las que ha laborado desde el año 1995, sistematizando y realizando la construcción del respaldo teórico desde el año 2015), y las actividades que nos brinda la Educación Socio-Emocional para la Educación Física, que promueven Galvis, Ospina y Rubio (2018).

En síntesis, y apoyándonos en una fórmula matemática, podemos decir que:

**Educación Física Integral de Calidad = Educación Física Motriz
+ Educación Física Mental +
Educación Socio-Emocional para la Educación Física**

⁷ Secretaria de Educación Distrital SED Bogotá - Colegio Alfonso López Pumarejo. Red Distrital de Docentes Investigadores REDDI - Nodo Actividad Física y Cuerpo- Red Distrital de Docentes de Educación Física - Red Local de Educación Física de Kennedy. germanpreciado@reddi.net.

⁸ La Educación Física para El Siglo XXI. “Una Propuesta para la Transformación de sus Prácticas” que hace parte del libro “Motricidad y Actividad Física como Campos Conceptuales Relacionados con la Educación Física”, compilado por el Programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, Los Grupos de Investigación: Acción Motriz y Molúfode de la Universidad Surcolombiana, el Nodo Actividad Física y Cuerpo de la Red de Docentes Investigadores REDDI, en el año 2021. Y de las memorias digitales, el Seminario “Educación Física para El Siglo XXI Propuesta para la Transformación de sus Prácticas”, realizado el 7 de Septiembre del 2020 con la organización de la Universidad Libre de Colombia, el Nodo Actividad Física y Cuerpo de la Red de Docentes Investigadores REDDI.

Figura 3. Componentes Estructurales de la Educación Física Integral de Calidad.



Fuente: Elaboración propia.

Por ese motivo, en este documento nos vamos a centrar en mostrar a los lectores los principales aspectos de uno de los pilares de la Educación Física Integral de Calidad: la Educación Física Mental. El lector aprenderá a lo largo del documento: qué es la Educación Física Mental, su definición, por qué se considera un componente estructural de la Educación Física Integral de Calidad, sus orígenes y evolución; en qué apoyo teórico y práctico se basa, hacia qué público está dirigido, cuáles son las posibilidades que maneja y algunos ejemplos de actividades.

Palabras clave: Educación Física Mental, Potenciación Cerebral y Neuronal, Educación Física para el siglo XXI, Educación Física Innovadora, Estrategias Innovadoras para la Educación Física.

Abstrac

Throughout our professional work and as mentioned in the published documents, in the last 26 years we have reflected, investigated and worked on various body models, with the aim of innovating and proposing a Physical Education that is in accordance with the requirements of this third decade of the XXI century, thus achieving the proposal of a Quality Comprehensive Physical Education, which in addition to innovative motor work, takes advantage of and applies in its educational action the activities of Mental Physical Education (which the author of this writing in the school institutions where he has worked since 1995, systematizing and carrying out the construction of theoretical support since 2015) and the activities that Socio-Emotional Education for Physical Education provides us, promoted by Galvis, Ospina and Rubio (2018).

For this reason, in this document we will focus on showing readers the main aspects of one of the pillars of Quality Comprehensive Physical Education, Mental Physical Education. The reader will learn throughout the document: What is Mental Physical Education, its definition, because it is considered a structural component of Quality Comprehensive Physical Education, its origins and evolution, on which theoretical and practical support it is based; for whom it is oriented, the possibilities it handles and some examples of activities.

Key Words: Mental Physical Education, Brain and Neuronal Empowerment, Physical Education for the XXI century, Innovative Physical Education, Innovative Strategies for Physical Education.

Introducción

La Educación Física Mental **es uno de los componentes estructurales** de la Educación Física Integral de Calidad, que es la Educación Física que venimos promoviendo para esta tercera década del siglo XXI. Es un ambiente de aprendizaje que busca potencializar el cerebro y el sistema neuronal, las capacidades cognitivas, los procesos de pensamiento y el aprovechamiento productivo y creativo del tiempo libre de las personas, a partir de las posibilidades que nos brindan los juegos, la lúdica, la neurótica, la meditación y las técnicas de desarrollo y entrenamiento mental.

La sistematización que se ha venido realizando para la Educación Física Mental, como producto de los procesos investigativos de los últimos siete años, ha buscado ampliar el respaldo teórico y práctico a partir de una investigación documental, enfocada en la revisión de nueva literatura sobre las más recientes investigaciones y estudios en los campos de las Neurociencias y de la Pedagogía.

Se busca brindar información pertinente y necesaria para que se entienda qué es la Educación Física Mental, su definición, para quiénes está pensada y el sustento de por qué se considera el componente estructural de la Educación Física Integral de Calidad. Asimismo, se abordan sus orígenes y evolución, mostrando además el respaldo teórico y práctico que se ha spués de una intensa revisión documental. Al final, a modo de cierre se mostrarán las posibilidades y algunos ejemplos de las actividades que se le plantean a sus practicantes. Buscamos con todo esto que la Educación Física Mental pueda ser utilizada por muchos más docentes y personas en todo nuestro planeta para su beneficio, tanto profesional como personal.

Elementos reflexivos temáticos

Previo a la presentación de una propuesta pedagógica y didáctica, que busca enriquecer a la Educación Física, a las instituciones educativas, a la sociedad y al Ser Humano del Siglo XXI, en cuanto al desarrollo de sus capacidades, dimensiones y el aprovechamiento y disfrute del tiempo libre, es necesario dejar en claro lo que entendemos por Educación Física Mental.

Definición

La Educación Física Mental la podemos definir como:

Una estrategia pedagógica y didáctica; complemento eficaz, productivo, motivante y temporal, de la Educación Física motriz, que minimiza el movimiento corporal, a favor de trabajos y actividades cuidadosamente planeadas, juego, lúdica, neurótica, meditación y técnicas de desarrollo y entrenamiento mental, que potencian y estimulan: el desarrollo cerebral, la activación neuronal y el progreso de las capacidades o habilidades cognitivas; la coordinación fina, la creatividad, la solución de problemas, el planteamiento y uso de estrategias, el juego limpio, la sana competencia; el aprovechamiento productivo y creativo del tiempo libre, favoreciendo de esta forma los procesos de aprendizaje. (Preciado, 2020, p.30)

Figura 4. Algunas de las actividades que promueve la Educación Física Mental en sus prácticas.



Fuente: Elaboración propia

Orígenes y evolución de la Educación Física Mental

La Educación Física Mental nace en julio del año 1995 cuando, ante un fuerte y prolongado aguacero, el docente de Educación Física Germán Preciado Mora, se vió obligado a trabajar con los estudiantes en el salón de clase. Mientras transcurría el día el docente se preguntó a sí mismo qué proponerles a los estudiantes para poder continuar la clase en el salón, y sin traumatismo, la respuesta apareció de ediató: dada la creatividad y recursividad de los educadores físicos, la decisión fue recurrir a los juegos de lápiz y papel que había realizado él de joven.

Figura 5. Institución Educativa Rafael Uribe Uribe de la localidad de Tunjuelito en Bogotá, donde se originó la Educación Física Mental a raíz de un fuerte aguacero.



Fuente: Archivo del autor.

Esta situación lo llevó a preguntarse ¿cómo desarrollar la clase en un aula de forma amena, entretenida y motivante, cuando las condiciones climáticas son adversas y/o no se puede trabajar al aire libre y no se cuenta con un recinto cerrado amplio? No hubo más que buscar nuevas estrategias didácticas y de material para darle solución a la situación. Lo primero que entendió fue que el aula de clase también era un escenario para trabajar la Educación Física, haciendo las adaptaciones en cuanto a la disposición del mobiliario, los materiales y las estrategias didácticas que pudo utilizar. De esta forma nació la Propuesta Innovadora “Estrategias Didácticas y de Material para la clase de Educación Física en días de lluvias” (primer nombre asignado), que a partir de ese momento y hasta finales del 2014, se empezó a fortalecer en sus procesos didácticos, de materiales y de utilización práctica con los estudiantes, no solo en las clases de Educación Física, sino también en otros tiempos y espacios escolares, a la vez que se socializa en diferentes eventos académicos y en publicaciones para que sea conocida por más profesionales del área.

En enero de 2015 se adoptó como Proyecto Investigativo del recién creado Nodo de Actividad Física y Cuerpo de la Red de Docentes Investigadores (REDDI), para comenzar su sistematización y la construcción del respaldo teórico, buscando con ello cualificar sus prácticas en la escuela. Se determinó que dicho respaldo tuvo que consultarse en los aportes que la neurociencia ofrece a los procesos mentales y educativos y los nuevos desarrollos que en el campo pedagógico y didáctico se dan con relación al juego, las estrategias, los escenarios, los materiales y el aprovechamiento del tiempo libre; cuestiones que, además, seguirán con sus divulgaciones en diferentes eventos académicos nacionales e internacionales.

El domingo 17 de julio de 2016, durante una de las practicas dominicales de Walkin Life⁹ del profesor Preciado, por la ciclovía de la avenida Boyacá, observó una carpa con un letrero, decía Deporte Mental; allí se practicaban los mismos juegos que él había venido utilizando. Entendió que el nombre corto y sonoro que estaba buscando para su propuesta innovadora era Educación Física Mental y así la bautizó, construyendo además la primera definición formal.

En el año 2017 se reformuló la primera definición y durante una ponencia en México, se entendió que la Educación Física Mental es uno de los componentes estructurales de la Educación Física Integral de Calidad, junto con la Educación Física Motriz y la Educación Socio Emocional para la Educación Física.

⁹ El Walking Life – Caminar por la Vida, es una actividad física que permite al ser humano desplazarse de un lugar a otro a partir del movimiento locomotor más simple, natural y universal que existe: el caminar, con una intencionalidad enfocada hacia la obtención de bienestar, salud y calidad de vida, según lo propuesto por Preciado (2016).

Durante los años 2018 y 2019, se continuó con su sistematización, ampliando el respaldo teórico a partir de la revisión de literatura de las Neurociencias y de la Pedagogía. Además, continuó fortaleciendo su praxis en el ámbito escolar y en otros escenarios como el recreativo ampliando también su aplicación a otros segmentos poblacionales con edades por encima del rango escolar, especialmente de adultos y mayores.

El año 2020 marcó un escenario propicio para la celebración de sus 25 años de creación y utilización, logrando su divulgación, socialización y presentación de forma masiva a la comunidad académica en variados eventos nacionales e internacionales; eventos que se desarrollaron de manera virtual y con un alto número de asistentes, haciendo uso de las diferentes plataformas de reuniones que se habilitaron por la situación de la Pandemia, y además en diferentes publicaciones, tanto digitales como impresas de muchos países de habla hispana de América y Europa.

Figura 6. *La Educación Física Mental en acción durante una jornada pedagógica escolar.*



Fuente: Archivo del autor

Apoyo teórico y práctico para la educación física mental

El apoyo teórico es el producto de los procesos investigativos de los últimos siete años, enfocados en la revisión de las más recientes investigaciones y estudios en los campos de la Neurociencia y de la Pedagogía: desde la Neurociencia, centrada en los temas del funcionamiento del cerebro y el sistema neuronal (la Plasticidad Cerebral,

la Neurogénesis, la Neuróbica y las técnicas de desarrollo y entrenamiento mental), y desde la Pedagogía en relacional juego, las estrategias didácticas, el aprovechamiento productivo y creativo del tiempo libre de las personas, todo lo anterior potencia y favorece los procesos de aprendizaje.

Conozcamos entonces los planteamientos de la Neurociencia en relación a la Plasticidad Cerebral y la Neurogénesis, así como el de la Neuróbica y las técnicas de desarrollo y entrenamiento mental¹⁰, para entender cómo todas ellas favorecen los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje que se potencian con la utilización de la Educación Física Mental, como componente fundamental de la Educación Física Integral de Calidad que se propone para esta tercera década del siglo XXI.

Aportes teóricos de la plasticidad cerebral, la neurogénesis, la neuróbica y las técnicas de desarrollo y entrenamiento mental a la educación física mental

La plasticidad cerebral fue descubierta por el neurólogo Dr. Michael Merzenich, quien desde hace más de 40 años se dedicó al estudio de esta capacidad cerebral. El Dr Merzenich (1995) presenta la Plasticidad Cerebral de la siguiente forma:

La Plasticidad Cerebral es un concepto simple, el cerebro cambia física, funcional y químicamente, a medida que adquiere una habilidad o a medida que mejora la habilidad. En realidad, lo que hace el cerebro es cambiar el cableado local, cambia los detalles de la manera en que está conectado. Usted no se da cuenta, pero a medida que adquiere una habilidad (digamos, habilidad para leer) en realidad, crea un sistema en el cerebro que no existe, o que no está en su lugar, en la persona que no leía. Ella (la capacidad) en realidad se desarrolla en el cerebro. (p.10)

¹⁰ Se aclara que algunos de estos aportes son tomados de los que presento el autor de este escrito, dentro de los documentos: La Educación Física para El Siglo XXI. “Una Propuesta para la Transformación de sus Prácticas” que hace parte del libro Motricidad y Actividad Física como Campos Conceptuales Relacionados con la Educación Física, compilado por el Programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, Los Grupos de Investigación: Acción Motriz y Molúfode de la Universidad Surcolombiana y el Nodo Actividad Física y Cuerpo de la Red de Docentes Investigadores REDDI, en el año 2021. Y de las memorias digitales del Seminario Educación Física para El Siglo XXI Propuesta para la Transformación de sus Prácticas realizado el 7 de septiembre del 2020 con la organización de la Universidad Libre de Colombia y el Nodo Actividad Física y Cuerpo de la Red de Docentes Investigadores REDDI.

La plasticidad cerebral muestra la capacidad del sistema nervioso para cambiar su estructura y su funcionamiento a lo largo de la vida de una persona, como reacción a la diversidad del entorno. La plasticidad le permite a las neuronas regenerarse tanto anatómica como funcionalmente y formar nuevas conexiones sinápticas, por lo que también se le conoce como neuroplasticidad ó **plasticidad neuronal**. Este potencial adaptativo del sistema nervioso le **permite al cerebro reponerse de trastornos o lesiones** y puede reducir los efectos de alteraciones estructurales producidas por patologías como el deterioro cognitivo. Por lo tanto, la plasticidad cerebral es un valioso instrumento fisiológico que debemos potenciar en la escuela, concretamente en los procesos educativos y de aprendizaje. Para eso nos podemos valer de las posibilidades que nos brinda la Educación Física Mental.

Figura 7. Imagen representativa de la Plasticidad Cerebral.



Fuente: <https://totalsapiens.com/total/requieren-humanos-plasticidad-cerebral/>

La idea de la Neurogénesis o regeneración neuronal en el cerebro adulto fue considerada como un proceso inexistente durante mucho tiempo. Los científicos creían que las neuronas morían y podían ser reemplazadas por otras nuevas. Pero desde 1965, la existencia de la neurogénesis se ha logrado comprobar científicamente a partir de los trabajos de Joseph Altman y Gopal D. Das, quienes demostraron el fenómeno de la Neurogénesis en roedores y luego, en 1998, el equipo de investigación de Eriksson demostró que dicho fenómeno también se presenta en los seres humanos. Las investigaciones posteriores de autores como Kaplan (2001), y de Moreno, Pedraza y Gallo (2013), demuestran que generamos nuevas células durante nuestra etapa de vida adulta y que, por lo tanto, es de vital importancia fomentar su creación utilizando todos los recursos de estimulación cerebral que podamos.

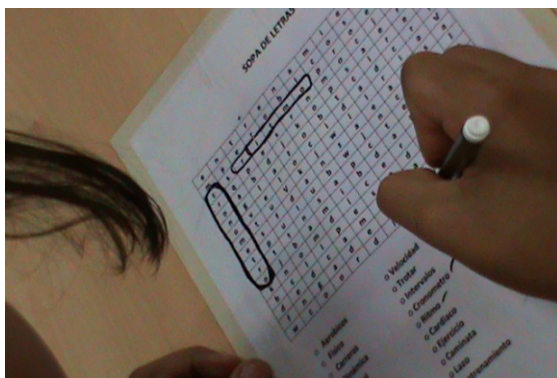
La Neurogénesis, se refiere al proceso de nacimiento y proliferación de nuevas neuronas en el cerebro a partir de células madre y células progenitoras. Este proceso se da a través de precisos mecanismos genéticos, mediante los cuales se determina el linaje celular, se

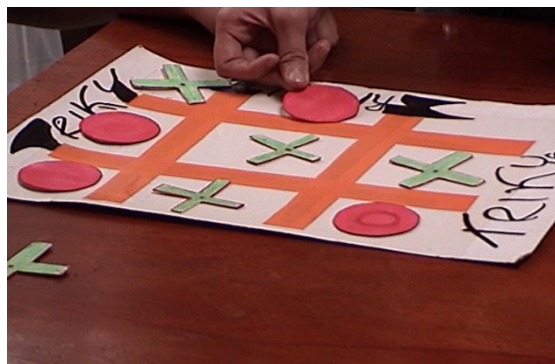
generan diferentes variedades de neuronas excitatorias e inhibitorias desde diferentes tipos de células madre neurales. Ahora sabemos que la Neurogénesis ocurre cuando las células madre, un tipo especial de célula que se encuentra entre el giro dentado, el hipocampo y posiblemente en la corteza pre-frontal, se divide en dos células: una célula madre y una célula que se convertirá en una neurona totalmente equipada, con axones y dendritas.

Luego, estas nuevas neuronas migran a diferentes áreas (incluso distantes entre sí) del cerebro donde son requeridas, permitiendo de esta forma que el cerebro mantenga su capacidad neuronal. Se sabe que, tanto en los animales como en los humanos, la muerte súbita neuronal (por ejemplo, después de una apoplejía) es un potente disparador para la Neurogénesis. Por lo tanto, es de suma importancia que en la escuela utilicemos medios como la Educación Física Mental para propiciar en el estudiante el inicio de una disciplina práctica, para que le permita, en la edad adulta, se pueda seguir desarrollando este proceso de Neurogénesis adecuadamente en beneficio de la persona y de sus capacidades mentales.

Por otro lado, el término Neurótica fue acuñado en 1999 en Estados Unidos por el neurobiólogo Lawrence C. Katz y por el Director Senior Creativo Manning Rubin, para describir ejercicios mentales diseñados para mantener al cerebro alerta. La Neurótica, también conocida como gimnasia cerebral o gimnasia mental, se basa en una serie de juegos, ejercicios, problemas y rompecabezas mentales, que estimulan y ayudan a mejorar el rendimiento del cerebro y puede retardar el envejecimiento del mismo. Ejemplos sencillos de ejercicios neuróticos son: ejecutar acciones de la rutina de nuestra vida diaria, tales como vestirse, peinarse, comer, abrir las puertas, con la mano no dominante o caminar hacia atrás.

Figura 8. Los juegos de lápiz y papel y/o el triqui realizado con la mano no diestra es una de las posibilidades de trabajo de la Neurótica.





Fuente: Archivo del autor

Las técnicas de desarrollo y entrenamiento mental, le permiten a la persona estimular su cerebro y su sistema neuronal, mediante un entrenamiento sistemático de diferentes procesos mentales como los pensamientos, las imágenes mentales y las actitudes. Estas técnicas se han construido gracias a las investigaciones que el psicólogo deportivo, Lars-Eric Unestahl, inició en la década de 1970 con el equipo olímpico de Suecia y que posteriormente, durante los últimos 20 años del siglo XX, se extendieron a la escuela y han servido para ser utilizadas en los procesos educativos que propone la Educación Física Mental.

Como se menciona en la página de psicologia-estrategica.com, las técnicas de desarrollo y entrenamiento mental se construyeron apoyándose en diferentes campos del saber cómo el deporte, del cual se tomó el modelo de desarrollo de mejora continua y el modelo de entrenamiento; el Yoga, del cual se resaltaron los procesos de respiración y relajación consciente; de la Hipnosis, la Meditación y el Mindfulness, se tuvo en cuenta el manejo y el control de los pensamientos de acuerdo al estado de conciencia en que nos encontremos; el Coaching, saber que aporta los procesos de evaluación, de autoconocimiento, de planificación y tareas, de retroalimentación y corrección; del campo de las neurociencias se toman lo relacionado con la neuroplasticidad y la programación neurolingüística y de la psicología positiva e inteligencia emocional, que aportan la fortaleza mental y el control y gestión de pensamientos.

Desde la Pedagogía, vamos a observar en qué medida nos aportan las investigaciones y estudios que se relacionan con el juego, las estrategias didácticas y el aprovechamiento productivo y creativo del tiempo libre de las personas para potenciar y favorecer los procesos de aprendizaje.

Aportes del juego, estrategias didácticas y el aprovechamiento del tiempo libre de las personas en la educación física mental

Sabemos que el juego es innato y natural en el ser humano. A partir de él nos podemos relacionar con el otro, con los otros, con el entorno e iniciar de forma lúdica nuestra adaptación y aprendizaje frente a nuevas situaciones. El término viene de dos vocablos latinos: *iocum* y *ludus-ludere*, palabras que están relacionadas con la diversión, la broma y el chiste. Son múltiples las definiciones que los especialistas le asignan al término, pero podemos decir que todas contribuyen en considerarlo como una actividad recreativa, física o mental, en la que compiten las personas bajo unas normas o reglas establecidas de antemano.

Los juegos que utilizamos en la Educación Física Mental permiten divertirnos individualmente o en grupos, ya sean compañeros, amigos y/o familiares; también ayudan a potenciar el desarrollo, la activación neuronal y las capacidades cognitivas, por eso, al acercarnos a un nuevo juego nos vemos enfrentados a un reto que pone a prueba nuestra experiencia y conocimientos previos: primero debemos entenderlo de acuerdo a sus instrucciones y luego, debemos razonar para poder desarrollarlo, solucionarlo o participar en el mismo, logrando de esta forma un aprendizaje a través del juego y el desarrollo de habilidades de razonamiento, de memoria, de lenguaje, de socialización, de búsqueda y utilización de estrategias, de solución de problemas.

Figura 9. Estudiantes aprovechando su descanso escolar mediante la Educación Física Mental





Fuente: Archivo del autor

Al utilizar cualquiera de los juegos que propone la Educación Física Mental, estamos estimulando diferentes habilidades de razonamiento entre las que podemos mencionar: indagar, justificar, hacer inferencias, plantear hipótesis, hacer comparaciones o analogías, relacionar causas y efectos, entender las partes y el todo, conectar medios y fines y establecer criterios.

Las estrategias didácticas según el planteamiento de Bixio (1998):

Son el conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica, vemos que estas se ponen en juego en la multidimensionalidad de la práctica cotidiana. Es en ella que se interviene seleccionando cierta estrategia para la enseñanza, realizando un acondicionamiento del medio, organizando los materiales, seleccionando tareas y previendo un tiempo de ejecución. En suma, se ha preparado de acuerdo a cierta representación previa a la clase tomando decisiones acerca del desarrollo de la misma. La suma de estas acciones se encontrará subsumida por los componentes propios a la estrategia didáctica seleccionada (estilo de enseñanza, tipo de comunicación, contenido seleccionado, tipo de consigna, intencionalidad pedagógica, propósito de la tarea, relación entre su planificación, el proyecto educativo institucional y el Diseño Curricular que lo mediatiza, tipo de contexto al cual va dirigida, criterios de evaluación. (p. 25)

Cada intervención del docente plantea un problema particular, para cuya solución el profesor debe contar con unos elementos de juicio, conocimiento y creatividad que sean completos y objetivos. Estas circunstancias hacen que el uso de las estrategias apropiadas sea un imperativo en la labor docente ya que, cuando las circunstancias son difíciles, la distribución de la información, la organización y los procedimientos de control tienen que estar muy bien estudiados y adecuados para conseguir los resultados planeados y deseados.

El rol del maestro es orientar y liderar el proceso de enseñanza- aprendizaje, creando situaciones y contextos de interacción novedosos y motivantes. Enseñar, sería así, intercambiar, compartir, confrontar y debatir ideas; el objetivo es hacer que el individuo que aprende trascienda los conocimientos adquiridos y genere nuevas estructuras mentales, que le permitan solucionar cualquier problema o inconveniente que se le presente en sus labores diarias.

Figura 10. El Docente debe ser muy creativo y buscar estrategias apropiadas para su intervención.



Fuente: archivo del autor

La acción docente y el uso de diversas estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza- aprendizaje de determinados contenidos, van más allá de una intervención puntual; es más que transmitir conocimientos, significa: buscar el máximo desarrollo de las potencialidades del estudiante.

Las estrategias didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza- aprendizaje, como actividad reflexiva, no consiste solo en explicar conceptos o brindar nuevos significados; consiste en planificar y promover situaciones en las que el estudiante organiza sus experiencias, estructura sus ideas, analiza sus procesos y expresa sus pensamientos. Por lo anterior, la Educación Física Mental se apoya en el diseño e implementación de una serie de estrategias didácticas y de material, que facilitan a los docentes del área y aun de otras áreas a realizar sus actividades pedagógicas en un recinto cerrado con un mínimo de traumatismos, o aún cuando las condiciones climáticas de lluvia o de

falta de luz natural juegan en su contra y no le permiten el desarrollo de la clase al aire libre; y/o cuando debe realizar otras actividades administrativas de su asignatura con los estudiantes. Es así como con una o varias de las actividades de juego que propone la Educación Física Mental, podemos seguir el proceso formativo sin ningún inconveniente y en forma eficaz, productiva y motivante en el salón de clase, si se nos “moja el tablero”¹¹ o la iluminación no nos permite utilizar nuestro patio.

Las instituciones escolares manejan una dinámica de trabajo que muchas veces se ve alterada cuando uno o varios de los docentes, por alguna situación personal o propia de su labor, se deben ausentar parcial o totalmente del aula de clase y los estudiantes quedan con un lapso de tiempo libre, lo que generalmente no es manejado adecuadamente por los niños y jóvenes; en este lapso, se generan situaciones de indisciplina, daños, accidentes, agresiones y vandalismo dentro o fuera de los salones. También se entorpece o interfiere en el trabajo escolar de otros cursos y docentes, dado que los estudiantes en su mayoría se dedican a recorrer sin control las instalaciones del colegio, generando las distintas dificultades descritas. Además, en las horas de descanso o receso de labores académicas, los estudiantes no encuentran alternativas para utilizar adecuadamente su tiempo libre y la mayoría de ellos, lo único que realizan, es el dar vueltas caminando alrededor de los edificios sentarse en algún sitio a dialogar con sus amigos, pareja, o a interactuar con sus teléfonos inteligentes. Los más creativos sacan provecho de las instalaciones para jugar algún deporte o realizar alguna actividad física como correr o saltar. Es por eso que la Educación Física Mental también es adecuada para manejar esta situación de la dinámica escolar brindando sus posibilidades de juego y lúdicas a los docentes y estudiantes que lo requieran.

Para quiénes

La Educación Física Mental es apropiada para personas de todas las edades: desde los más pequeños de días de nacidos, hasta los adultos mayores. En los más pequeños, con su implementación, estamos favoreciendo el crecimiento, el desarrollo cerebral y el de su sistema nervioso, mientras que en los adultos y mayores ayuda a hacer más lentos el proceso de déficit o de pérdidas funcionales, generadas principalmente por la falta del uso y de la estimulación adecuada de estos órganos, pues ya vimos que el fin crear nuevas conexiones entre neuronas para compensar esas pérdidas.

¹¹ Expresión jocosa que utilizan algunos profesionales de la Educación Física, para referirse a la situación cuando por cuestiones de fuertes lluvias, no pueden desarrollar su clase al aire libre y lo deben hacer en algún recinto cerrado.

Figura 11. Niños, Jóvenes y Adultos pueden practicar y disfrutar la Educación Física Mental.



Fuente: Archivo del autor

Posibilidades de la educación física mental

La Educación Física Mental en su acción práctica, se apoya en diferentes técnicas de desarrollo mental y en posibilidades lúdicas mediante juegos para el logro de los objetivos educativos, que se buscan con su implementación y desarrollo en el ámbito escolar. A continuación, se presentan algunas de las posibilidades:

Tabla 2. Posibilidades Para La Educación Física Mental.

No.	Tipo de juego	Posibilidades
1	Juegos de Mesa	Parques, Ajedrez, Domino, Damas Chinas, Monopolio, Uno, Risk, Bingo, Pictionary, Rummy, Dados, Ruleta, Sabelotodo.
2	Juegos de Lápiz y Papel	Crucigrama, Unir Puntos, Laberinto, Encontrar Diferencias, Sopa de Letras, Sudoku de Figuras y de números, Anagramas, Palo Negro, Stop, Trique, Picas y Fijas.
3	Juegos De Coordinación Fina	Palos Chinos, Tangram, Cuadro de Canicas, Fichas de Lego o Armatodo, Tapas de Cerveza metal o plásticas, Jenga.
4	Juegos de Estrategia	Trique, Cartas, Domino, Juegos on line, picas y Fijas, Ahorcadito, Palo Negro, Batalla Naval, Scrabble, Coloca 4, Parques, Ajedrez, Damas Chinas, Monopolio, Uno.
5	Juegos Matemáticos	Juegos numéricos, algebraicos, geométricos, de azar, de probalidad y combinatoria, de cálculo, comparación y ordenación. Estrella Mágica, Cuadro Mágico, Pirámides Numéricas, Que Siempre Suma 15, Acertijos y Problemas; Bingos, Dominós, Loterías y Crucigramas Matemáticos; Juegos de Fracciones, Mover Fósforos.

No.	Tipo de juego	Posibilidades
6	Juegos de Lógica	Torre de Hanói, Tangram, Rompecabezas, Bloques Lógicos, Clasificación, Cubo de Rubik, Completar Series, Acertijos, Criptogramas.
7	Juegos con los Celulares y Online	Percepción, Calculo, Espaciales, Lenguaje, Memoria, Razonamiento, Acertijos, Juegos Cerebrales, Juegos de Palabras, Sopas de Letras, Trabalenguas, Paradojas, Crucigramas, señalar semejanzas y diferencias, buscar parejas, encontrar símbolos intercambiados, plegar y formar figuras mentalmente, encontrar recorridos; recordar formas, números, colores, juegos de sinónimos y antónimos, juegos de asociación y de deducción, series incompletas.
8	Juegos con los Celulares y Online	Juegos de Acción, Disparos, Estrategia, Simulación, Deportes, Carrera, Aventura, Rol, SandBox, Musical, Agilidad Mental,
9	Juegos Sensitivos o Sensoriales	Juegos de Estimulación del funcionamiento de cada uno de los sentidos: la vista, el olfato, el oído, el gusto, el tacto, el sentido propioceptivo y el sentido vestibular.
10	Acertijos, Adivinanzas y Jeroglíficos	Especies de enigmas que se proponen con el objetivo de divertirse descifrándolo. Incluyen logogrifos, aritmógrafos, charadas, salto de caballo. Los Jeroglíficos son signos y figuras que forman una frase.
11	Ejercicios de Neuróbica	La Neurótica o "aerobic para las neuronas" está basada en la realización de un conjunto de ejercicios específicos que favorecen nuevas conexiones neuronales en el cerebro para mejorar su rendimiento. Sus principios básicos son: el movimiento, la vinculación hemisférica y la coordinación mente-cuerpo.
12	La Meditación	La Meditación favorece nuestra capacidad de concentración, relajación y productividad. La Meditación es un entrenamiento para la mente y el corazón, que lleva una mayor libertad mental y emocional.
13	Creatividad Artística	Realización de dibujos o escritos, con el mismo material de los estudiantes en hojas y con lápiz, esfero y colores sobre temas relacionados con Actividad Física, Educación Física, Deporte y Recreación. Dibujos para colorear.
14	Escritos - Audios y Videos	Utilización de la grabadora para el montaje de coreografías de rondas y/o danzas. Observación de Videos y Películas con temáticas del área. Lecturas del área.
15	Otras Posibilidades:	Elaboración de figuras y títeres con plastilina, bolsas de papel, lana, papel, pegante. Trabajo de Origami con temáticas del área como: materiales e implementos deportivos de un deporte específico.

Fuente: Elaboración propia

Ejemplos de actividades que propone la educación física mental

Figura 12. Juegos de Lógica

Nota: El tangram (con las siete piezas geométricas se deben armar las figuras que se proponen)

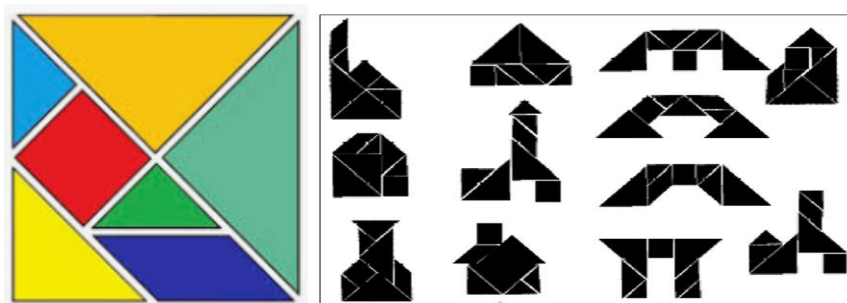
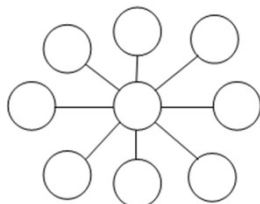


Figura 13. Juegos de Lápiz y Papel

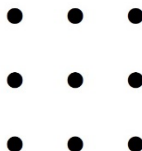
Que siempre Sume 15

Colocar los números del 1 al 9, uno en cada círculo, de tal forma que la suma de los círculos que están interconectados por líneas de siempre 15.



UNIR LOS NUEVE PUNTOS

Una los nueve puntos con 4 líneas sin levantar la mano

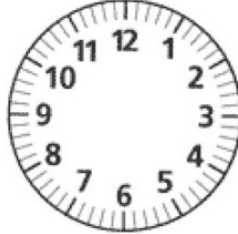


Nota: En una hoja y mediante un esfero o lápiz se busca la solución.

Figura 14. Acertijos, Adivinanzas y Jeroglíficos

DIVIDIR EL RELOJ

Agregar dos líneas rectas para dividir el reloj en tres partes.
La suma de los números de cada parte debe ser igual.



ANAGRAMAS DE LA ACTIVIDAD FISICA

Con las letras que están en el cuadro de la izquierda, forma palabras relacionadas con la actividad física, ubicando una letra en cada cuadro del lado derecho.

Fincodicia sueca	<input type="text"/>
Tioencalmante	<input type="text"/>
Depostre	<input type="text"/>
Sin codificación	<input type="text"/>
Sinecesitar	<input type="text"/>
Divadecol	<input type="text"/>
Nordicooinca	<input type="text"/>
Erreconica	<input type="text"/>
Xilbifidadel	<input type="text"/>
Sontocable	<input type="text"/>

Nota: Se trata de buscar la respuesta al interrogante.

Figura 15. Juegos De Coordinación Fina



Nota: Palos Chinos, Arma Todo, Tapas de Cerveza.

Figura 16. Juegos de Mesa



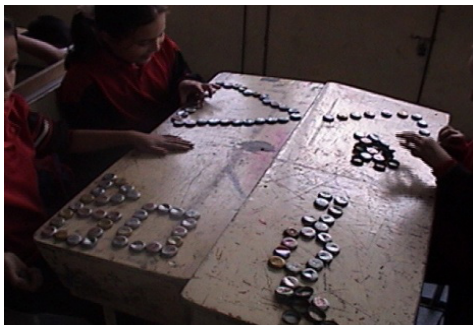
Nota: Los juegos son el Trique, el Parques y el Ajedrez.

Figura 17. Creatividad Artística

Mi abuelo tiene un hijo,
el hijo tiene otro hijo,
y ese otro hijo soy yo.
Busca bien mi parentesco con la
persona anterior.

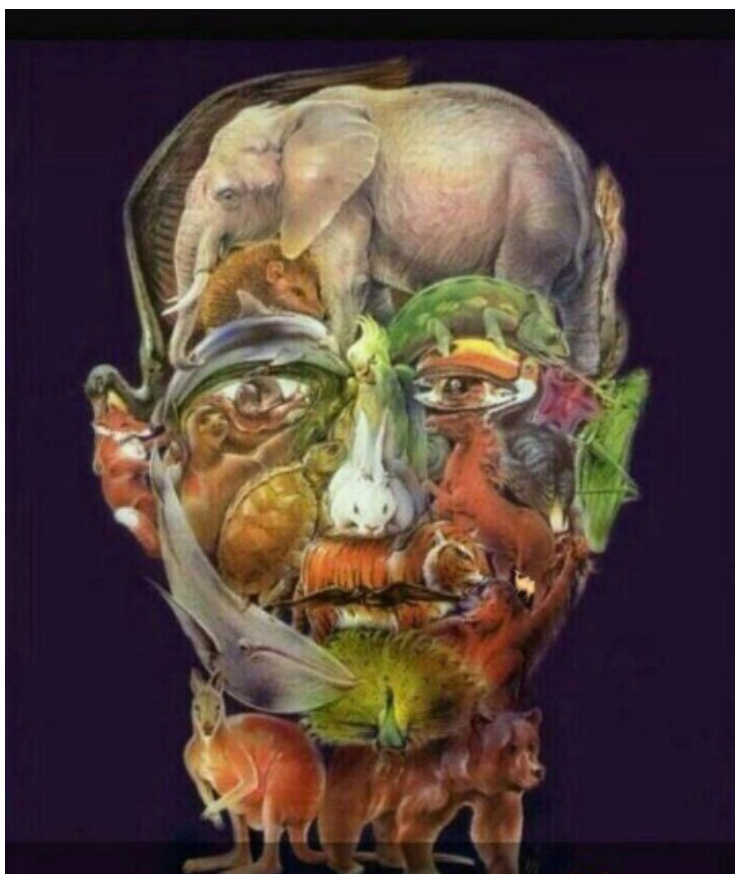
Nieto de tu bisabuelo,
padre de tus hermanos,
de tus primos es el tío
y de tus tíos hermano.

El hermano del padre del padre de mi
sobrino. ¿Qué es mío?



Nota: Realización de dibujos o escritos, con el mismo material de los estudiantes en hojas y con lápiz, esfero, colores y tapas sobre temas relacionados con Actividad Física, Educación Física, Deporte y Recreación.

Figura 18. Juegos Sensitivos o Sensoriales



Nota: Juego de estimulación del funcionamiento del sentido de la vista. ¿Cuántos y cuáles animales ve en el rostro?

Referencias

- Bixio, C. (1998). *Enseñar a aprender - construir un espacio colectivo de enseñanza – aprendizaje*. Edic. Homo Sapiens.
- Galvis, P., Ospina, L. E. y Rubio, E. (2018). *Eje Curricular De La Dimensión Socioemocional Para La Educación Física. Propuesta desarrollada por el equipo de investigadores del colectivo “Educación Física y Desarrollo Humano” y sus semilleros de jóvenes investigadores de la Universidad Libre*. En Prensa.
- Imagen representativa de la Plasticidad Cerebral tomada de la página <https://totalsapiens.com/total/requieren-humanos-plasticidad-cerebral/>
- Merzenich, MM y Jenkins, WM (1995). *Plasticidad cortical, aprendizaje y disfunción del aprendizaje*. Editorial John Wiley and Sons.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Lineamientos curriculares de Educación Física, Deporte y Recreación*. Ediciones MEN.
- Preciado, M. G. (2014). *Administración de Eventos de Actividad Física*. Editorial Kinesis.
- Preciado, M. G. (2017). *La Educación Física Mental - Estrategias Didácticas y de Material para su Implementación*. Sin Publicar.
- Preciado, M. G. (2014). *Conociendo y practicando el Walking Life*. Sin Publicar.
- Preciado, M. G., (2021). La Educación Física para El Siglo XXI. “Una Propuesta para la Transformación de sus Prácticas”. En *Nodo Actividad Física y Cuerpo de la Red de Docentes Investigadores REDDI y Programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes y Los Grupos de Investigación: Acción Motriz y Molúfode de la Universidad Surcolombiana* (Ed). *Motricidad y Actividad Física como Campos Conceptuales Relacionados con la Educación Física* (pp 136-153). Grafiarte Impresores
- Preciado, M. G. (2021). La Educación Física para El Siglo XXI. “Una Propuesta para la Transformación de sus Prácticas”. En *Nodo Actividad Física y Cuerpo de la Red de Docentes Investigadores REDDI y Universidad Libre de Colombia* (ed). *Memorias digitales del Seminario Educación Física para El Siglo XXI Propuesta para la Transformación de sus Prácticas* (pp 2-7 y 9-13).
- Página de Psicología Estratégica <https://psicologia-estrategica.com/>
- Spitzer, Manfred (2005). *Aprendizaje: Neurociencia y Escuela de la Vida*. Editorial Omega.
- UNESCO (2015). *Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte*.
- UNESCO (2015). *Educación Física de Calidad - EFC Guía para los responsables políticos*

Formación deportiva: escolar, iniciación y alto rendimiento

La práctica del Deporte y la Actividad Física en la actualidad, es considerada por muchos expertos como un fenómeno social, económico y político con presencia en todos los niveles de la sociedad, trayendo consigo grandes transformaciones para las naciones; así mismo, se convierten en elementos fundamentales para el desarrollo biológico, psicológico, motriz y social de los individuos, los cuales juegan un papel relevante en la adquisición de hábitos desde la infancia hasta el adulto mayor.

En este sentido, la pertinencia de abordar estos ejes de estudio en los encuentros académicos, contribuye a la profundización epistemológica, al diálogo continuo y al reconocimiento desde los mismos expertos (ponentes), quienes inciden directamente en los docentes en formación, a través de la organización de eventos liderados por la Licenciatura en Educación Física de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO y otras instituciones universitarias. Esto nos ha permitido adquirir un posicionamiento social y científico cuyo elemento fundamental es la trasmisión de valores, la transformación social y el desarrollo humano, ámbitos que están relacionados con los procesos de enseñanza – aprendizaje, y la reflexión continúa a partir de la praxis del profesional en educación física vista desde contextos nacionales e internacionales.

“Deporte con principios”, metodología que promueve valores y habilidades para la vida por medio del deporte

Juan Bairo López Lizarazo¹²

Resumen

La metodología Deporte con Principios se fundamenta en cinco principios básicos: por un lado, está la empatía, el respeto (y tolerancia), el juego limpio (o sentido de justicia), la disciplina y la confianza; por otro lado, está el diseño de sesiones de entrenamiento que combinan el desarrollo físico-deportivo con la interiorización de valores, de un modo agradable y divertido para niños, niñas y jóvenes. En diferentes países, esta metodología ha demostrado ser una herramienta eficaz para educar jugando, al mismo tiempo que promueve el desarrollo deportivo en las comunidades. En Colombia, en donde el conflicto armado (entre otros problemas sociales), ha afectado gravemente la cohesión social especialmente en zonas rurales. La implementación de esta metodología ha brindado un espacio educativo y de sano esparcimiento dirigido a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, además de ofrecer la formación y la reeducación para entrenadoras y entrenadores deportivos con una visión más amplia de las potencialidades del deporte, para incidir positivamente en la sociedad y en el crecimiento ético de las comunidades.

Palabras clave: Educación, Deporte, Jóvenes, Habilidades, Niños, Valores.

Abstract

The Sports with Principles methodology is based on five basic principles: empathy, respect and tolerance, fair play or sense of justice, discipline and trust and on the design of training sessions that combine physical-sports development with the internalization of values of a nice and fun mode for boys, girls and young people. In different countries this methodology has proven to be an effective tool to educate playing, while promoting sports development in communities. In Colombia, where the armed conflict, among other social problems, has seriously affected social cohesion, especially in

¹² Asesor Internacional de la Metodología “Deporte con Principios” juanlopeza68@gmail.com

rural areas, the application of this methodology has provided an educational and healthy recreation space aimed at children, adolescents and young people. in addition to the training and re-education of sports coaches and trainers with an expanded vision of the potential of sport to positively influence society and the ethical growth of communities.

Keywords: Education, Sport, Youth, Skills, Children, Values.

Introducción

El deporte es un medio ideal para el desarrollo y el trabajo con comunidades que provienen de todo el mundo, ya que está presente en todos los territorios y no distingue edad ni raza ni credo. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) declaran que el fútbol es uno de los deportes más populares y lo reconocen como un “medio de promover la educación, la salud, el desarrollo y la paz” (ONU, Resolución 58/5 de 2003). La Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, que trabaja en temas de desarrollo alrededor del mundo por orden del Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania (BMZ), se ha inspirado en este concepto para implementar el Programa Sectorial Deporte para el Desarrollo (DpD) en varios países desde 2003, como una estrategia para promover el uso del deporte en la transmisión de principios, valores y habilidades para la vida en sociedad de una manera eficaz y divertida para los más jóvenes.

Desde 2014 el programa DpD funciona en Colombia en el desarrollo de proyectos que fortalecen el uso del deporte para el cambio social, en alianza con varios actores nacionales y de la sociedad civil a lo largo y ancho del país. Se enfoca particularmente en las poblaciones vulnerables y menos favorecidas sin distinción alguna.

La metodología se fundamenta en la transmisión de una ética personal y de la vida en sociedad a través de la formación deportiva, la cual está sustentada en cinco principios básicos: empatía, respeto (y tolerancia), juego limpio (o sentido de justicia), disciplina y confianza, en donde el entrenador o profesor es el acompañante del proceso de interiorización de estos principios.

El concepto de formación integral está presente en la combinación de los conocimientos técnicos, tácticos y físicos con las habilidades sociales y psíquicas necesarias para el entrenamiento. Esto implica un cuidado continuo del rol del entrenador, sus responsabilidades, las capacidades y competencias que debe desarrollar para el trabajo con niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ), así como un conocimiento del marco legal, los niveles de necesidades sociales y deportivas de los NNAJ según sus edades, la obligación de protección de la niñez y los límites del trabajo del entrenador.

Los malos comportamientos, las actitudes agresivas, los antivalores y las prácticas deportivas que recurren a la violencia, son fenómenos sociales que afectan negativamente la formación en principios y valores de NNAJ en las etapas de formación de base. En algunas ocasiones estos comportamientos negativos son aceptados e influenciados por entrenadores, profesores, padres de familia y espectadores, como si fueran parte de la competitividad en cualquier disciplina deportiva. Estas conductas degradan la práctica del deporte como estrategia formativa ya que, desde las etapas de formación, se hace excesivo énfasis en la competencia como búsqueda del resultado y la victoria a cualquier precio.

Gimeno (1997) afirma que “la competición deportiva se considera un ámbito privilegiado para la observación de los comportamientos, porque en su contexto se producen una gran cantidad de decisiones morales”. Partiendo desde esta afirmación, se puede precisar que las conductas y actitudes negativas que se observan en las prácticas deportivas, nos permiten reconocer en el otro y en uno mismo características universalmente consideradas como antivalores, dado que son el reflejo de respuestas tanto cognitivas como psicológicas producidas por el impulso, es decir, por aquello que causa dificultad en el individuo para inhibir sus respuestas inadecuadas y que se traducen en actos no planeados con consecuencias negativas.

La metodología Deporte con Principios (DcP) es una propuesta que promueve el uso del deporte –considerando sus cualidades lúdicas y creativas– para transmitir valores, principios y habilidades para la vida en sociedad en las etapas de formación deportiva de base. La estrategia aplica, no solo durante la práctica deportiva, sino que puede extrapolarse a los contextos sociales en los que se desenvuelven los deportistas en la vida cotidiana.

El deporte solo puede desarrollar su efecto y su fuerza de manera completa si el proceso de entrenamiento es entendido y manejado como un proceso de formación. No es el éxito de un equipo, medido en la posición de la tabla de clasificación; o los resultados, comparándolos con otros equipos, la forma de evaluar a un entrenador responsable. Es, en definitiva, el desarrollo unitario de la personalidad de cada uno de los jugadores, la interacción en el juego sobre la cancha, y mucho más allá de eso es lo que hará destacar el éxito verdadero de un entrenador.

El terreno de juego se convierte así en un campo de entrenamiento que no funciona exclusivamente para el mejoramiento deportivo, sino es el lugar para aprender formas sociales de comportamiento adecuado y en un espacio protegido de experimentación para deportistas de todas las edades. El entrenamiento es mucho más que la preparación para una competencia, o el sitio seguro para que los niños planifiquen y lleven a cabo, de manera sensata, su tiempo libre. El entrenamiento, por todo lo anterior, es el desarrollo de la personalidad, la transmisión de valores y la educación placentera.

El entrenador o profesor es la figura idónea para impartir una enseñanza de alta calidad sobre el deporte, para transmitir los valores prosociales y las habilidades individuales para la vida de las y los jóvenes. En el trabajo con NNAJ, el docente juega múltiples roles y tiene diversas responsabilidades: frente a las personas jóvenes a quienes acompaña, frente a las familias y frente a la comunidad en general. Es profesor, guía, orientador y modelo para los jóvenes y una figura reconocida en la comunidad por su trabajo con y por los NNAJ.

El método: caracterización de la metodología deporte con principios

Las edades de los niños han sido categorizadas según el desarrollo físico y psicológico teniendo en cuenta su estructura ósea, muscular, su desarrollo fisiológico, su forma de actuar, de relacionarse, haciendo énfasis en el contexto colombiano. “Según Piaget es frecuente que, a edades muy tempranas, los niños no puedan empatizar como lo haría un adulto, y tengan un ‘pensamiento egocéntrico’ de acuerdo con su edad, y a sus habilidades, al igual que es normal que cometan errores. Durante la infancia de un niño/a, se produce un desarrollo cognitivo natural en el que los niños/as ‘aprenden a pensar’ o, mejor dicho, a interactuar con el mundo en el que viven”. Cabe resaltar que son parámetros generales que le dan la posibilidad al entrenador/profesor de dimensionar su trabajo y de poder tener directrices que lo orienten para su toma de decisiones en lo pertinente a la conformación de su grupo de trabajo. Es factible y viable que se puedan crear subcategorías que no van en contra de los principios fundamentales del desarrollo aunque no se alteran los límites direccionados por la metodología.

No podemos hacer a un lado, a la hora de conformar nuestras organizaciones, el lugar del cual provienen los niños, su idiosincrasia, su etnia, su raza, sus costumbres, sus arraigos culturales, sus creencias, sus orientaciones socioculturales, para ser más asertivos y comenzar con bases sólidas de organización. Por todas las razones expuestas anteriormente y con el apoyo de un grupo profesional, el área médica, el área icosocial y la deportiva, se determinaron las siguientes categorías: niños de 6 a 9 años, niños de 10 a 12 años, jóvenes de 13 a 16 años y jóvenes de 16 años en adelante.

Es necesario tener claridad sobre cuáles son las características del desarrollo físico deportivo del niño y del joven según la clasificación sugerida por el programa Deporte para el Desarrollo en Colombia.

Características de la edad, niños de 6 a 9 años. Fase lúdica

La niñez es una fase lúdica y de placer causada por el movimiento. Los niños y las niñas aprenden por medio del juego y de la imitación de modelos, además, cuentan con una gran curiosidad frente a lo desconocido y son fáciles de motivar o desmotivar. Tienen mucha fantasía, son espontáneos y sinceros en su trato, se caracterizan por una confianza básica en otros y se orientan hacia el entrenador. La niñez también es una fase egocéntrica: niños y niñas todavía están enfocados en sí mismos, así como también tienen altas expectativas frente al juego, son altamente competitivos, ansiosos por ganar y experimentar el éxito. En esta edad, los períodos de atención y concentración son cortos por lo que se distraen fácilmente. Los niños y las niñas todavía no se diferencian en sus capacidades físicas. Tienen poca capacidad y resistencia física, así que se cansan rápidamente. Además, su campo visual todavía está limitado.

Filosofía de juego

El juego en esta edad requiere de mucho movimiento y de gran diversidad, no de movimientos específicos. Los ejercicios lúdicos que aprovechan al usar la fantasía son ideales para motivar a los menores. El juego y el entrenamiento tienen que respetar las capacidades físicas de niños y niñas siguiendo la filosofía de “pies pequeños-canchas pequeñas”, para así realizarse en grupos y espacios reducidos. En esta edad, es recomendable promover el juego en conjunto entre niños y niñas porque todavía son similares en sus capacidades físicas.

Rol del entrenador o profesor

El entrenador de niños y niñas de esta etapa tiene que ser tanto animador como modelo de orientación para los menores. La instrucción tiene que ser muy práctica y divertida: el entrenador o profesor debe participar de forma activa en los ejercicios y captar la atención de los menores, por ejemplo, introduciendo los ejercicios con historias que apelan a su fantasía. Es fundamental que el entrenador esté atento al desarrollo individual y emocional de los niños y niñas y que observe y respete sus comportamientos y emociones.

Objetivos de enseñanza

El entrenamiento con niños y niñas de esta edad busca desarrollar la alegría en el deporte y el movimiento, también busca transmitir la idea y las técnicas básicas del juego para fortalecer la coordinación y el desarrollo motriz. La base es la alegría de jugar

en grupo. Se busca promover la expresión de emociones y el desarrollo de la disciplina y la honestidad, además, es una edad ideal para concientizar a los menores en temas de salud, higiene y nutrición.

Características de la edad, niños de 10 a 12 años. Edad dorada del aprendizaje

La edad entre los 10 y 12 años también es conocida como la primera edad dorada del aprendizaje. Los niños y niñas de esta edad se caracterizan por ser sujetos experimentales que desean aprender, por mejorar sus capacidades de reflexión y de comunicación, por adquirir cierta sensibilidad frente a las diferencias entre los sexos y por tener una gran curiosidad frente a lo desconocido y la sexualidad. En esta edad son sujetos competitivos y resistentes frente a las frustraciones, muestran un alto sentido de responsabilidad y honestidad y reconocen reglas. Además, desarrollan su autoestima, lo que les puede hacer un poco contestatarios.

Filosofía de juego

En el juego y el entrenamiento con este grupo de edad se aprovechan sus mayores capacidades físicas y mentales, mientras se tiene en cuenta su egocentrismo infantil y la aparición de una serie de complicaciones mentales y emocionales. Todavía se orientan por medio de la figura del entrenador. Los niños y niñas empiezan a reproducir las violencias aprendidas y pueden convertirse en victimarios, es así que en esta fase, experimentan un incremento de su capacidad física y empiezan a reconocer sus capacidades fisiológicas, sus alcances y límites. El desarrollo suele ser desigual y se observan diferencias importantes en el tamaño y el peso.

Rol del entrenador o profesor

El entrenador es un profesor y un modelo para niños y niñas de esta edad. Él demuestra el respeto por las reglas y promueve la creación de un espíritu de equipo, de identidad y de solidaridad en el equipo, promueve la responsabilidad de los jugadores y los involucra en posiciones auxiliares, permite la expresión de emociones por parte de sus estudiantes y los fortalece con ejercicios individualizados y colectivos.

Objetivos de enseñanza

Para esta edad los objetivos de enseñanza se centran en algunos valores como la confianza, el juego limpio, el respeto y tolerancia, la valoración del otro y la generosidad. Es importante fortalecer las habilidades de comunicación, la resiliencia y las capacidades de evaluación propias y la capacidad de la resolución no-violenta de conflictos. Es clave que aprendan a tomar la iniciativa y a usar su creatividad para que ellos participen en la organización, se empoderen de los procesos y tomen liderazgo, además del desarrollo de sensibilidades y respeto frente a diferencias de género.

Características de la edad, jóvenes de 13 a 16 años. Pubertad, inseguridad y búsqueda

La adolescencia es una fase de cambio que se caracteriza por el desarrollo físico y mental de niños y niñas en su tránsito hacia la madurez. El desarrollo físico genera problemas de relación a la coordinación y a las habilidades motrices, lo que hace resaltar las diferencias entre los sexos. Los cambios psicológicos y emocionales traen consigo inseguridades: el enamoramiento y la iniciación en la actividad sexual, la tentación del consumo de drogas y alcohol, son solo algunos elementos que contribuyen a la disminución de la atención que muestra este grupo de edad. La búsqueda de identidad y el quebrantamiento de normas y reglas son características y, en algunos casos, pueden causar delitos o actos violentos. Los adolescentes suelen ser fácilmente influenciados por sus padres, pero también el aislamiento y los comportamientos marginales son comunes. Así mismo, cuentan con mejores capacidades de comunicación y se muestran más confiables y responsables.

Filosofía de juego

La adolescencia significa un periodo de una pronunciada actividad corporal, de competitividad, pero también de agresividad. La pubertad es también una fase de egolatría: se disfrutan y se adoran a sí mismos en el movimiento y buscan el reconocimiento de sus logros. La exigencia física y técnica se debe incrementar y el juego y el entrenamiento deben ofrecer un espacio seguro para disfrutar, perfilar y experimentar el reconocimiento. Es preciso que en esta edad los adolescentes empiecen a asumir responsabilidades en la organización y en la realización de los entrenamientos y actividades en y con la comunidad. Es la edad clave para prevenir comportamientos delictivos y violentos.

Rol del entrenador o profesor

Para los adolescentes el entrenador o profesor, es un experto deportivo y un modelo para el comportamiento fuera de la cancha. Los adolescentes lo reconocen por su experticia y él tiene que demostrar su dominio del deporte. Al mismo tiempo, es un ejemplo para la vida: los adolescentes observan cómo se comporta y se relaciona con otros, cómo resuelve problemas y qué valores práctica. El entrenador tiene que actuar con conciencia y vivir los valores que quiere transmitir.

Objetivos de enseñanza

El entrenamiento busca mejorar el conocimiento técnico-táctico y la capacidad deportiva del jugador, esto incluye que el adolescente se profile en una posición. A nivel psicosocial, se trabajan los valores de respeto y tolerancia, juego limpio y justicia y la empatía; los adolescentes deben experimentar dinámicas de grupos y aprender cómo buscar acuerdos, cómo liderar y cómo evaluarse. Es importante que conozcan y experimenten sus derechos, así como sus deberes, y que aprendan a participar activamente usando su creatividad y afinando sus habilidades comunicativas. Por último, el desarrollo de un proyecto de vida integrado en la sociedad puede ser el camino a la prevención de comportamientos delictivos y violentos.

Características de la edad, jóvenes mayores de 16 años. Fase de consolidación

A partir de los 16 años los jóvenes entran a una fase de consolidación: los fuertes cambios de la pubertad van llegando a su fin y los jóvenes perfeccionan sus habilidades deportivas y sociales. Alcanzan un alto rendimiento físico, diferenciado por el género, y son sexualmente activos. Con la adecuada educación, los jóvenes logran superar la egolatría y desarrollan un “otro-centrismo”: un enfoque mental que permite poner sus propios actos en relación con los de otros, entender a las personas que los rodean y buscar soluciones a los conflictos con los demás.

Los jóvenes buscan una mayor autonomía. La construcción de una visión profesional sea por la entrada a la vida laboral o por la vinculación a la educación superior, es parte de esta búsqueda. Una alta capacidad de comunicación y reflexión, tanto como la capacidad de liderar, les permite interacción autónoma y responsable con su entorno. También pueden reclamar su autonomía con comportamientos confrontativos o de desviación, inclusive el interés en cometer delitos y actos violentos o en vincularse a grupos criminales y armados.

Filosofía de juego

El juego y el entrenamiento con jóvenes se caracterizan por altas exigencias técnicas y físicas, situaciones y objetivos complejos, con un juego por objetivos y presión de tiempo, y por una competencia profesional. El entrenamiento es individualizado y fortalece el perfil de los jugadores. El juego requiere de alta precisión en el movimiento, el conocimiento y la aplicación de bloques tácticos que incluyen nuevas tendencias y variaciones.

Rol del entrenador o profesor

Desde el punto de vista de los jóvenes, el entrenador o profesor es un orientador y un modelo de vida. Es una relación horizontal: los jóvenes lo respetan por su profesionalismo, su simpatía y lazos personales. El entrenador es un referente importante de cómo vivir en la comunidad, de cómo comportarse y cómo resuelve conflictos, de cómo perseguir sus ideales y alcanzar una vida plena en medio de situaciones difíciles. Es clave que el entrenador actúe con conciencia para poder ser un modelo positivo y tener una influencia benéfica en los jóvenes.

Objetivos de enseñanza

El entrenamiento con este grupo de edad tiene como objetivo formar jóvenes proactivos y capaces de reconocer situaciones y relaciones complejas, de liderar y tomar decisiones, de autoevaluarse y reflexionar; jóvenes responsables y confiables, capaces de resolver conflictos de forma no-violenta. A nivel sicosocial se trabaja fuertemente en la empatía y en el juego limpio. Es clave que los jóvenes aprendan hábitos de vida saludable, de compromiso y perseverancia con sus actividades, que alcancen una visión profesional y una autonomía en la organización. Requieren una conciencia de género y de conocimientos particulares en la salud sexual y en los derechos reproductivos. La prevención de la violencia, la criminalidad y el consumo de drogas es central para esta edad, por eso se hace énfasis en la solidaridad y la responsabilidad para con la comunidad, los que consideramos son objetivos adicionales. La enseñanza se completa, por ende, con la perfección de sus habilidades técnicas y la precisión deportiva.

Estructura de la Sesión de Entrenamiento o Clase

En el panorama mundial, la estructura de una sesión de entrenamiento o clase no varía dentro de los lineamientos normales que corresponden a la fase inicial, fase

la fase central y la fase final. Los componentes temáticos propios de cada una de ellas son abordados por la persona que dirige la sesión deliberadamente. Estas tres fases principales están bien diferenciadas y ofrecen la posibilidad de complementar el objetivo o el principio del entrenamiento, sin defraudar las expectativas de los niños y jóvenes.

La fase inicial está conformada por dos partes: sensibilización y calentamiento. La sensibilización es utilizada para la preparación del entrenamiento psicosocial, en donde se deja clara la definición del valor a trabajar durante toda la sesión, el cual será reforzado a través de toda la unidad de entrenamiento. En esta fase se pueden emplear juegos fantásticos, que sirven para iniciar los procesos de dinámicas en grupo. El ejercicio de calentamiento, por otro lado, sostiene el tema, prepara el cuerpo y los músculos hacia las exigencias de la siguiente fase aunque no deja de llevar el tinte social y el refuerzo en el valor que se está enfatizando.

En la fase central los ejercicios se escogen de tal manera que también incluyan los puntos psicosocialmente esenciales, los cuales se refuerzan en tanto se trabaja la parte deportiva.

La fase final también conlleva dos partes: el entrenamiento físico se cierra con el juego. Se escogerá una forma que incluya los puntos esenciales, tanto en el sentido deportivo como en el social. Para finalizar se lleva a cabo una reflexión en la que se pregunta o se realizan algunas dinámicas con los participantes sobre sus distintas percepciones, comportamientos y lo vivenciado a nivel deportivo y social, de este modo, el entrenador lleva a cabo las dinámicas participativas para que, cuyo cierre, se demuestre la aplicación práctica de lo aprendido en la vida diaria, dejando un reto para revisarlo al inicio de la siguiente sesión de entrenamiento.

Esta ampliación de la estructura de la sesión de entrenamiento nos garantiza que el entrenador tenga las herramientas básicas para enseñar los valores y el deporte de forma sinérgica, amable y con disfrute por parte de los NNAJ. Es la cohesión armónica de lo deportivo y lo social en pro de potenciar los valores y habilidades para la vida en cada una de las fases de desarrollo de NNAJ. Aparte de lo anterior, la metodología DcP nos permite tener claridad de los tiempos y de las condiciones físicas que son las apropiadas para cada una de las edades. Teniendo en cuenta que en los niños de 6 a 9 años no se deben realizar trabajos de resistencia, fuerza ni velocidad. Valencias físicas que se van incrementando en un 25% a partir de los 10 años y así progresivamente, hasta llegar a los mayores de 16 años.

Resultados

Por medio de las capacitaciones sigue creciendo el número de personas ya formadas en la metodología Deporte con Principios: hasta julio de 2019, el programa Deporte para el Desarrollo contaba con 53 contrapartes, 124 instructores (42 mujeres y 82 hombres) capacitados para formar formadores en la metodología, 1.532 entrenadores o líderes sociales comunitarios, docentes, licenciados en Educación Física, etc. (321 mujeres y 1.211 hombres) formados en la metodología de Fútbol con Principios y Deporte con Principios. 91.920 NNAJ han sido alcanzados en 23 departamentos de los 32 que existen en el país.

Discusión

“La violencia se convirtió en un tema de primer orden en Colombia, país que tuvo que vivir décadas de conflicto armado interno y de crimen organizado, incrementando la falta de oportunidades tanto educativas como laborales, la pobreza en la sociedad, el aumento de la violencia en la población con el fin de solventar la deficiencia económica, el consumo de sustancias psicoactivas, y los altos niveles de desigualdad social. Este comportamiento se ve reflejado en la población de niños, niñas, adolescentes y jóvenes los cuales son víctimas y victimarios que al ver e imitar esta conducta violenta en el contexto en el que se desempeña y en algunos casos alentados por los adultos, contribuyen al aumento de la violencia en la sociedad”. Por lo anterior, el gran desafío que se presenta en el país para el periodo de posconflicto es aprender a convivir en una sociedad de derecho. El deporte adquiere una gran importancia al convertirse en una herramienta que permite la aceptación de las personas que hicieron parte del posconflicto, como seres productivos de la sociedad, tomando como objetivo primordial la formación en el deporte combinada armónicamente con la interiorización de principios y valores.

Para lograrlo se requieren espacios que les permitan a los individuos desenvolverse de forma libre y autónoma para la construcción del ser humano y su desarrollo, desde allí el deporte aparece como un medio que ayuda al proceso educativo en la construcción de autonomía y libertad (Díaz, 2015).

Comentarios Finales

El análisis de las respuestas suministradas por los profesores de las evaluaciones en las distintas situaciones planteadas llevó a concluir que los métodos planteados por la metodología Deporte con Principios son pertinentes para generar experiencias a través del deporte, en la formación de principios y valores sociales, de forma positiva.

En investigaciones futuras se sugiere indagar sobre la percepción que tienen los entrenadores, padres de familia y las demás personas que intervienen en la formación deportiva de niños, niñas y adolescentes en relación con la deportividad y el juego limpio, para así complementar las estrategias pedagógicas y metodológicas en un contexto más amplio.

Para finalizar, es necesario desarrollar más estrategias metodológicas que permitan fortalecer los valores y principios sociales de los NNAJ que practican deporte y que tengan presente su componente recreativo, involucrando a las personas que intervienen en la formación deportiva a través de la orientación, la reflexión y la sensibilización sobre la práctica del juego limpio.

Referencias

- Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Inde.
- Cruz, J., Boixadós, M., Rodríguez, M. A., Torregrosa, M., Valiente, L. y Villamarín, F. (2000). *Valores, actitudes morales y objetivos de logro en deportistas jóvenes*. Consejo Superior de Deportes.
- Danish, S. J. (1996). *Interventions for enhancing adolescent's life skills*. *The Humanistic Psychologist*, 24(3), 365-381.
- Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). *New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth*. *Quest*, 49(1), 100-113.
- Danish, S. J., Nellen, V. C., & Owens, S. S. (1996). *Teaching life skills through sport: Community-based programs for adolescents*.
- Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). (2015). *Fútbol con Principios*. Bogotá: GIZ.
- Deutsche Gesellschaft Wiir Internationale Zusammenarbeit (GIZ). (2019). *Deporte con Principios*. GIZ.
- Díaz, J. T. C. (2015). *Deporte y posconflicto: una opción para la convivencia*. *Imaginar la paz en Colombia*, 72.
- García Ferrando, M. (1986). *Un único modelo: l'esport de competició*. *Apunts, Educació Física*, 3, 9-14.
- García, M., & Madriaza, P. (2005). *Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos*. *Psykhé (Santiago)*, 14(1), 165-180.
- Gilroy, S. (1993). *Whose sport is it anyway? Adults and children's sport. Coaching children in sport: Principles and practice*, 17-26.
- Gimeno, F., Sáenz, A., Ariño, J. V. y Aznar, M. (2007). *Deportividad y violencia en el fútbol base: un programa de evaluación y de prevención de partidos de riesgo*. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1).

- Gómez Rijo, A. (2003). Educación Física y valores: análisis de la presencia de valores en el currículo de educación física para la etapa de primaria de la Comunidad Canaria. En *Comunicación presentada al XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Puerto de la Cruz.
- Gould, D. & Carson, S. (2008) *Life skills development through sport: Current status and future directions*. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). *Coaching life skills through football: A study of award-winning high school coaches*. *Journal of applied sport psychology*, 19(1), 16-37.
- Van Raalte, J & B. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 205-225). Washington, DC: American Psychological Association.
- Llera, J. A. B., Burón, A. S., & Martín, M. P. F. (2002). *Análisis cualitativo sobre las características de las conductas agresivas entre estudiantes*. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 1(1), 27-40.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. & Theodorakis, Y. (2005). *The effectiveness of teaching a life skills program in a school-based sport context*. *Journal of Applied Sport Psychology* 17(3), 247-254.
- Petipas, A., Van Raalte, J., Cornelius, A. & Presbrey, J. (2004). *A life skills development program for high school student-athletes*. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 325-334.
- Scanlan, T. K., Stein, G. L. & Ravizza, K. (1991). An in-depth study of former elite figure skaters: III. Sources of stress. *Journal of sport and exercise psychology*, 13(2), 103-120.
- Shields, D. L. L. & Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Human Kinetics Publishers.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción: ir hacia la gente*. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, 20.
- Torregrosa, M. (2004). *Contribuciones de los agentes de socialización al juego limpio y la deportividad*. Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport.
- Valiente, L., Boixadós, M., Torregrosa, M., Figueroa, J., Rodríguez, M. Á. y Cruz, J. (2001). *Impacto de una campaña de promoción del fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar*. *Cuadernos de psicología del deporte*, 1.
- Valiente, L., Torregrosa, M. y Angles, M. B. (2001). *¿Se pierde el "fairplay" y la deportividad en el deporte en edad escolar?* *Apuntes: Educación física y deportes*, (64), 6-16.
- Weinberg, R. S. (2010). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. Ed. Médica Panamericana.

Caracterización de somatotipo y potencia mecánica en mujeres futbolistas, selección Boyacá Chicó

Magaly Rocio Carreño Díaz¹³ Yofre Danilo Sanabria Arguello¹⁴

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo caracterizar el somatotipo y la potencia en los miembros inferiores de las jugadoras de fútbol femenino del equipo Boyacá Chico, cuya muestra por conveniencia fue realizada a 20 mujeres entre los 18 y 25 años de edad. Las jugadoras, al firmar un consentimiento informado diseñado por la investigadora, estuvieron de acuerdo en realizar el diligenciamiento del mismo en cuanto a las valoraciones a realizar, para contar con la información requerida dentro del proceso investigativo. Para la evaluación del somatotipo se utilizó el *kid* de antropometría, *manual for measuring % body fat*, y para valorar la potencia, la plataforma *axón jump 4.0*. Las medidas específicas tomadas a cada una de las deportistas en lo referente al somatotipo fueron: tríceps, bíceps, espalda, pecho, abdomen, cintura, cadera, muslo, pantorrilla, tobillo, antebrazo y muñeca; de este modo se pudieron obtener los resultados en promedio y cada una de las características propias del somatotipo. Por otro lado, la valoración de la potencia en los miembros inferiores requirió tres saltos verticales: CMJ, Squat Jump y Abalakov, esta prueba fue denominada como Test de Bosco. Los resultados demuestran un somatotipo promedio de 4.57, 3.61, 1.8 estando en el vértice denominado endo-mesomorfo, y un promedio de potencia en CMJ, Squat Jump y Abalakov igual a 2016.5, 1904.295 y 2164.00 respectivamente.

Palabras clave: Fútbol femenino, somatotipo, potencia en miembros inferiores.

¹³ Licenciado en Educación Física Recreación y Deportes, UPTC – Tunja. maealv.carreno@uptc.edu.co

¹⁴ Magister Pedagogía de la Cultura Física. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Vofresanar6@email.com

Abstract

The objective of the present investigation was to characterize the somatotype and the power in the lower limbs of the female soccer players of the Boyacá Chico team; in a convenience sample of 20 women between 18 and 25 years of age. Those who signed an informed consent designed by the researcher, agreed to carry out the completion of the same in terms of the assessments to be made to have the information required within the investigative process. For the evaluation of the somatotype the manual anthropometry kit for measuring % body fat is used, and to evaluate the power, the platform axon jump 4.0. The specific measures taken to each of the athletes in relation to the somatotype were: triceps, biceps, back, chest, abdomen, waist, hip, thigh, calf, ankle, forearm and wrist; to obtain the results on average and each of the characteristics of the somatotype. On the other hand, the evaluation of the power in lower limbs required three vertical jumps; CMJ, Squat Jump and Abalakov, this test called, Bosco's test. The results show an average somatotype of 4.57, 3.61, 1.8 being in the vertex called endo-mesomorph, and an average power in CMJ, Squat Jump and Abalakov equal to 2016.5, 1904.30 and 2164.00 respectively.

Key words: Female soccer, somatotype, power in lower limbs.

Introducción

El fútbol es uno de los deportes de mayor acogida en Colombia y alrededor del mundo. Su accesibilidad y nivel de difusión contribuye a que tanto grandes como chicos lo practiquen. Esto debido a que, por una parte, los medios de comunicación día a día se encargan de mantener su popularidad y, por otro lado, su sencillez y economía, hace que aún con balones ponchados, cualquier espacio se convierta en un estadio (Zebadúa, 2008, p. 62).

Sin embargo, esta fascinación deportiva y popularidad está centrada especialmente hacia el fútbol masculino, a pesar de que, según opina Rosero (2015): el género femenino se ha visto incluido en este deporte desde sus inicios modernos en 1863; donde partió la lucha de las mujeres por participar del fútbol, aún sobre la baja popularidad de su práctica. Consiguiendo a través de los años, un crecimiento positivo y logrando que en la actualidad cuente con gran participación a nivel mundial (p. 7)

Como consecuencia, según cita Gómez y Barriopedro (2005), el creciente desarrollo que ha experimentado la práctica del fútbol femenino ha provocado la aparición de investigaciones en este campo. La proliferación de estos estudios surge ante la necesidad de saber ¿qué sucede durante la competición? y ¿cómo se comporta un equipo en ella? (p. 27)

En este orden de ideas, estudios como el somatotipo y la potencia de miembros inferiores, contribuyen con el deporte pues, según afirman Sharma y Dixit (citado en Ulloa y Jara, 2017): “las características físicas son consideradas un requisito importante en el desempeño atlético” (p.8). Entonces, estudiar el somatotipo a partir de variables antropométricas, puede arrojar resultados de composición corporal que permitan diferenciar niveles competitivos de acuerdo a la prevalencia de un deportista en su tejido muscular, adiposo u óseo y la clasificación de sus dimensiones corporales (López, Felipe, Fernández, Viejo, y Sánchez, 2017). Esta herramienta debería ser parte de la valoración rutinaria de cualquier deportista, para ubicarlo y compararlo en un deporte o puesto de juego, de tal forma que le permita mejorar el rendimiento individual y/o colectivo, planteando regímenes de entrenamiento con la intención de encuadrar a los atletas en la condición más próxima a una referencia (Bahamontes, Cifuentes, Lara, y Berral, 2012).

Por otra parte, estudiar la potencia, permite determinar los niveles de los deportistas en cuanto a ¿cómo aprovechan la fuerza por unidad de tiempo?, ¿cuál es su fuerza explosiva? y ¿qué necesidad de entrenamiento requieren, para mejorar su velocidad de desplazamiento o ejecución de diversas tareas? También permite que se realice la planeación de los entrenamientos de forma individual y de acuerdo a las necesidades de cada deportista, buscando incrementar la velocidad del movimiento y la velocidad de los músculos para generar fuerza. Se entiende entonces que, el entrenamiento de potencia necesita hacer énfasis en las capacidades condicionales; fuerza y velocidad (García, 2013).

Resulta lógico entonces que, independientemente del género, el fútbol, al ser un deporte de conjunto, requiera conocer los niveles de rendimiento de sus deportistas para facilitar la identificación de talentos, selección y entrenamiento, para así poder alcanzar el máximo rendimiento deportivo (Bahamontes et al., 2012). Pero, a pesar de la importancia de evaluar a los atletas en fútbol y en general los deportes, los estudios realizados a equipos femeninos son escasos y poco documentados, tanto a nivel nacional como local (Santana, 2016).

Dado lo anterior, el propósito fue realizar un estudio descriptivo cuantitativo de somatotipo y potencia en las deportistas integrantes del equipo Boyacá Chico, con el fin de identificar sus características en estas variables y de esta manera poder brindar la información al cuerpo técnico para que, con base en los resultados, se realice el proceso de entrenamiento dando prioridad al principio de la individualización y así posiblemente, puedan obtener mejor rendimiento durante la competencia.

Objetivo

Caracterizar el somatotipo y la potencia mecánica de miembros inferiores de las jugadoras del equipo femenino de fútbol Boyacá Chicó.

Tipo de Investigación

Descriptiva Valdivia (2008), afirma que el enfoque descriptivo se refiere a aquellos estudios que generalmente ocurren en condiciones naturales, más que aquellos que se basan en situaciones experimentales. Por cuanto estos estudios conciernen, son diseñados para describir la distribución de variables sin considerar hipótesis causales o de otra naturaleza. Según Díaz (2012), los estudios descriptivos buscan describir situaciones y eventos, especificando las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis, sobre todo en situaciones donde hay poca información.

Diseño cuantitativo

Este diseño cuantifica relaciones entre variables, pudiendo clasificarse en no experimentales y experimentales. Los diseños no experimentales, usados para describir, diferenciar o examinar asociaciones, en vez de buscar relaciones directas entre variables, grupos o situaciones [...] comúnmente estudios descriptivos y de correlación. Los diseños experimentales, usualmente utilizan la aleatoriedad, manipulación de una variable independiente y el control rígido [...] analizan causa y efecto entre las variables independientes (predictiva) y dependientes (resultado) bajo condiciones altamente controladas. (Sousa, Driessnack y Costa, 2007).

Participantes

Este estudio se realizó con la población compuesta por integrantes del equipo de Fútbol Femenino Boyacá Chicó. La muestra contó con la participación de 20 mujeres deportistas con edades comprendidas entre 18 y 25 años, como se muestra en la tabla 1, esta muestra fue tomada a conveniencia de la investigadora.

Tabla 3. Población y muestra.

Número de participantes	Genero	Rango de edad
20 deportistas de fútbol	Mujeres	18 - 25 Años

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Kid de antropometría, for measuring % body fat; constituido por 1 Caliper, 1 Calibrador pie de rey y 1 Cinta métrica, Báscula digital, Marcador sharpie negro, Computador portátil (hp pavilion dv5) y Plataforma de fuerzas Axón jump 4.0.

Procedimiento

Contó con dos fases para la caracterización del somatotipo y la potencia de las atletas participantes.

Primera fase

Se tomaron medidas antropométricas a la población para determinar el somatotipo: se dispuso un espacio en el vestier del Estadio Olímpico del Sol, en Sogamoso. Inicialmente se les pidió a las deportistas organizarse por turnos para pasar individualmente al espacio en donde se ejecutaría esta fase, ya que debían quedar en ropa interior para facilitar la toma de pliegues, diámetros y perímetros. Las medidas iniciales consistían en tomar talla, peso y alturas de cada deportista. En seguida, siguió con la toma de pliegues cutáneos, diámetros óseos y perímetros, esto siguiendo el protocolo ISAK para medidas antropométricas.

Segunda fase

Se llevó a cabo del test de Bosco sobre la plataforma Axón Jump 4.0 para calcular la potencia de miembros inferiores de las deportistas: inicialmente se dispuso un lugar en el coliseo Gimnasio Universitario Rafael Bernal Jiménez, de la UPTC de Tunja, para ubicar la plataforma de fuerzas axón jump 4.0. A la llegada de las deportistas, se les explicó detalladamente en qué consistía la prueba, seguidamente se realizó una activación/calentamiento, de 10 minutos, inicialmente con trote, luego cambios de velocidad, saltos y finalmente, estiramientos. Después, las deportistas realizaron tres tipos de salto sobre la plataforma, siguiendo las indicaciones y sugerencias de la investigadora, quien recalca la importancia de la ejecución de cada salto y la flexión a 90° para estos, así las deportistas asimilaban la realización del test.

La prueba consistió en realizar 3 tipos de salto sobre la plataforma_ el salto de Abalakov, el Squat Jump y CMJ, cada uno con 3 repeticiones por deportista. Los datos de las participantes se iban registrando en el software propio de la plataforma. Se controló que todas las participantes desarrollaran la prueba bajo las mismas condiciones: mismo lugar, ambiente y acompañamiento de la investigadora.

Consideraciones Éticas: Para la inclusión de las deportistas en el estudio, se tuvieron en cuenta los criterios listados a continuación: Mujeres mayores de 18 años, Mujeres deportistas sin lesión o enfermedad al momento de la realización de las pruebas, pertenecientes al equipo de fútbol femenino Boyacá Chicó, con disposición de tiempo e interés para participar del estudio. Diligenciamiento del consentimiento informado.

Resultados

Los siguientes resultados se detallan y ordenan de manera que otorguen una perspectiva precisa y concreta de los datos obtenidos. El análisis de estos apartados comprueba el logro de los objetivos específicos del trabajo investigativo, en el cual, fueron necesarias algunas herramientas estadísticas con el fin de obtener un porcentaje de homogeneidad o heterogeneidad de la muestra.

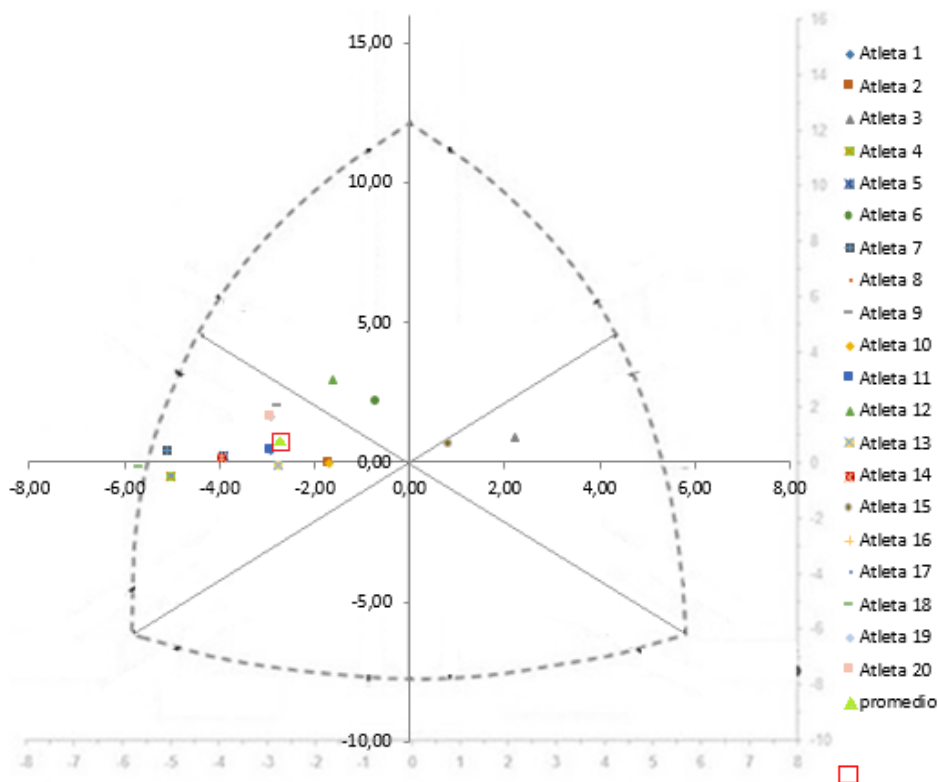
Los resultados se han organizado en dos apartados: en el primero se realiza el análisis del somatotipo, la distribución de los resultados sobre la somatocarta y la descripción del somatotipo promedio de la muestra. En el segundo, se describe y analiza la potencia individual de las deportistas en cada uno de los saltos: Abalakov (ABK), Squat Jump (SJ) y Contra movimiento (CMJ), siguiendo la fórmula de Harman (1999).

1. Somatotipo

En la determinación del somatotipo se evidencia que el 45% de las atletas evaluadas presentan un somatotipo de **endo – Mesomorfia**, lo que, en la distribución de somatotipo descrita por Garrido et al. (2005), significa que la endomorfia es dominante y la mesomorfia es mayor que la ectomorfia. También se observa una distribución de somatotipo en el área de **Endomorfia– T2Mesomorfia**, correspondiente al 45% de la muestra, lo que significa que Endomorfia y Mesomorfia son iguales y la Ectomorfia es menor. Así mismo, se muestra que el 5% de las futbolistas evaluadas se encuentran en el área de **ectomorfia-mesomorfia**, figurando una igualdad entre la mesomorfia y la ectomorfia, siendo la endomorfia menor. Encontramos también que un 5% de somatotipo en el área central, lo que indica que no hay ninguna diferencia entre los tres componentes del somatotipo. Se encuentra que la muestra es casi homogénea, situándose en el área de endo – Mesomorfia.

Así entonces la distribución espacial de los somatotipos presentes en las deportistas evaluadas destaca que el somatotipo es Endo – Mesomórfico con un promedio de 4.57, 3.61,1.85 (ver gráfica 1).

Figura 19. Distribución espacial de somatotipo.



Fuente: Elaboración propia.

2. Potencia

La batería del test de Bosco, incluye tres tipos de salto, en los cuales se pone a prueba el tiempo de vuelo, la velocidad de despegue y la altura alcanzada por cada deportista. En cada tipo de salto se realizan tres repeticiones, según lo estipulado por el software de la plataforma Axón Jump 4.0 En la tabla 2 se enumeran los promedios de altura alcanzada por cada atleta. Estos valores son necesarios para hallar la potencia individual aplicando la fórmula de Harman.

Tabla 4. Valores individuales de altura alcanzada por cada salto.

Altura alcanzada (centímetros)

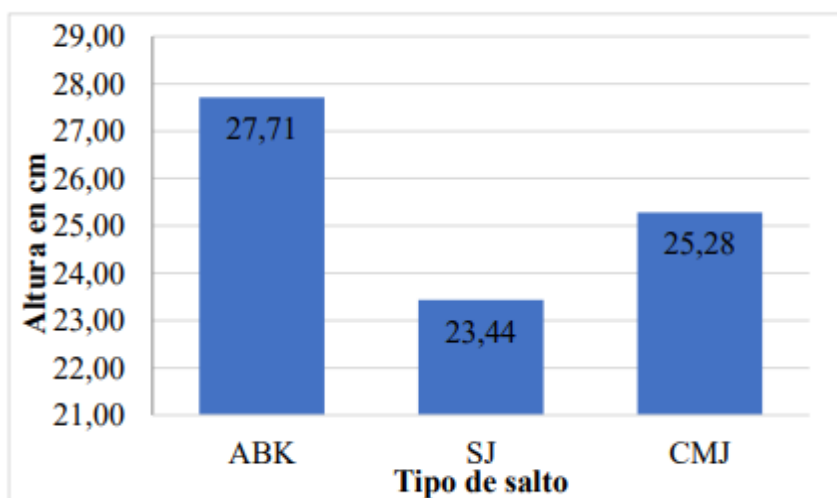
Atleta	ABK	SJ	CMJ
1	34,17	30,77	30,77
2	22,63	25,23	26,10
3	24,93	23,20	24,93
4	31,77	27,67	26,40
5	22,93	17,83	19,33
6	21,53	20,40	20,13
7	31,13	25,43	29,17
8	24,40	18,83	20,67
9	27,93	23,47	25,80
10	38,50	22,87	33,83
11	29,80	28,90	27,03
12	27,37	24,07	24,60
13	27,33	21,20	22,07
14	23,83	15,93	23,60
15	23,80	17,57	19,13
16	25,53	21,57	21,27
17	31,13	25,43	29,17
18	31,13	25,43	29,17
19	31,77	27,67	26,40
20	22,63	25,23	26,10

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con estos valores, el salto Abalakov presenta un rango de altura saltada que oscila entre 21,53 cm y 38,5 cm, encontrando que solo el 45% de las atletas iguala o supera el valor promedio de salto y el 55% restante. Por otra parte, los valores individuales de altura alcanzada para el salto Squat Jump, muestran que el rango se encuentra entre 15,93 cm y 30,77 cm, encontrando que el 45% de las atletas están por debajo del valor promedio de salto, y que el 55% restante superan este valor. En cuanto a los valores individuales de altura alcanzada en el salto de Contramovimiento, se deduce que el rango de salto se halla entre 19,13 cm y 33,83 cm, hallando que el 55% de las atletas superan el valor promedio de salto, y el 45% restante están por debajo de este valor.

Los datos muestran que el salto de Abalakov tiende a obtener un mayor valor de altura alcanzada, seguido del salto con Contramovimiento y el Squat Jump. Esto puede deberse al impulso que recibe el salto por la acción de las piernas tras la flexo-extensión de la rodilla y la contribución de los brazos libres, favoreciendo una mayor elevación del centro de gravedad durante la fase de vuelo. Mientras que, por otro lado, el salto con Contramovimiento y el Squat Jump, al verse limitados de la contribución de los brazos, disminuyen significativamente el valor de altura en el salto (Ver Gráfica 2).

Figura 20. Promedio de Alturas alcanzadas para cada tipo de salto.



Fuente: elaboración propia

En la tabla 5 se evidencian los valores individuales de la potencia de cada una de las deportistas de acuerdo a los tipos de salto del test de Bosco. Los datos arrojados en Watts, extraídos con la fórmula de Harman $((61,9 * \text{altura del salto}) \pm (36 * \text{peso}) - 1822)$, se observa que cada deportista varía su potencia. Se detalla también que el salto Abalakov presenta mayores valores de potencia en la mayoría de las deportistas, con respecto al CMJ y el Squat Jump.

Tabla 5. *Potencia en Watts por atleta.*

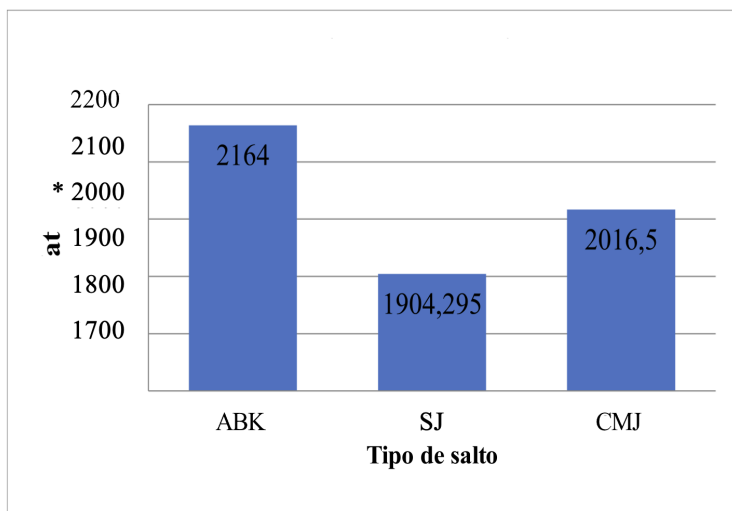
POTENCIA (Watts)			
ATLET A	POTENCIA (ABK)	POTENCIA (SJ)	POTENCIA (CMJ)
1	2238,6	2032,2	2032,2
2	1769,6	1927,4	1980,0
3	1732,5	1627,3	1732,5
4	2514,2	2265,4	2188,5
5	1615,6	1306,1	1397,1
6	2024,4	1955,6	1939,5
7	2652,5	2306,5	2533,1
8	2212,0	1874,1	1985,4
9	2132,1	1860,9	2002,6
10	2637,6	1688,6	2354,3
11	2336,0	2281,3	2168,0
12	2410,2	2209,9	2242,3
13	2390,1	2017,8	2070,4
14	2213,9	1734,3	2199,7
15	1654,7	1276,3	1371,4
16	2249,1	2008,3	1990,1
17	2421,4	2075,4	2302,0
18	2498,4	2152,4	2379,1
19	1948,0	1699,1	1622,2
20	1629,1	1787,0	1839,6

Fuente: Elaboración propia.

El rango de potencia para el salto de Abalakov ese encuentre entre 1615.6 watts y 2652.5 watts; para el salto Squat Jump, el rango oscila entre 1276.3 watts y 2306.5 watts, y para el salto con Contramovimiento CMJ está entre 1371,4 watts y 2533,1 watts.

Por lo anterior, se encuentra que el salto Abalakov para esta muestra presenta un valor promedio de 2164 watts de potencia, siendo superior al compararlo con los saltos Squat Jump y Contramovimiento, los cuales presentan en su promedio, un valor de 1904,295 watts y 2016,5 watts de potencia respectivamente (ver Figura 21).

Figura 21. Distribución de los valores promedio de potencia en cada tipo de salto.



Fuente: Elaboración propia

Discusión

Teniendo en cuenta el estudio hecho por Sedano, Cuadrado, Redondo, y Benito (2009), en el que se evaluaron dos grupos de mujeres futbolistas españolas, se obtuvieron características de somatotipo promedio endo-mesomorfo. Por otro lado, el estudio publicado por Sanabria, Martínez, y Moreno (2015), en el que analiza un grupo de mujeres futbolistas colombianas, reflejan los siguientes valores en su resultado: 4.00, 3.63, 2.07, lo que es equivalente a un somatotipo endo-mesomorfo. Finalmente encontramos que, en contraste con los resultados del presente estudio, los cuales son 4.57, 3.61, 1.85 de Endo – Mesomorfía, las atletas participantes tienen resultados semejantes.

En cuanto a la evaluación de la potencia mecánica de miembros inferiores sobre la plataforma Axón Jump 4.0, no se evidencian estudios o publicaciones en fútbol femenino.

Los resultados obtenidos sobre la potencia indican que el salto Abalakov presenta mayor valor que el salto con Contramovimiento y el Squat Jump. Esto puede deberse a que la técnica del salto de Abalakov, contribuye a obtener mayores valores de altura por el impulso que ofrecen los brazos en el salto, y por ende, el resultado en cuanto a potencia es mayor.

En cuanto a la posible correlación entre el somatotipo y la potencia mecánica de miembros inferiores, puede deberse a que las deportistas cuentan con composiciones corporales y capacidades distintas entre sí. Algunas de ellas poseen un mayor porcentaje de su musculatura, o poseen miembros inferiores más extensos, u otras con mayor fuerza y velocidad, por ello, los resultados son variables entre las deportistas y de allí, que sea tan esencial el principio de individualización del entrenamiento.

Referencias

- Bahamontes, C., Cifuentes, B., Lara, E., y Berral, F. (2012). *Composición Corporal y Somatotipo en Fútbol Femenino*. Campeonato Sudamericano Sub-17. *ScieloInt. J. Morphol.*, 30(2), 450-460.
- Díaz, C. (2012). *Estudios descriptivos*. Docplayer. de <https://docplayer.es/39315006-Estudios-descriptivos.html>
- García, S. (2013). La intensidad en el entrenamiento de la fuerza: Manifestaciones o zonas de entrenamiento [Mensaje en un blog]. de <https://g-se.com/la-intensidad-en-el-entrenamiento-de-la-fuerza-manifestaciones-o-zonas-de-entrenamiento-bp-357cfb26d17ad1>
- Garrido, R., y González, M. (2004). Test de Bosco. Evaluación de la potencia anaeróbica de 765 deportistas de alto nivel. *Efdeportes*, 78(10), n/a. <https://efdeportes.com/efd78/bosco.htm>
- Garrido R., González M., García M., y Expósito I, (2005). Correlación entre los componentes del somatotipo y la composición corporal según formulas antropométricas. Estudio realizado con 3092 deportistas de alto nivel. Introducción. *Efdeportes*, 84(10), n/a. <http://www.efdeportes.com/efd84/somato.htm>
- Gómez, M. y Barriopedro, M. (2005). Características fisiológicas de jugadoras españolas de fútbol femenino. *Kronos, III* (7), 27-32. http://futbolpf.org/doc/F%C3%BAtbol%20Femenino%20I_Maite%20G%C3%B3mez%20L%C3%B3pez.pdf 137
- González, J., Díaz, N., García, L., Mora, J., Castro, J., Facio, M. (2007). La capacidad de salto e índice de elasticidad en Educación Primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(28) 359-373. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista28/artsalto68.htm>
- Lopera, S., y Cardona, D. (2015). *Transformaciones sociales en contextos de fútbol relacionadas con el aumento de mujeres simpatizantes del deporte en la ciudad de Medellín* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia.

- Murillo, C., Tapias, M. (2014). *Caracterización antropométrica y motora de futbolistas en la edad de 13 y 14 años de la academia de futbol Deportivo Cali* (tesis de pregrado). Universidad del Valle, Cali.
- Reyes, O. (sf). *Evaluación funcional de la potencia mediante el test de saltabilidad*.
Universidad Pedagógica Nacional. *Artículos de revisión*. P, 59 – 68
- Rincón, L. (2016). *Relación entre la masa ósea, composición corporal y potencia anaeróbica de las jugadoras de fútbol femenino de la selección de Bogotá, Colombia 2016*. (Tesis de pregrado). n/a, n/a. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4061/Trabajo%20de%20Grado-PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rosero, L. (2015). *Trayectoria del futbol femenino en Colombia* (tesis de pregrado). Universidad del Valle, Santiago de Cali.
- Sanabria, Y., Moreno, E., Martínez, M. (2015). Características Físicas, Antropométricas y de Somatotipo del Equipo Femenino de Futbol de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Seccional Chiquinquirá. *Viref*, 4(1). <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/viref/article/view/24365>
- Sedano, S., Cuadrado, G., Redondo, J. y Benito, A. (2009). Perfil antropométrico de las mujeres futbolistas españolas. *Apunts*, vol 98, 78 – 87. <https://core.ac.uk/download/pdf/39140780.pdf>
- Suarez, J., Albañil, V., y Arandia, P., (2015). *¿Según el somatotipo que aspectos 138 inciden en el gesto técnico de la Zancada en las jugadoras del equipo de fútbol de la corporación Universitaria Minuto de Dios?* (tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Villa, J. y López, J. (2005). Variables determinantes en el salto vertical. *Efdeportes*, 70(10), n/a. de <https://www.efdeportes.com/efd70/salto.htm>
- Wanceulen. A., Wanceulen. A., Wanceulen. J. (2008). *Bases para el proceso de selección y formación de jóvenes futbolistas para el alto rendimiento*.

Dermatoglifía dactilar en futbolistas profesionales: Fortaleza

Laura Elizabeth Castro Jiménez¹⁵ Paula Janyn Melo Buitrago¹⁶ Yenny Paola Argüello Gutiérrez¹⁷
Angela Yazmín Gálvez Pardo¹⁸

Resumen

El entrenamiento deportivo busca diferentes métodos y medios que faciliten la detección de talentos, para ello, se ha utilizado un método simple llamado *dermatoglifía*. La *dermatoglifía* es un término aplicado al estudio científico de los patrones de la huella dactilar palmar; está directamente relacionada con el análisis de las crestas de las huellas palmares para determinar cómo, por medio de las diferentes figuras dactilares, se pueden establecer las características morfológicas y las cualidades físicas en los deportistas, aspectos que, a su vez, se puedan potencializar de forma específica en el entrenamiento deportivo. El propósito de esta investigación fue establecer las diferencias y semejanzas que podían gestarse entre el marcador genético, a través de la dermatoglifía dactilar y el perfil morfofuncional en las selecciones masculinas de fútbol, pertenecientes al ámbito universitario y profesional de Bogotá. El enfoque de la investigación es cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo transversal correlacional. La muestra estuvo compuesta por 24 futbolistas pertenecientes a Fortaleza F.C, a los cuales se les realizó una evaluación de dermatología con el Protocolo propuesto por Cummins y Midlo en 1942. Se encontró el mayor porcentaje en Presilla L (55,6%), seguido de Verticilos W (40,8⁰/o) y Arcos A (3,4%).

¹⁵ Docente investigador, Universidad Santo Tomás, Grupo Cuerpo, Sujeto y Educación. Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. laura.castro@usantotomas.edu.co

¹⁶ Docente investigador Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova, Facultad de educación Física Militar. paulajanynm@gmail.com

¹⁷ Docente investigador, Universidad Santo Tomás. Grupo: Cuerpo, Sujeto y Educación. Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. yenniarguello@usantotomas.edu.co

¹⁸ Docente investigador, Universidad Santo Tomás. Grupo: Cuerpo, Sujeto y Educación. Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. angelagalves@usantotomas.edu.co

Los diseños encontrados corresponden al 39,1% en WL, seguido de 26,08% en LW, 13,04% en ALW, y en menor porcentaje otros diseños. En conclusión, los futbolistas profesionales de fortaleza presentaron una mayor predisposición a las capacidades físicas que demandan esfuerzos en el sistema energético anaeróbico láctico, con indicadores importantes de coordinación y fuerza explosiva.

Palabras clave: Dermatoglifía, Fútbol, deportistas, genética.

Abstract

Sports training seeks different methods and means that facilitate the detection of talents, for this a simple method called dermatoglyph has been used. Dermatoglyphics is a term applied to the scientific study of palmar fingerprint patterns; It is directly related to the analysis of the crests of the palm prints, and how through the different fingerprints, morphological characteristics and physical qualities can be established in athletes, which, in turn, in sports training, can be potentiated specifically. The purpose of this research was to establish the differences and similarities between the genetic marker, through the fingerprint dermatoglyph and the morpho functional profile in the men's soccer teams belonging to the university and professional field of Bogotá. The research approach is quantitative, with a non-experimental design of a correlational transversal type. The sample is made up of 24 soccer players belonging to Fortaleza FC, who underwent a dermatology evaluation with the Protocol proposed by Cummins H. and Midlo C. 1942. The highest percentage was found in Presilla L (55.6%), followed by Verticilos W (40.8%) and Arcos A (3.4%). The designs found correspond to WL 39.1%, followed by LW 26.08%, ALW 13.04% and to a lesser extent other designs. In conclusion, professional strength footballers have a greater predisposition to physical abilities that demand efforts in the lactic anaerobic energy system, with important indicators of coordination and explosive force.

Keywords: dermatoglyphics, Soccer, sportsmen, genetics.

Introducción

El entrenamiento deportivo busca diferentes métodos y medios que faciliten la detección de talentos, para ello se ha utilizado un método simple llamado *dermatoglifía*. La *dermatoglifía*, de las raíces griegas *derma*=piei, *glyphos*= grabado o dibujos (Figueira, 2012), es un término aplicado al estudio científico de la huella, estudiando las figuras presentes en las yemas de los dedos, palma de los manos y plantas de los pies (Montoya, Colmenares & Villalba, 2017). Cada una de las crestas epidérmicas que forman la huella

dactilar está determinada genéticamente, por ello, se considera que la huella dactilar es única para cada persona. Lo anterior, permite no sólo identificar a cada individuo a nivel mundial, sino además diagnosticar los trastornos hereditarios (Archana, Rakesh, Zaidi, & Singh, 2016); herramienta que, en los últimos años, ha tenido la función de ser un predictor de características morfológicas y cualidades físicas en los deportistas, de modo que la dermatogliafía dactilar se considera una herramienta muy útil en el proceso de selección y especialización de talentos deportivos (Cuadras y Delgado, 2017).

El propósito de esta investigación es establecer las diferencias y semejanzas que existen entre el marcador genético, a través de la dermatogliafía dactilar y el perfil morfofuncional en las selecciones masculinas de fútbol pertenecientes al ámbito universitario y profesional de Bogotá.

Metodología

El enfoque de la investigación es cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo transversal correlacional. La muestra estuvo compuesta por 24 hombres futbolistas, pertenecientes a Fortaleza F.C. A ellos se les realizó una evaluación de dermatogliafía con el Protocolo propuesto por Cummins H. y Midlo C. 1942 citado por Dantas, Alonso y Filho (2004), mediante el cual se identifican tres patrones de huella digital, arcos (A), presillas (L) y verticilos (W), se realiza la suma de las crestas travesadas por la línea de Galton en los diez dedos de las manos (SCTL), a continuación se suman el número de A, L y W de los diez dedos de las manos (Toledo, Dantas, Fernandes, & Fernandes, 2008; Ruppel, Waltrick & Venera, 2013).

Para realizar la impresión de las huellas se utilizó un escáner para huella dactilar. Los datos fueron sometidos a la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk y se utilizó la estadística descriptiva para el análisis de los datos. La investigación obtuvo la aprobación del comité de Ética de la Universidad Santo Tomas, respetando la declaración de Helsinki, la Resolución No. 008430 de 1993 del Ministerio de Salud Colombiano y el acuerdo 054 del Ministerio de Defensa Nacional.

Resultados

Se encontró el mayor porcentaje en Presilla L (55,6%), seguido de Verticilos W (40,8%) y Arcos A (3,4%). Las presillas y los verticilos son figuras que muestran una predisposición hacia las capacidades de fuerza con un nivel considerable de coordinación motora en los futbolistas profesionales (Tabla 6).

Tabla 6. Patrones de huellas dactilares.

L		W		A	
Media DS	%	Media DS	%	Media DS	%
5,57 ±2,72	55,66%	4,09 ± 3,96	40,8	0,35 ± 1,07	3,4

Fuente:Elaboración propia

De acuerdo con la posición de juego, los porteros tienen patrones W (verticilos,) que están asociados con niveles altos de coordinación; los defensas y volantes poseen patrones L (presillas), es decir una predisposición a la fuerza de la potencia, y los delanteros tienen un patrón marcado A (arcos), el cual representa la capacidad para realizar acciones físicas máximas en periodos cortos de tiempo (velocidad).

Tabla 7. Patrones dactilares por posición de juego.

	Patrones		
	L (%)	W (%)	A (%)
	Media	Media	Media
Portero	45	55	0
Defensa	66	34	0
Volante	54	44	2
Delantero	53	33	15

Fuente: Elaboración propia

Los diseños encontrados corresponden a 39,1% en WL, seguido de 26,08% en LW, 13,04% en ALW, y en menor porcentaje otros diseños, que corresponden a los mayores porcentajes obtenidos en las figuras W y L (ver tabla 8).

Tabla 8. Diseños dactilares.

WL (%)	LW (%)	ALW (%)
39,1	26,08	13,04

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Las características dermatoglíficas de los jugadores profesionales de Fortaleza, presentaron la misma distribución que los futbolistas profesionales del Club Deportivo Ñublense de Chillan, con una predominancia en las presillas (L 55,0% ± 2,24), seguido del verticilo (W 43,0% ± 2,34), hasta que, en última instancia, se muestran los resultados en arco de (A 2,0% ± 0,52) (Hernández, Hernández & Fernandes, 2013). Ahora bien, en un estudio realizado en Colombia a un grupo de futbolistas adolescentes de la selección de Córdoba, se presentaron resultados similares, con una mayor presencia de L (65%), seguido de W (31%) y una menor presencia de A (5%); en cuanto al diseño, también se presentó una predominancia de LW (40%), WL(20%) y un menor porcentaje en AL(10%). Sin embargo, en los futbolistas de Córdoba existieron los diseños ALW (15%) y L(15oñ). En relación con la posición de juego, los datos difieren, pues los delanteros de Córdoba poseían una mayor presencia de L y A (73% y 7%, respectivamente), mientras que los porteros registraron mayor W (40%) y en los volantes no se registró diseños A (Rodríguez, Montenegro, & Petro, 2019). En conclusión, los futbolistas profesionales de fortaleza presentan una mayor predisposición a las capacidades físicas que demandan esfuerzos en el sistema energético anaeróbico láctico, con indicadores importantes de coordinación y fuerza explosiva.

Referencias

- Archana, S., Rakesh, G., Zaidi, S. & Singh, A. (2016). Dermatoglyphics: A Brief Review. *International Journal of Advanced & Integrated Medical Sciences*, 1(3), 111-115. doi: 10.5005/jp-journals-10050-10039
- Cuadras, C. G. y Delgado, C. J. (2017). Potencial de la dermatoglifia en las ciencias del deporte y la salud en Mexico. *Tecnociencia*, 11(3), 108-114.
- Dantas, P., M., Alonso, L. & Filho, J. (2004). A Dermatoglifia no futsal brasileiro de alto rendimento. *Fitness & Performance Journal*, 3(3), 136-142.
- Figueira, A., Giani, S., Nodari, R., Ferreira, R., Rover, C. & Dantas, H. (2012). Dermatoglyphic profile of physical strength in Brazilian Paralympic power lifters. *Sport Science Health*, 7, 61-64. doi: 10.1007/s11332-012-0113-x
- Hernández, C., Hernández, D. & Fernandes, J. (2013). Perfil dermatoglífico de jugadores profesionales de fútbol del Club Deportivo Ñublense de la Ciudad de Chillan. *Motricidad Humana*, 14(1), 9-15.
- Montoya, A., L., Colmenares, A., L. & Villalba, E. (2017). Técnica de dermatoglifos: una herramienta del entrenador, educador físico y profesional de la actividad física, para detectar talentos deportivos. *Revista Impetus*, 11(1), 81-91.
- Rodriguez, A., N., Montenegro, O. & Petro, J., L. (2019). Perfil dermatoglífico y somatotipificación de jugadores adolescentes de fútbol. *Retos*, 36, 32-36.
- Ruppel, R., R., Waltrick, T. & Venera, G., D. (2013). Composição Corporal, Qualidades Físicas e Características Dermatoglíficas das Atletas da Seleção Brasileira de Futsal Feminino por Posição de jogo. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 5(17), 233-240.
- Toledo, L., C., Dantas, M., S., Fernandes, P., R. & Fernandes, F., J. (2008). Dermatoglyphic, somatotype, and explosive strength profiles of women's volleyball of the Brazilian team. *Fitness & Performance Journal*, 7(1), 35-40.

Somatotipo y potencia en deportistas sub – 21 de balonmano

Jhon Alexander Samacá García¹⁹ Yofre Danilo Sanabria Arguello²⁰

Resumen

Esta investigación consiste en describir el somatotipo y la potencia de los miembros superiores e inferiores de los jugadores de la selección Boyacá masculina de balonmano sub - 21. La metodología es de diseño descriptivo, con un grupo establecido y un enfoque cuantitativo. El presente estudio se realizó en la ciudad de Tunja con 15 deportistas pertenecientes a la selección Boyacá masculina de balonmano. A este grupo poblacional se les efectuó las siguientes pruebas: la aplicación del protocolo de la ISAK para determinar el somatotipo; el ejercicio de sentadilla para medir la potencia del tren inferior y el ejercicio de press de banca para medir la potencia del tren superior.

Palabras clave: Balonmano, somatotipo, potencia.

Abstract

This investigation consists in describing the somatotype and the power of the upper and lower members of the players of the Boyaca men's handball sub-21 team. The methodology is descriptive in design, with an established group, and a quantitative approach. The present study was conducted in the city of Tunja with 15 athletes belonging to the Boyacá men's handball team. To this population, the following tests were applied: application of the ISAK protocol to determine the somatotype, squat exercise to measure the power of the lower train and bench press exercise to measure the power of the upper train.

Keywords: Handball, somatotype, power.

¹⁹ Lic. Correo: ihonalexandersamacaearciaAemail.com

²⁰ Mg. Correo: vofresanar6Hemai.com

Introducción

En el trabajo de Gorostiaga, Granados e Izquierdo (2007) se destaca que, desde el punto de vista del rendimiento físico, el balonmano es un deporte de equipo en el que se realizan esfuerzos de máxima intensidad y corta duración, en los que los jugadores tienen que correr, saltar y lanzar el balón, intercalados con momentos de reposo o de baja intensidad (Antón, 1998). Asimismo, se puede afirmar que el balonmano es un deporte de contacto ya que, durante los partidos, los jugadores realizan acciones defensivas y ofensivas contra sus adversarios tales como bloqueos, empujes, golpes, agarres y contrabloqueos.

Uno de los pilares fundamentales del entrenamiento es la evaluación del rendimiento de los deportistas, ya que ello permite valorar sus capacidades físicas y de esta manera, dar cumplimiento al principio de la individualización en la aplicación de cargas de trabajo. En este caso, estuvo relacionado con la caracterización del somatotipo y la potencia tanto en miembros superiores como en inferiores.

De acuerdo con lo anterior, el presente estudio se enfatizó en caracterizar el somatotipo y la potencia de los deportistas integrantes de la selección de Boyacá masculina de balonmano de la categoría Sub – 21. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, el entrenador pudo realizar acentuaciones de carga dentro de su plan de entrenamiento en busca del mejoramiento o mantenimiento de esta capacidad, y de esta manera obtener un mejor rendimiento de los deportistas.

Método

Tipo de investigación

Este análisis fundamentó en un diseño de corte descriptivo, debido a que se caracterizó el somatotipo y la potencia de los integrantes de la selección Boyacá masculina de balonmano Sub – 21.

Diseño

La investigación corresponde al paradigma empírico – analítico. El enfoque es cuantitativo y parte de un paradigma positivista, cuyo propósito es describir y explicar causalmente generalizar, explorar y universalizar. El objeto de esta investigación son los hechos objetivos existentes que han sido sometidos a leyes y patrones generales. En

suma, esta investigación recoge y analiza datos sobre variables y estudia las propiedades y fenómenos cuantitativos.

Población

El presente estudio se realizó en la ciudad de Tunja, con 15 deportistas pertenecientes a la selección Boyacá masculina de balonmano de la categoría sub – 21.

Muestra

La muestra de la presente investigación fue seleccionada por conveniencia del investigador, por lo tanto, corresponde a un muestreo de tipo no probabilístico determinada por 15 hombres, pertenecientes a la selección Boyacá masculina de balonmano de la categoría Sub – 21.

Instrumentos

Para la variable del somatotipo se utilizó el protocolo establecido por la ISAK. Para la potencia se utilizó el encoder lineal T-Force.

Procedimiento

Para el somatotipo, se realizó la toma de peso, talla, pliegues cutáneos, diámetros y perímetros. Posteriormente, se registraron en una plantilla Excel, la cual indica en el somatocarta el tipo de somatotipo presentado por los deportistas. En cuanto a potencia, los deportistas realizaron el ejercicio tanto de tren superior como del inferior, teniendo en cuenta los lineamientos establecidos por Coldeportes Nacional.

Consideraciones Éticas

En el documento de consentimiento informado. Por favor, lea cuidadosamente esta información sobre el estudio de investigación titulado: SOMATOTIPO Y POTENCIA EN DEPORTISTAS SUB – 21 DE BALONMANO

- Siéntase en completa libertad de preguntar al personal del estudio todo aquello que no entienda.
- Una vez haya comprendido la información, se le preguntará si desea participar del estudio. En caso afirmativo, deberá firmar este documento y recibirá una copia.

Descripción general

El presente trabajo de investigación pretende caracterizar el somatotipo y la potencia en el tren inferior y tren superior de los deportistas pertenecientes de la Selección Masculina Su21 de Balonmano.

Objetivo del estudio

Caracterizar el somatotipo y la potencia de los deportistas pertenecientes a la selección Boyacá masculina de Balonmano Sub-21.

¿Por qué fue usted elegido para participar en este estudio?

- Pertenece a la selección Boyacá masculina de balonmano Sub-21.
- Tiene examen médico vigente que certifique que puede realizar actividad física.
- No presenta lesiones osteo-musculares que puedan verse agravadas por el estudio.

Aceptación

Por favor marque con una “X” en caso de que acepte o no acepte lo siguiente:

Autorizo a los investigadores del estudio para:	Acepto	No acepto
Realizar los procedimientos necesarios para la realización del estudio de investigación		
Hacer grabaciones en audio		
Comunicarse conmigo para hacer los seguimientos requeridos por el estudio		

Comunicarse conmigo para invitarme a participar de otros estudios de investigación		
Toma de fotografías y videos		

Participante

Nombre _____ Cédula _____ Firma _____ Día/Mes/A _____

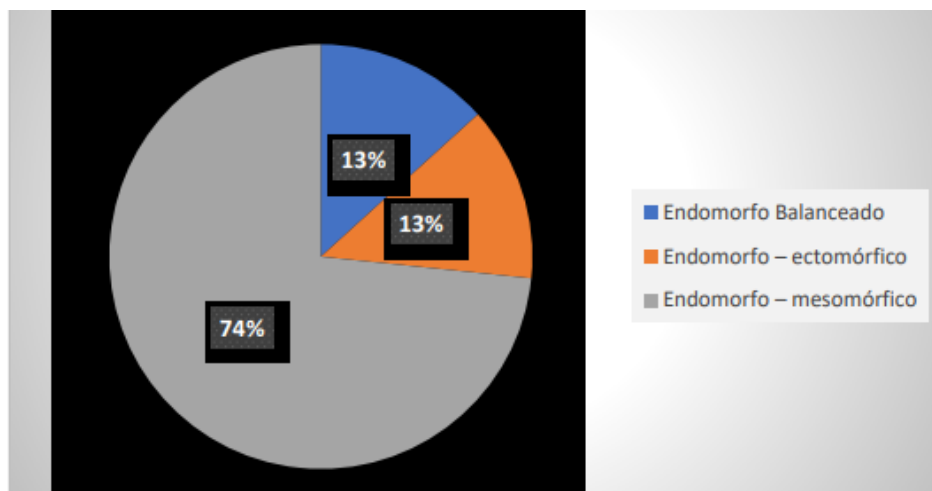
En la Tabla 1, se pueden observar los resultados descriptivos de la variable Somatotipo, encontrando para el caso de la endomorfia un promedio de $5,96 \pm 1,04$ con un rango de 3,46 unidades, lo que permite evidenciar que la población analizada presenta heterogeneidad en este indicador del somatotipo. En cuanto al componente Mesomórfico, se obtuvo una media de $3,55 \pm 0,98$ con un rango de 3,19, lo cual también indica un rasgo de heterogeneidad en el grupo en dicho componente. Finalmente, en cuanto a la Ectomorfia se evidencia una media de $2,20 \pm 0,83$ unidades, tomado con un valor bajo con alta heterogeneidad (Tabla 9).

Tabla 9. Resultados descriptivos del somatotipo.

Descriptivos	Endomorfia		Mesomorfia		Ectomorfia	
	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Media	5,96	0,27	3,55	0,25	2,20	0,21
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	5,39		3,01		1,75
	Límite superior	6,54		4,09		2,66
Media recortada al 5%	5,94		3,57		2,19	
Mediana	5,87		3,66		2,06	
Varianza	1,08		0,96		0,68	
Desviación estándar	1,04		0,98		0,83	
Mínimo	4,39		1,76		0,93	
Máximo	7,85		4,95		3,74	
Rango	3,46		3,19		2,81	
Rango intercuartil	1,78		1,60		0,88	
Asimetría	0,06	0,58	-0,35	0,58	0,50	0,58
Curtosis	-0,74	1,12	-0,63	1,12	-0,10	1,12

Fuente: elaboración propia

Figura 23. Distribución del somatotipo.



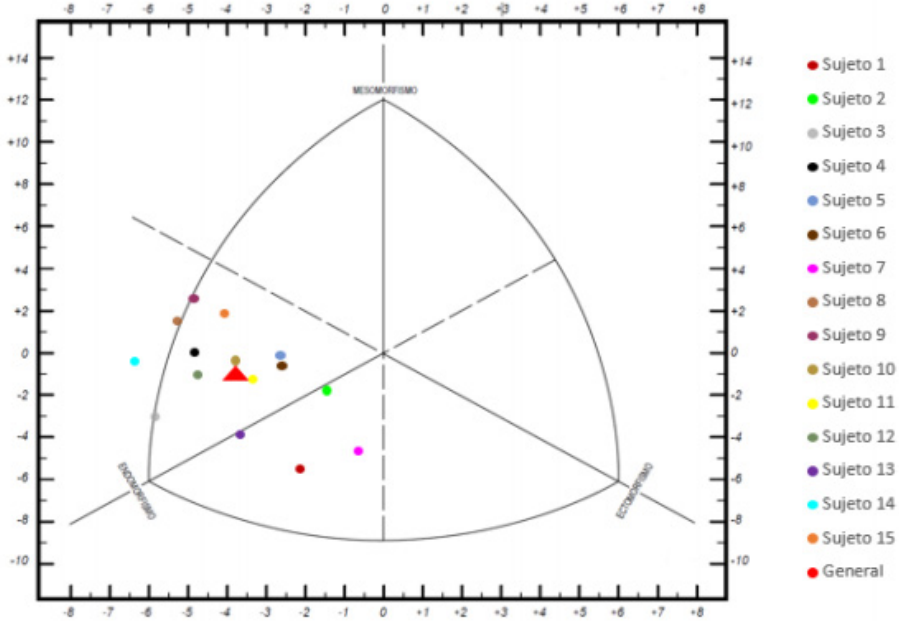
Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados obtenidos se puede inferir que, en cuanto al componente endomórfico, los deportistas tienden a tener alta adiposidad relativa, grasa subcutánea abundante, redondez en tronco y extremidades y mayor acumulación de grasa en el abdomen. En el componente mesomórfico se presenta un moderado desarrollo músculo-esquelético relativo, un mayor volumen a nivel muscular, óseo y en las articulaciones de mayores dimensiones. Finalmente, en el componente ectomórfico los jugadores presentan una linealidad relativa, un gran volumen por unidad de altura: redondo como una pelota, es así como se presentan las extremidades relativamente voluminosas.

En general, se pudo encontrar que, de los deportistas integrantes del equipo, el 13% posee un componente Endomorfo balanceado, el 13% un componente Endomorfo-ectomórfico y el 74% restante, posee un componente Endomorfo-mesomórfico, evidenciando en los deportistas una prevalencia del tejido adiposo, tejido que debe ser reducido puesto que en el deporte del balonmano debe prevalecer un componente Mesomorfo Balanceado. Según lo establecido por Lentini, Gris, Cardey, Aquilino, & Dolce, (2004), en el estudio realizado a deportistas de alto rendimiento en Argentina, la mecánica propia del juego requiere deportistas con mayor desarrollo de masa muscular, debido al contacto corporal que tienen tanto en la fase de ataque (Bloqueos, saltos, lanzamientos y pases de cadera, de pronación) y defensa (contrabloqueos), , como de acciones y gestos técnicos de mayor dificultad (lanzamiento rectificado con y sin caída, de cadera).

En la figura 24, se puede identificar la posición de cada deportista una vez registrados los datos en la somatocarta, al igual que el promedio general del grupo.

Figura 24. Somatocarta de los participantes.



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la Potencia Media Propulsiva del Tren Superior, se encontró una media de 256,67z9,86 Watts, con un rango de 237,00 Watts, lo cual se considera como cifras de alta heterogeneidad. De igual forma ocurre con la Potencia Media Propulsiva de Tren Inferior, en donde se obtuvo una media de 639,60z147,46 Watts, con un rango alto de 498,00 Watts (tabla 10). Dichos resultados muestran el estado actual de la potencia de los deportistas evaluados, teniendo en cuenta la edad y las características del somatotipo.

Tabla 10. Resultados descriptivos potencia media propulsiva

Descriptivos Estadístico		Potencia Media Propulsiva de Tren Superior (Watts)		Potencia Media Propulsiva de Tren Inferior (Watts)	
		Error estándar	Estadístico	Error estándar	
Media		256,67	17,83	639,60	38,07
95% de Intervalo de	Límite Inferior	218,42		557,94	
confianza para la media	Límite superior	294,91		721,26	
Media recortada al 5%		255,80		645,22	
Mediana		248,00		600,00	
Varianza		4768,81		21744,26	
Desviación estándar		69,06		147,46	
Mínimo		146,00		340,00	
Máximo		383,00		838,00	
Rango		237,00		498,00	
Rango intercuartil		117,00		271,00	
Asimetría		0,03	0,58	-0,25	0,58
Curtosis		-0,87	1,12	-0,67	1,12

Fuente: Elaboración propia

Discusión

En cuanto al somatotipo, se pudieron evidenciar diferencias significativas en los componentes de endomorfia, mesomorfia y ectomorfia con respecto a otros estudios encontrados. Concretamente, en el estudio de Lentini, Gris, Cardey, Aquilino, & Dolce (2004), los deportistas fueron categorizados somatotípicamente en el componente mesomorfo – balanceado. Por otra parte, los estudios de Rodríguez, Castillo, Tejo, & Rozowski, (2014), y los trabajos de Pons, Riera, Galilea, Drobnic, Banquells, & Ruiz (2015), evidencian que el componente que más prevaleció es el mesomorfo-endomórfico. Para el presente estudio el componente que predominó fue el endomorfo-mesomórfico, por lo que podemos afirmar que el tejido adiposo es el de mayor predominancia en los deportistas, es decir, grasa subcutánea abundante, redondez en tronco y extremidades y mayor acumulación de grasa en el abdomen. Teniendo en cuenta las características

del deporte, debemos inferir que los deportistas evaluados deben aumentar su trabajo de gimnasio para así incrementar el porcentaje de masa muscular.

Durante la revisión bibliográfica realizada para dicho estudio, en cuanto a potencia, no se encontró ningún estudio en el que se haya realizado la valoración de la potencia a través del instrumento de medición T-Force, por lo cual, no fue posible confrontar los resultados obtenidos en el estudio con algunos otros. Por lo tanto, debemos afirmar que dentro del estudio se encontró una media de $256,67 \pm 9,86$ Watts para potencia media propulsiva del tren superior, y una media de $639,60 \pm 147,46$ Watts, respecto a la potencia media propulsiva de tren inferior.

Referencias

- Antón, J. L. (1990). Balonmano: Fundamentos y etapas de aprendizaje. Gymnos.
- Antón, J.L. (1998). *Balonmano. Táctica grupal ofensiva: Concepto, estructura y metodología*. Gymnos.
- Baena Morales, S., Bautista, I., Chiroso Ríos, L.J., Chiroso Ríos, I., Martín Tamayo, I., & García Moreno, J.M. (2015). Análisis de la fiabilidad inter-sesión de las medias para la fuerza, potencia y velocidad en la realización de test-retest para press de banca. España. *Revista: cuadernos de psicología del deporte*. Volumen 16, 3, 81-88.
- Barraza, F., Yáñez, R., Tuesta, M., Núñez, P., Zamora, & Rosales, G. (2015). Perfil antropométrico por posición de juego en handbolistas chilenos. Chile. *Int. J. Morphol.*, 33(3):1093-1101.
- Carter, L. (1982). *Physical Structure of Olympic Athletes. Part I. The Montreal Olympic Games Anthropological Project*. Karger.
- Carter, L. (1984). *Physical Structure of Olympic Athletes. Part II. Kinanthropometry of Olympic Athletes*. Karger.
- Floriddia, M. (2004). Desarrollo de la fuerza en el tren inferior en jugadores de Handball. (Tesis de licenciatura). Universidad abierta Interamericana.
- Garrido, R., González, M., García, M. & Expósito, I. (2005). *Correlación entre los componentes del somatotipo y la composición corporal según formulas antropométricas. Estudio realizado con 3092 deportistas de alto nivel*. Efdportes.
- Gorostiaga, E.M., Granados, C. & Izquierdo, M. (2007). Entrenamiento de fuerza en balonmano. PubliCE Standard. <http://www.sobreentrenamiento.com/publice/Articulo.asp?ida=760>
- Granados, C. (2007). Características antropométricas, condición física y velocidad de lanzamiento en balonmano de elite y amateur. (Tesis doctoral). Universidad del país vasco-España.
- Jiménez, Á. (2015). Análisis comparativo de las características cine antropométricas y de la condición física en jugadores de balonmano en edad juvenil. (Trabajo de fin de grado). Universidad de León. España.

- Lentini, N., Gris, G., Cardey, M., Aquilino, G. & Dolce, P (2004). Estudio somatotípico en deportistas de alto rendimiento de Argentina. PubliCE Standard.
- Martínez, J., Urdampilleta, A., Guerrero, A. & Barrios, V. (2011). El somatotipo-morfología en los deportistas. ¿Cómo se calcula? ¿Cuáles son las referencias internacionales para comparar con nuestros deportistas? Buenos Aires. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, N° 159.
- Moreno, F (2004). Balonmano: Detección, selección y rendimiento de talentos. Madrid. Gymnos.
- Pons, V., Riera, P., Galilea, A., Drobnic, F., Banquells, M. & Ruiz, O (2015). Características antropométricas, composición corporal y somatotipo por deportes. España. Apunts Medicina de L'esport
- Rodríguez, X., Castillo, o., Tejo, J. & Rozowski, J (2014). Somatotipo de los deportistas de alto rendimiento de Santiago.. Scielo.
- Suarez, H., Abraldes, J. & Rodríguez, N. (2009). Análisis comparativo de las características cineantropométricas y de la condición física en jugadores de balonmano en edad juvenil.

Actividad física, salud y calidad de vida en la diversidad contextual

Educación para la salud en contextos escolares: una propuesta pedagógica interdisciplinaria de proyección a la comunidad

Julio César Pinzón²¹ James Olaya Ramos²² Ivón Tola Flórez²³

Resumen

La estrategia pedagógica tiene como propósito promover los hábitos saludables desde conocer, interpretar y cambiar el imaginario que se tiene sobre el concepto de salud debido a que, culturalmente, la ausencia de enfermedades hace referencia a un estado de salud óptimo; sin embargo, debe existir un bienestar integral tanto físico, psíquico como social en el ser humano para mejorar su calidad de vida (OMS, 1998). EL presente documento expresa, desde la interdisciplinariedad, una intervención que brindó algunas oportunidades de aprendizaje acerca de la salud por y para la comunidad educativa, en donde los estudiantes fueron participes en el proceso de la elaboración y la ejecución de la estrategia articulando sus habilidades para la vida.

Palabras clave: Educación física, salud, hábitos saludables, enfermedades no transmisibles, actividad física, entornos escolares.

Abstract

This pedagogical strategy aims to promote healthy habits from knowing, interpreting and changing the imaginary about the concept of health because culturally, the absence of diseases refers to an optimal state of health however there must be a comprehensive well-being both physical, psychic and social in the human being to improve their quality of life(WHO, 1998) this document expresses from the interdisciplinarity an intervention that provide opportunities for learning in health

²¹ Magister en Pedagogía de la Cultura Física Licenciado en Educación Física

²² Magister en Educación Licenciado en Física

²³ Licenciada en educación con énfasis en Ciencias Sociales

by and for the educational community, where students were involved in the process of elaboration and execution of the strategy articulating life skills.

Keywords: Physical Education, Health, Healthy habits, Noncommunicable diseases, Physical activity, School environments

Objetivo

Contribuir a la promoción de la educación para la salud en entornos escolares, a partir de la proyección de estudiantes de básica secundaria como promotores de hábitos saludables y prevención de enfermedades no transmisibles.

Introducción

Teniendo en cuenta el cambio cultural que se presenta acerca de la percepción de la educación física y la actividad física en la sociedad, dicho cambio presenta estos ámbitos como componentes fundamentales de una cultura del cuidado de sí mismo en relación al ámbito de la salud; y es a la vez un eje transformador de las prácticas pedagógicas actuales, que posibilita la existencia de estrategias innovadoras en la transversalización de los conocimientos en la escuela, logrando modificar los imaginarios conceptuales que se han establecido mediante el acondicionamiento físico, que es considerado como eje fundamental del área en relación. Desde el área de la educación física de la institución Kimy Pemía Domicó, se plantea un proyecto interdisciplinar con las áreas de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, el cual desarrolla una estrategia pedagógica de intervención educativa en donde los estudiantes de grado décimo, se proyectaron como promotores de prácticas saludables. Esa nueva faceta de la relación entre la educación física y la salud, se plantea como un concepto que debe ser abordado públicamente y que impacta en los ámbitos institucional, familiar y social.

Usualmente, se encaminan los procesos educativos ejecutados en la educación física por medio de una cátedra, que ayuda a mejorar la capacidad física para poder contribuir con un buen estado de salud; sin embargo, este paradigma mencionado por Devis & Peiro (1993) como el modelo centrado en la condición física, está en constante revisión y transformación de sus argumentos debido a su limitada aplicación en niños y jóvenes; además de su inclinación por la visualización del mejoramiento de la condición física para las habilidades atléticas, o también catalogado como rendimiento deportivo, dependiendo en gran medida de factores genéticos, pero pasando por alto factores culturales y sociales de las personas que influyen en el desarrollo de la condición física

(p.73). Estas revisiones y transformaciones se originan a partir de la siguiente pregunta orientadora ¿una condición física óptima, es sinónimo de un buen estado de salud? Muchos autores concuerdan en que no necesariamente una condición física óptima está relacionada con un buen estado de salud; ejemplos de ello son los deportistas que sufren enfermedades cardiorrespiratorias o sufren de infartos fulminantes, dejando sin sustento el argumento de este paradigma.

Por otro lado, tenemos el paradigma centrado en la actividad física, que está relacionado en mayor medida con la educación para la salud, sin dejar a un lado la condición física. A pesar de esto, la relevancia de éste último aspecto disminuye, puesto que sus procesos se centran en algunos factores externos que promueven ámbitos y estilos de vida saludables (Devis & Peiro, 1993). La actividad física es un concepto que tiene una definición abierta para toda la población. La Organización Mundial de la Salud (OMS) (citada por Vidarte, Sandoval, Vélez & Alfonso, 2011), define a la actividad física como “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos y que produce un gasto energético por encima de la tasa de metabolismo basal. Incluye actividades de rutina diaria, como las tareas del hogar y del trabajo” (p. 205). Con base en lo anterior, se entiende que la actividad física posibilita la existencia de entornos saludables, y es un eje central de la educación para la salud debido a su flexibilidad conceptual; también puede entenderse como un espacio por medio del cual las personas sedentarias o con capacidades de menor alcance puedan tener las mismas oportunidades de acceder que las que tiene atleta preparado, siendo la población que mayor atención debe obtener en la práctica.

La educación para la salud en los contextos escolares es una estrategia que nace a partir de la necesidad de cambiar la perspectiva educativa para la salud; si bien es cierto que la escuela presenta la relación del concepto de salud asociada a los buenos hábitos de higiene y cuidado del cuerpo, también es cierto que, el termino salud debe proyectarse más allá de esta premisa y trascender a ser “un estado de bienestar físico, psíquico y social y no solamente la ausencia de enfermedad o dolencia” Organización Mundial de la Salud (OMS, 1998, p.10). Desde esta perspectiva, la escuela debe presentarse como el responsable social de enseñar y reflexionar acerca de cómo los estudiantes se enfrentan a los cambios del contexto en los que se encuentran inmersos, proporcionándole al estudiante las bases teórico-prácticas necesarias para comprender los factores de riesgo, las consecuencias y a su vez la prevención de enfermedades no transmisibles.

Sin embargo, el desarrollo de educar para la salud, tiene connotaciones pedagógicas que son propias de un aprendizaje cooperativo. Fernández & Méndez (2016) mencionan que “la interdependencia e irreductibilidad del aprendizaje, la enseñanza, el contenido y el contexto que deben ser considerados como un todo” (p. 202). Todas estas características que se acaban de mencionar actúan como ejes fundamentales e la construcción de un conocimiento mutuo entre docentes y estudiantes, fortaleciendo el vínculo pedagógico en el proceso de enseñanza- aprendizaje; además, al enlazar y trabajar los conceptos de

educación para la salud y el aprendizaje cooperativo, podemos evidenciar el desarrollo de las llamadas habilidades para la vida nombradas así por la OMS, cualidades que fueron puestas en práctica para el ejecución de la propuesta y que se centraron en el conocimiento de sí mismo, el desarrollo de la comunicación asertiva, el desarrollo de relaciones interpersonales y finalmente el pensamiento creativo (Fraile, 2003).

Para lograr el objetivo de la propuesta, fue importante construir una estrategia pedagógica de intervención educativa con, y para la comunidad, en donde ésta, no sólo sea consciente de las prácticas saludables, sino además, sean aplicadas según el entorno en donde se desenvuelve el estudiante por eso, en la institución se buscó trabajar el concepto de educación para la salud entendiéndolo como “el conjunto de oportunidades de aprendizaje elaboradas conscientemente que supone una forma de comunicación destinada a mejorar el conocimiento sobre salud y el desarrollo de habilidades para la vida que puedan contribuir tanto a la salud” (Fraile, 2005, p.16).

Materiales y Método

La institución se encuentra ubicada al sur-occidente de Bogotá (Colombia) y acoge a grupos poblaciones de estratos socio-económicos 0, 1 y 2, en donde las barreras culturales hacen hincapié en la dificultad para asumir de manera constante hábitos saludables y alimenticios.

Atendiendo a ello, el área de educación física, por medio de la guía de los docentes y con el apoyo de las áreas de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, se estableció un proceso interdisciplinar en donde el estudiante de grado décimo, logró ser consciente de la funcionalidad de su cuerpo a nivel fisiológico, biológico, social y político, en relación con el concepto de salud, el autocuidado y el respeto por la comunidad que lo rodea, respondiendo a las necesidades del entorno educativo.

A partir de la observación, los resultados se transformaron hacia un proceso orientado a la praxis, promoviendo en el estudiante el desarrollo de sus habilidades y capacidades de manera colectiva e individual, modificando de manera directa las condiciones que afectan sus propias prácticas.

En este orden de ideas, desde el enfoque integral aplicado a la educación para salud, se buscó una participación en donde se suscite el aprendizaje puesto que las estrategias que se iban a desarrollar, debían responder reducir la pasividad de los actores, su escepticismo con relación al concepto de promoción en salud; aunque lo más importante, deben estar enfocadas en establecer un compromiso responsable por parte de la comunidad educativa. Para desarrollar lo anterior, se trabajó desde la promoción en salud conformando

grupos de trabajo con los grados décimos guiados por los docentes, en donde se realizó una intervención en la comunidad educativa en tres fases: conceptualización, diseño, ejecución o intervención. Se estableció así un proceso de retroalimentación tanto para el estudiante como para los docentes que participaron de la experiencia educativa – investigativa.

La enseñanza de la salud en contextos escolares nos brinda la posibilidad de entender la relación que tiene la comunidad educativa con su entorno, comprendiendo que cuando hablamos de salud no estamos haciendo referencia a la ausencia de enfermedades, sino a la integralidad psicosocial, afectiva y emocional de la población educativa en general (OMS, 1998).

Con respecto a lo anterior, la educación para la salud debe garantizar estrategias que le permitan a la sociedad concientizarse de su desarrollo físico, social y psíquico de manera individual, pero que pueda atender las necesidades del colectivo logrando así un equilibrio que mejore la calidad de vida. En este orden de ideas, el enfoque integral para la educación en la salud consiste en ser un proceso dinámico de enseñanza – aprendizaje que apunta al desarrollo integral de los participantes, fortaleciendo sus capacidades para lograr un mayor control sobre su salud, su calidad de vida y el de las comunidades. Al ser una metodología constitutiva, el estudiante cuenta con la práctica de la acción-reflexión y un mayor grado de autonomía personal (Mora y Araujo, 2008).

Así mismo, es un proceso de generación de aprendizajes que no solo están dirigidas para el autocuidado individual, sino también para el ejercicio de la ciudadanía (Proinapsa, 2014); además, debe tener la intención de difundir la Promoción de la salud trascendiendo las acciones de la educación capacitación y el desarrollo de destrezas en los individuos. En suma, las acciones dirigidas a cambiar el estado de las condiciones sociales, políticas y económicas que afectan la salud individual y colectiva (Arroyo, 2012).

En relación con el desarrollo de la estrategia se tuvo en cuenta la definición que postula la Organización Mundial de la Salud, según la cual afirma que, el conjunto de oportunidades de aprendizaje elaboradas conscientemente supone una forma de comunicación destinada a mejorar el conocimiento sobre la salud y el desarrollo de habilidades para la vida que puedan conducir tanto a la salud individual como colectiva (OMS, 1999).

La Organización Mundial de la Salud plantea diez habilidades para la vida, aunque, para el desarrollo de la campaña interactiva, solo trabajamos tres: la comunicación asertiva efectiva, el pensamiento creativo y las relaciones interpersonales, habilidades que fueron puestas en escena sin desconocer que las demás son importantes para el progreso y el desarrollo del estudiante en concordancia a su estilo de vida sano. Con todo esto se busca que, a través del desarrollo de estas habilidades, el estudiante sea promotor de hábitos saludables y aporte con la prevención de enfermedades no transmisibles. Con estas

habilidades los estudiantes podrán enfrentarse a las distintas situaciones cotidianas, es por esto que al trabajar la comunicación asertiva-efectiva, el estudiante aprenderá el manejo del lenguaje verbal y no verbal a través de la escucha como forma de comunicación asertiva, logrando expresar de manera clara, coherente y respetuosa sus conocimientos y pensamientos con el fin de solucionar cualquier conflicto que se presente si los objetivos de los actores son distintos.

Por otra parte, el pensamiento creativo le permite al estudiante tener una mejor adaptabilidad en relación a su entorno, haciendo uso de los conceptos básicos para inventar ideas nuevas, enfocándose en algunos aspectos como la curiosidad, la exploración y la razón para contribuir al cambio y bienestar de la comunidad.

Finalmente, las relaciones interpersonales tienen como objetivo construir relaciones amistosas que susciten una interacción de manera constructiva para que el estudiante pueda establecer un puente de cordialidad para cumplir las metas y propósitos.

De esta manera las habilidades para la vida, sugeridas en la estructura de la estrategia pedagógica, procuraron incentivar la participación a través de la promoción, con el fin de mejorar los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes para fomentar un estilo de vida saludable, esto entendido como una forma de vida con patrones de comportamiento identificables, determinados por la interacción entre las características individuales, las interacciones sociales y las condiciones de vida socioeconómicas y ambientales (OMS 1998).

Este tipo de necesidades están ligadas a las condiciones ambientales, a los recursos económicos y al imaginario que se tiene sobre el concepto de salud, comúnmente entendido a mantenerse sano y aseado. Es por ello que los estudiantes de grado décimo, con ayuda del docente, quieren modificar este pensamiento, para que la comunidad comprenda que el concepto de salud tiene un significado amplio: la salud se basa en mantener un equilibrio tanto mental como físico, a través no solo de la actividad física sino también siendo conscientes de sus hábitos alimenticios.

Buscando generar un impacto en la comunidad educativa de la institución, se establecen tres fases metodológicas llevadas a cabo por los estudiantes de grado décimo, las cuales fueron estructuradas dentro del plan curricular que presenta el área de educación física, a partir de los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación, los cuales señalan la salud como tema central en la elaboración de la propuesta relacionada.

En la primera fase se encuentra la conceptualización de algunos temas que fueron consultados mediante el uso de las TIC, haciendo la revisión de artículos científicos en distintas bases electrónicas. Esto nos permitió organizar y clasificar la información, que estaba basada en la promoción de hábitos saludables, (sana alimentación, actividad

física, higiene), en la prevención de enfermedades no transmisibles, (Cardiorrespiratorias, cáncer, cardiovascular, diabetes, sedentarismo, obesidad), en los factores de riesgo, (tabaco, alcohol, comidas chatarra, contaminación ambiental) causas, síntomas, signos y sus efectos a nivel fisiológico, biológico y social.

Otra de las estrategias propuesta para esta fase, fue la actividad evaluativa entre estudiantes, la cual consistió en que un estudiante elaboraba una pregunta y los demás estudiantes de grado décimo la respondían, con el objetivo de que la información consultada fuera clara por parte de los estudiantes y asimismo se pudiera transmitir de manera oportuna.

Ya consultados los temas y clasificada la información en la primera fase, se pasó al diseño de un instrumento con material reciclable, el cual despertó el interés, la creatividad y la exploración de los temas enfocados a la promoción de la salud, en donde el apoyo del padre de familia fue fundamental porque permitió, no solo que el estudiante pudiera transmitir los conocimientos adquiridos, sino que además afianzara sus relaciones interpersonales y de comunicación asertiva.

Así mismo, la elaboración de infografías por parte de los estudiantes fue un nuevo proceso en el cual los estudiantes se vieron en la necesidad de entablar una comunicación asertiva, que los llevó a adquirir responsabilidades y compromisos para organizar, entender, clasificar y elaborar las mismas, de esta manera lograron potenciar la resolución de sus conflictos, y por lo tanto, potenciar el pensamiento creativo.

Es así como el docente propone un ambiente de reflexión y autocrítica a través de la divulgación de la información por medio de mesas de debate, en donde un integrante de la comunidad educativa (docente, señoras de los servicios generales, vigilantes, etc.), serían los participantes directos de un modelo de enseñanza recíproco. Después de ello, tras realizar la reflexión, los estudiantes podían identificar sus fortalezas y debilidades permitiendo así realizar un proceso de retroalimentación que les facilitó la intervención durante la campaña interactiva.

Ya con los conceptos identificados, la información clasificada más el instrumento elaborado con apoyo de los docentes, se adecuó un ambiente de aprendizaje en donde los estudiantes de grado décimo crearon un stand como estrategia de concientización, mostrando así la funcionalidad del instrumento diseñado a través de un circuito interactivo en el que participaron los estudiantes de todos los ciclos pertenecientes a la institución.

Finalmente, esta fase concluye con la retroalimentación proporcionada por unas entrevistas semiestructuradas aplicadas a los estudiantes, para poder evidenciar el impacto que tuvo la fase de ejecución de la propuesta, teniendo en cuenta la relación conceptual, el desarrollo de habilidades para la vida y la proyección hacia el entorno social inmediato de los estudiantes.

Resultados

A partir de la triangulación de la información suministrada en las entrevistas aplicadas, se encontró un patrón de información acerca del aprendizaje obtenido por los estudiantes del colegio *Kimy Pernía Domicó*, al realizar su proyección como promotores en salud. Dentro del desarrollo conceptual de la educación para la salud, podemos resaltar la importancia que se le otorga al desarrollo de hábitos saludables y sobre todo, la práctica de la actividad física como un elemento formativo para y preventivo contra el sedentarismo, principal riesgo de las enfermedades no transmisibles.

Un resultado reiterativo se evidenció en la medida en que los estudiantes lograron entender que el aprendizaje de la propuesta que desarrollaban, no solo se realizaba en el momento de conceptualizar y estudiar la teorías que aborda la educación para la salud, sino que a partir de la puesta en escena de la campaña, ellos lograron ver que el desarrollo del aprendizaje se puede generar a partir de la interacción con los otros, fortaleciendo la habilidad para la vida que se encierra en las relaciones interpersonales, pero siendo mediada con otra de ellas: la comunicación asertiva.

Algo inesperado que ocurrió en el desarrollo de la propuesta, fue que un estudiante activo en el proyecto logró determinar que un familiar estaba presentando síntomas de diabetes. Al momento de finalizar la ejecución de la campaña, el estudiante tuvo la iniciativa de traer a la persona para que pudiera informarse, con los docentes, sobre de los riesgos de su condición y fue aconsejada a remitirse a ayuda profesional médica.

Discusión

Establecer estrategias que permitan abordar la enseñanza de temas como la promoción de la salud o el mismo concepto de salud en los escenarios escolares, fueron las razones que motivaron la implementación de la propuesta pedagógica en la IED *Kimy Pernía Domicó*, pues no solo se buscaba trabajar desde un ámbito problemático (entendido este como la identificación de las necesidades de la población), sino que además fuera de carácter formativo para los estudiantes, en este caso, los grados decimos de la institución tuvieran la capacidad

Dentro de la intervención, se pudo promover el protagonismo del estudiante en la transformación de su entorno, la autocrítica y la autorregulación a través de ambientes que dan la oportunidad de desarrollar aprendizajes y compartir experiencias, frente al concepto de salud y sus múltiples definiciones, las mismas dan inicio al cambio de pensamiento sobre hábitos saludables, bienestar y autocuidado.

La investigación acción participación no tiene como fin hacer ver a la educación para la salud como un temario conceptual determinado por el maestro y cerrado a la participación del estudiante; por el contrario, abre la posibilidad de proponer metodologías como el aprendizaje cooperativo, en la que la construcción del conocimiento se fundamenta a partir de la relación que se da entre los seres humanos y el ambiente en el que se desenvuelven.

La interdisciplinariedad es un elemento constitutivo de una educación transformadora, que le permite al estudiante ver y actuar promoviendo el desarrollo de habilidades que no solo son académicas, sino que pueden ser aplicadas en entornos que no están relacionados con el ámbito escolar a partir del proceso de enseñanza aprendizaje para la vida, aquel que permite establecer un cambio de perspectiva dentro del currículo escolar, y sobre todo, en el pensamiento del estudiante.

No obstante, se encontraron dificultades por parte de algunos estudiantes, entre ellas, la más notoria fue el poco hábito de lectura de algunos temas, lo que conllevó a un manejo metodológico distinto para que el estudiante pudiera conocer y conceptualizar los términos sobre la salud; entre ellos se propuso la posibilidad de apoyarse en las TIC (videos, audios, presentaciones, Slideshares, p etc.), que incrementaran su motivación por la lectura. Estas herramientas se convirtieron en un baluarte pedagógico para el proceso de conceptualización y adquisición de conocimientos por parte de nuestros promotores.

A modo de conclusión, los docentes que planteamos la propuesta interdisciplinar basada en la educación para la salud, evidenciamos que este camino no está completo y que debemos dirigirlo de tal manera que el impacto en su aplicación sea notorio, sin demeritar el impacto logrado en nuestra primera campaña sobre hábitos saludables realizada con éxito por nuestros promotores en salud degradado décimo dentro de la institución Kimy Pernía Domicó.

Referencias

- Bonvecchio-Arenas, A., Theodore, F. L., Hernández-Cordero, S., Campirano-Núñez, F., Islas, A. L., Safdie, M., & Rivera-Dommarco, J. A. (2010). La escuela como alternativa en la prevención de la obesidad: la experiencia en el sistema escolar mexicano. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 16(1), 13-16.
- Devís, J. D., & Valert, C. P. (1992). El ejercicio físico y la promoción de la salud en la infancia y la juventud. *Gaceta sanitaria*, 6(33), 263-268.
- Devís Devís, J., & Peiró Velert, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física. *Revista de psicología del deporte*, 2(2), 0071-86.
- Fernández, R. J., & Méndez, G. A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 201-206.
- Fraile, A. (2003). *Actividad física y salud. Educación secundaria*. Junta de Castilla y León.
- Gavidia Catalán, V. & Talavera, M. (2012). La construcción del concepto de salud. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (26).
- Gutierrez Sanmartín, M. & Pilsa Doménech, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 6(24), 212-228.
- Márquez, S., Rodríguez Ordax, J., & De Abajo Olea, S. (2006). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física. *Apuntes*, 83, 12-24.
- Mora, M., & Araujo, M. D. (2008). La educación para la salud. Un enfoque integral. Ministerio de salud de la nación. *DepartamentodeEducaciónparaiaSalud*.p.3-4.
- Pérez Samaniego, V., & Devís Devís, J. (2003). La promoción de la actividad física relacionada con la salud: la perspectiva de proceso y de resultado.
- Prieto, B. M. Á. (1994). *Actividad física y salud*.
- Rendon Martín, S. (2003). La promoción de la salud en los centros educativos. *Actividad física y salud-educación secundaria*, 14-21.
- Serrano, I. (2003). La eficiencia de la educación y los indicadores de la salud. *Revista: A tu salud*, 42, 8-12.
- World Health Organization. (OMS) (1998). *Promoción de la salud: glosario* (No. WHO/HPR/HEP/98.1). Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Zafra, A. O. (2013). *Tipos de investigación en el ámbito de la actividad física y la salud*. Ediciones Díaz de Santos.

Estudio de la modulación autonómica cardíaca en dos modalidades de entrenamiento físico

Jenny Ortiz Cárdenas²⁴ Camilo Ernesto Povea Combariza²⁵

Resumen

La inclusión de variables objetivas que permitan determinar la presencia o ausencia de sobrecarga no funcional en atletas y/o sujetos entrenados, es indispensable en el control del entrenamiento físico. El presente estudio de caso intenta responder a esta necesidad a través del análisis espectral del ritmo cardíaco y de indicadores psicológicos en dos modalidades de ejercicio físico, como lo son: el Crossfit (CF) y el entrenamiento Aeróbico Convencional (AC). Se analizaron a seis tres de CF y tres de AC varones, cuyos estados de salud no demostraban antecedentes de patologías cardíacas, no eran fumadores, y cuyas edades oscilaban entre 18 y 45 años. El análisis contó con una práctica de ocho semanas en su modalidad de entrenamiento (pre-test), tiempo en el cual se llevó un registro, durante 24 horas, de la Variabilidad del Ritmo Cardíaco mediante el uso de un acelerómetro triaxial ActiHeart, tiempo en el cual se hizo un análisis espectral ante cambios posturales; igualmente, se emplearon los cuestionarios de personalidad (Framingham), sobreentrenamiento (RESTQ-sport-76) y de estilo de vida. El protocolo se repitió cumplidas las 12 semanas de inicio del ejercicio en la respectiva modalidad (post-test). Los principales hallazgos fueron: no existe diferencia estadística significativa en la modulación neurovegetativa entre el pre-test y el post-test; se redujeron los tiempos efectivos de sueño en todos los sujetos entre el primer y el segundo registro; se evidenciaron valores aumentados en las escalas de fatiga, cansancio emocional, lesiones y recuperación social en el grupo CF, registrado mediante el uso del cuestionario RESTQ-sport-76, siendo este el primer estudio que muestra estos datos en dicha población.

Palabras clave: Crossfit, variabilidad del ritmo cardíaco, sobrecarga no funcional, entrenamiento de alta intensidad, fatiga.

²⁴ Magister en Ciencias del Deporte con Énfasis en Entrenamiento U.D.C.A, Docente de cátedra de la Especialización en Medicina del deporte-Universidad del Bosque. e-mail: iocpcd@Email.com

²⁵ MD PhD Doctor en Ciencias Biomédicas Universidad René Descartes Paris. Director Unidad de Prevención del Riesgo Cardiovascular y Medicina Deportiva Cardiosport -Fundación Cardioinfantil- Docente Especialización en Medicina del deporte-Universidad del Bosque-e-mail:

Abstract

To include objective variables that permit to determine non functional overreaching's presence or absence in athletes and/or trained subjects is indispensable in the physical training control. This case study try to answer to this necessity, through the spectral analysis of heart rate variability (HRV) and psychological indexes in two kind of physical exercise as Crossfit (CF) and Conventional Aerobic Training (AC). Six subjects was obtained (three of CF and three AC) male, non-smokers, with no history of heart disease, between 18 and 45 years old. Obtained with a practice of eight weeks in their mode of training (pretest), at which recorded for 24 hours the HRV using a triaxial accelerometer Actiheart, during that time, a fatigue test was applied; also, personality questionnaires (Framingham), overtraining (RESTQ-sport-76) and lifestyle were used, the protocol was repeated fulfilled 12 weeks of beginning in the respective mode (posttest). The main findings are: There is no significant statistic difference in autonomic modulation between pretest and posttest. Effective sleep times between first and second record were reduced. Spectral analysis in different posture, emotional exhaustion, injuries and social recovery increased in the CF group recorded using the questionnaire RESTQ-sport-76, being the first study to show this data in this kind of population.

Keywords: Crossfit, heart rate variability, not functional overreaching, high intensity training, fatigue

Introducción

La sobrecarga es utilizada con frecuencia por los atletas durante un ciclo típico de entrenamiento para incrementar el rendimiento, y es utilizado en proporciones semejantes en las diferentes modalidades de ejercicio que se oferta actualmente por la industria del fitness. El entrenamiento intenso puede resultar en un decrecimiento del rendimiento; no obstante, cuando existen periodos apropiados de recuperación, en efecto puede ocurrir la supercompensación, fenómeno mediante la cual el atleta muestra un incremento del rendimiento comparado con los niveles de base. Esto se conoce como *sobrecarga funcional*, cuando este entrenamiento intenso continúa, el atleta puede caer en un estado de sobrecarga extrema o *sobrecarga no funcional*, esto lo conducirá a un estancamiento o decrecimiento del rendimiento, o incluso, si se prolonga en el tiempo, puede conducir a un estado de fatiga crónica y/o sobreentrenamiento, estados que pueden tardar semanas o incluso meses en revertirse y con síntomas de mayor incidencia en el rendimiento deportivo medible (Bricout et al., 2006). Teniendo en cuenta que los entrenamientos físicos a los que acude la población en general no tienen un marco estructurado de competencia que pueda dilucidarse como rendimiento deportivo, se

entiende que para dicha población el diagnóstico de síndrome de sobreentrenamiento se hace más difícil y algunos estados pueden corresponder a sobrecarga no funcional.

Dicho diagnóstico se lleva a cabo de manera fiable a través de la monitorización de la Variabilidad del Ritmo Cardíaco (VRC). Este monitoreo es un indicador de la relativa contribución de las dos ramas del Sistema Nervioso Autónomo (Povea, 2006, p.3); según esta definición debemos ver que el SNA del corazón, por medio de sus ramos eferentes simpático y parasimpático, regula y modula las respuestas y las oscilaciones de la FC. Las variaciones de duración de los intervalos R-R en milisegundos (ms) del electrocardiograma (ECG) están en dependencia de la modulación autonómica, siendo estas fluctuaciones temporales entre dos contracciones ventriculares consecutivas denominadas variabilidad del ritmo cardíaco (Zuttin, Moreno, César, Martins, Catai & Silva, 2008, p.8).

Como apoyo de éste diagnóstico se emplearon los cuestionarios psicológicos de estrés-recuperación, los cuales son herramientas relevantes por su capacidad de contribuir en el diagnóstico de la sobrecarga no funcional. Reconocidos estudios como el de Suay, Sanchís & Salvador (1997), Geisler, Vennewald, Kubiak & Weber (2010), Torres, Noreña & Povea (2013), indican que la interrelación entre los marcadores hormonales, la VRC y los indicadores subjetivos (test psicológicos), constituyen una vía necesaria para el análisis y la determinación de los estados del entrenamiento (sobrecarga, sobrecarga no funcional, síndrome de sobreentrenamiento), dada la asociación positiva entre los marcadores de autoreporte y los índices de VRC. En este estudio se encontró que el reporte de fatiga que presenta el RESTQ-sport-76 es fiable al contrastarlo con los resultados de los registros de la VRC.

Metodología

El presente es un estudio de caso fue realizado en individuos que iniciaron su ejercicio físico voluntariamente, y fueron invitados para la implementación de éste análisis, a las ocho semanas después de haber iniciado sus respectivas actividades, de manera que fuese posible efectuar la medición exacta en el transcurso de la octava semana de práctica. De acuerdo a los enunciados de Hernández, Fernández, & Baptista (2010) se realizó bajo un enfoque cuantitativo ya que se trata de un proceso secuencial, de alcance exploratorio dado que se dirige al estudio de un problema poco estudiado.

Se realizó la monitorización de la VRC durante 24 horas, dirigiendo el análisis a las etapas de recuperación, de manera que se analizó el período de sueño de los dos grupos evaluados, teniendo en cuenta que todas las personas hubiesen sido expuestas a su respectiva sesión de entrenamiento durante el día. Adicionalmente, se suministraron

los cuestionarios RESTQ-sport-76, que evalúa el equilibrio estrés-recuperación en deportistas; el cuestionario Escala A de Framingham, que permite determinar el patrón de personalidad y una gráfica de indicador de lesiones para el registro de éstas y su calificación por escala de Borg.

El procedimiento se realizó a la semana ocho después de haber iniciado la actividad y se repitió en el cumplimiento exacto de las doce semanas.

Resultados y discusión

Realizado el análisis espectral de la VRC durante el periodo de sueño, no se encontraron diferencias significativas entre la primera y la segunda medición; sin embargo, se hallaron tendencias en la disminución de la actividad parasimpática en la totalidad de los sujetos y una leve tendencia a la disminución de la actividad simpática en el grupo CF (tabla 11)

Tabla 11. Análisis espectral de los registros nocturnos (n=6).

	Promedio (DE)		Aeróbico (n=3)		Crossfit (n=3)	
	Noche 1	Noche 2	Noche 1	Noche 2	Noche 1	Noche 2
LF (%)	35.9±7.946	35.3±10252	35.4±7.7	37.6±14.6	36.5±9.8	32.9±5.5
Nocturno						
HF (%)	50.2±13.6	41.1±16.8	49.3±20.3	40.8±25.3	51.1±6.9	41.3±8.1
Nocturno						
CCVLF (%)	11.8±3.3	12.7±3.6	10.9±0.9	11.9±2.6	12.7±4.9	13.4±4.8
CCVHF (%)	13.8±3.4	13.9±5.2	13.1±4.4	11.9±3.1	14.5±2.7	15.8±6.8

Nota: LF (%)-% de la Potencia Espectral de la banda de baja frecuencia, HF (%)-% de la Potencia Espectral de la banda de alta frecuencia, CCVLF- Coeficiente del componente de varianza de LF, CCVHF- Coeficiente del componente de varianza de HF.

Sin embargo, el análisis de la FC en este período mostró un incremento importante de la primera a la segunda noche; también se halló un decremento del tiempo de sueño (tabla 2), lo cual lo que podría indicar que la calidad de la recuperación disminuyó y se relaciona con los resultados del RESTq-sport76, los cuales muestran (especialmente en el grupo CF), una percepción de cansancio emocional y fatiga alta (figura 25). Igualmente,

estos resultados presentaron una fuerte relación con el patrón de la personalidad ya que, independientemente de la modalidad practicada, los sujetos con patrón de personalidad tipo B tuvieron un deterioro del sueño superior al 50%; entre tanto, los que reportaron patrón de personalidad tipo A tuvieron poca influencia en su tiempo efectivo de sueño.

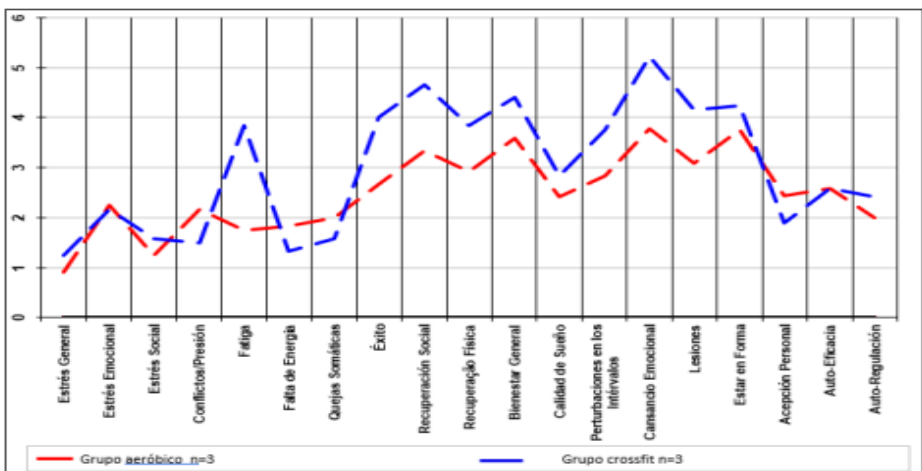
Tabla 2. Comparación de los registros nocturnos durante el sueño, de la frecuencia cardíaca (FC), latido a latido durante los dos primeros registros en los sujetos medidos

	Promedio (DE)		Aeróbico (n=3)		Crossfit (n=3)	
	Noche 1	Noche 2	Noche 1	Noche 2	Noche 1	Noche 2
Duración Sueño (min)	371.6±37.6	354.1±48.0	360.0±51.9	355.0±56.7	383.3±20.8	353.3±50.3
FC promedio Noche (lpm)	55.6±8.9	57.0±4.2	59.6±10.5	55.6±4.9	51.6±6.4	58.3±4.0
FC Max	81.8±10.6	87.3±11.2	87.6±10.6	79.3±3.0	76.0±8.1	95.3±10.5

Noche (lpm)

Nota: FC Min= Frecuencia Cardíaca mínima registrada en latidos por minuto, FC Max= Frecuencia Cardíaca máxima registrada en latidos por minuto, FC promedio= Promedio de la Frecuencia Cardíaca registrada en latidos por minuto.

Figura 25. Resultados RESTQ-sport-76.



Por otra parte, en los registros de corta duración de la VRC no se hallaron diferencias significativas en ninguno de sus valores, aún cuando se se presentaron resultados en el grupo CF con tendencia a la disminución de la actividad simpática en la posición de cúbito supino supino (tabla 3); en la posición del ortostatismo tampoco se evidenció diferencias significativas. Se encontró, a su vez, que el grupo CF manifestó una tendencia al aumento de la actividad simpática y a la disminución de la actividad parasimpática; en el grupo AC se denotó una ostensible disminución en la actividad simpática y al aumento en la actividad parasimpática (tabla 4); sin embargo, cabe anotar que dichas tendencias no son determinantes para la población general.

Tabla 13. *Análisis espectral en la fase en decúbito.*

	Promedio (DE)		Aeróbico (n=3)		Crossfit (n=3)	
	Análisis 1	Análisis 2	Análisis 1	Análisis 2	Análisis 1	Análisis 2
LF (%)	40.9±12.6	37.1±17.2	44.7±23.6	46.3±23.3	38.5±4.1	31.0±13.5
Decúbito						
HF (%)Decúbito	46.8±13.9	46.5±24.9	39.9±19.7	40.8±28.4	51.4±10.7	50.3±28.0
CCVLF DEC (%)	13.3±1.2	12.1±3.8	14.1±1.2	12.2±3.2	12.8±1.2	12.1±4.8
CCVHF DEC (%)	14.9±4.9	13.0±3.5	14.7±8.6	11.2±4.1	15.0±3.4	14.1±3.3

Nota: LF (%) =% de la Potencia Espectral de la banda de baja frecuencia, HF (%)=% de la Potencia Espectral de la banda de alta frecuencia, Coeficiente del componente de varianza de LF, CCVHF= Coeficiente del componente de varianza de HF.

Tabla 14. *Análisis espectral en la fase de ortostatismo.*

	Promedio (DE)		Aeróbico (n=3)		Crossfit (n=3)	
	Análisis 1	Análisis 2	Análisis 1	Análisis 2	Análisis 1	Análisis 2
LF (%)	36.2±18.8	42.7±13.9	50.2±18.0	35.7±13.9	26.9±14.8	47.3±14.4
Ortostatismo						
HF (%)	42.3±26.2	41.7±18.5	17.5±4.2	50.0±25.4	58.8±18.5	36.1±15.7
Ortostatismo						
CCVLF ORT (%)	11.8±2.9	14.7±2.6	14.8±0.5	13.5±0.0	9.7±1.4	15.5±3.4
CCVHF ORT (%)	13.0±5.5	14.8±5.1	9.1±3.0	16.6±7.4	15.7±5.5	13.6±4.3

Nota: LF (%)-% de la Potencia Espectral de la banda de baja frecuencia, HF (%)-% de la Potencia Espectral de la banda de alta frecuencia, Coeficiente del componente de varianza de LF, CCVHF= Coeficiente del componente de varianza de HF.

Mediante el análisis espectral del ritmo cardíaco y la utilización de encuestas específicas de valoración psicológica, este estudio pretendió evaluar y comparar tanto la modulación autonómica cardíaca como los indicadores biológicos y psicológicos sugestivos de sobrecarga no funcional en sujetos físicamente activos, que habían comenzado a ejercitarse ocho semanas previas a la medición, en dos tipos de ejercicio. De esta manera, los hallazgos más importantes fueron los siguientes:

- No se encontraron diferencias en la modulación neurovegetativa entre la semana ocho y la semana doce después del inicio de la práctica de EA (CF y AC).
- El entrenamiento físico reduce los periodos efectivos de sueño, con disminución de la actividad parasimpática.

A1 utilizar el cuestionario RESTQ-sport-76 se evidenció que el grupo CF presentó mayor fatiga, mayor cansancio emocional y más lesiones que el grupo AC. Esto podría estar mediado por los cortos tiempos de recuperación diseñados para esta modalidad de ejercicio. De otro lado, la recuperación social referida por el grupo CF también fue más elevada, pudiendo sustentar ello sobre la teoría de la ecuación del CF que enmarca su desarrollo en un ambiente comunitario. Por tanto, posiblemente exista una mejora en la recuperación por medio de refuerzos positivos externos.

La utilización del cuestionario RESTQ-sport-76 puede resultar útil si se comparan algunas variables obtenidas durante los registros continuos de la frecuencia cardíaca (FC); de esta manera, existen correlaciones inversas entre las escalas de recuperación física y bienestar general con la FC máxima en los periodos de sueño registrados. Con lo que se podría inferir que la monitorización nocturna de la FC, paralelamente con la administración de una prueba psicológica de estrés recuperación como la utilizada en este estudio, serían claramente herramientas fiables y sencillas para la verificación de la recuperación bien sea en entrenamiento físico o deportivo.

Numerosos estudios indican que, entre otros factores intrínsecos, la personalidad puede llegar a producir cambios fisiológicos y más específicamente, llegar a provocar la enfermedad cardiovascular. Del Pino, Gaos & González (1997) sugieren incluso la aplicación de pruebas del patrón de conducta tipo A para la detección de posibles factores de riesgo de enfermedad. Por lo tanto, se infiere que la ausencia de diferencias significativas entre los sujetos estudiados estaría supeditada ampliamente por el tipo de personalidad hallada en los sujetos, puesto que, en los participantes, el patrón de conducta tipo A presenta una medida porcentual predominante (66,6%) respecto del patrón tipo B (33,3%). Es probable que las lesiones producto del ejercicio (independientemente del

modelo de actividad que se practique), tengan relación con el tipo de personalidad (Del Pino et al., 1997) lo cuales evidente en el presente estudio ya que el mayor número de lesiones lo reportan las personas cuyo patrón es tipo A, los que presentan patrón tipo B no reportan lesiones o un mínimo número de lesiones y de más bajo impacto. Esto reafirma que la personalidad influye ampliamente en la elección y sostenimiento de la actividad, pero también podría justificar el desarrollo de lesiones agudas y crónicas en la misma.

Conclusiones

Se concluye que, cualquiera que sea la modalidad de ejercicio, existe una reducción en los tiempos efectivos de sueño, esto probablemente basado en un incremento de la actividad parasimpática, lo cual indica que, independientemente del tipo de ejercicio que se realice, las posibilidades de llegar a un estado de sobrecarga no funcional no dependerán sólo del estímulo del entrenamiento, sino también de otros factores internos asociados (patrón de conducta del individuo, IMC y la condición física previa a la iniciación de la modalidad de ejercicio).

Las personas que practican la modalidad CF presentan una sensación de fatiga superior a la del grupo AC, esto puede estar influido por los cortos tiempos de recuperación que se diseñan en dicho modelo.

El monitoreo de la VRC como testigo de las adaptaciones al ejercicio y del estrés neurovegetativo puede apoyarse eficazmente en un cuestionario de estrés-recuperación como el RESTQ-sport ya que algunas de sus escalas presentan correlación fuerte con los datos arrojados por dicho monitoreo.

Recomendaciones

Para dilucidar más ampliamente las influencias del entrenamiento CF es ideal replicar este estudio realizando las mediciones de larga y corta duración en diferentes estadios de la adaptación, así como también la implementación de pruebas de personalidad, estados de estrés y demás utilizadas en cada una de las etapas determinadas para el estudio con poblaciones más amplias y con mayor control sobre la muestra de manera que, permita hacer un aporte superior al conocimiento científico.

Referencias

- Achten, J., & Jeukendrup, A. E. (2003). Heart Rate Monitoring Applications and Limitations. *Sports Medicine*, 33(7), 517-538. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12762827>
- Aeschbacher, S., Bossard, M., Ruperti-Repilado, F. J., Good, N., Schoen, T., Zimny, M., Conen, D. (2015). Healthy lifestyle and heart rate variability in young adults. *European Journal of Preventive Cardiology*, 1-8. doi: 10.1177/2047487315623708
- Åkerstedt, T., & Hume, K. (1994). The Subjective Meaning of Good Sleep, an Intraindividual Approach Using the Karolinska Sleep Diary. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 287-296. doi: 10.2466/pms.1994.79.1.287
- Almeida-Santos, M. A., Barreto-Filho, J. A.-O., Prado-Reis, F., Costa, C., & Sobral, A. C. (2016). Aging, heart rate variability and patterns of autonomic regulation of the heart. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 63, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.archger.2015.11.011>
- Alvarado-Sotomayor, H., González-Valles, R., Rosario, I., & Aponte, H. (2013). Patrón de conducta tipo A, estrés ocupacional y síntomas musculoesqueléticos en empleados de cuello blanco. *Revista Informes Psicológicos*, 13(1), 117-134 <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/2346/2090>
- Álvarez, C., Ramírez, R., Flores, M., Zúñiga, C., & Celis-Morales, C. A. (2012). Efectos del ejercicio físico de alta intensidad y sobrecarga en parámetros de salud metabólica en mujeres sedentarias, pre-diabéticas con sobrepeso u obesidad. *Revista Médica de Chile*, 1289-1296. doi:10.4067/S0034-98872012001000008
- AMEDCO. (2016). Encuesta Nacional de Incidencia de Lesiones por Crossfit. Bogotá, D.C.
- Arai, K., Nakagawa, Y., Iwata, T., Horiguchi, H., & Murata, K. (2012). Relationships between QT interval and heart rate variability at rest and the covariates. *Autonomic Neuroscience. Basic and Clinical*, 1-5. doi: 10.1016/j.autneu.2012.11.006
- Arbulú, A. (2008). Patrón de conducta tipo A y estrategias de afrontamiento en pacientes con diagnóstico de hipertensión. *Revista de Psicología*, 9-26. https://issuu.com/kikeporta1/docs/revista_sicolog_a_2008
- Arnal, P. J., Drogou, C., Sauvet, F., Regnaud, J., Dispersyn, G., Faraut, B., Chennaoui, M. (2016). Effect of Sleep Extension on the Subsequent Testosterone, Cortisol and Prolactin Responses to Total Sleep Deprivation and Recovery. *Journal of Neuroendocrinology*, 28, 1-9. doi: 10.1111/jne.12346
- Askim, T., Dahl, A., Aamot, I., Hokstad, A., Helbostad, J., & Indredavik, B. (2014). High-Intensity Aerobic Interval Training for Patients 3-9Months After Stroke. A Feasibility Study. *Physiotherapy Research International*, 129-139. doi:10.1002/pri.1573
- Azevedo, L. F., & Dos Santos, M. R. (2014). High-Intensity Intermittent Exercise Training for Cardiovascular Disease. *Journal Novel Physiotherapies*, 199-207. doi:10.4172/2165-7025.1000199

- Bernardi, L., Wdowczyk-Szulc, J., Valenti, C., Castoldi, S., Passino, C., Spadacini, G., & Sleight, P. (2000). Effects of controlled breathing, mental activity and mental stress with or without verbalization on heart rate variability. *Journal of The American College of Cardiology*, 35, 1432-1469. doi:10.1016/s0735-1097(00)00595-7
- Bieler, T., Sobol, N. A., Andersen, L. L., Kie1, P., Lafholm, P., Aagaard, P., Beyer, N. (2014). The Effects of High-Intensity versus Low-Intensity Resistance Training on Leg Extensor Power and Recovery of Knee Function after ACL-Reconstruction. *BioMed Research International*, 1-11. doi:10.1155/2014/278
- Boutcher, S. (2011). High-Intensity Intermittent Exercise and Fat Loss. *Journal of Obesity*, 1-11. doi:10.1155/2011/868305
- Brandenberger, G., Buchheit, M., Ehrhart, J., Simon, C., & Piquard, F. (2005). Is slow wave sleep an appropriate recording condition for heart rate variability analysis? *Autonomic Neuroscience: Basic and Clinical.*, 121, 81-86. doi:10.1016/j.autneu.2005.06.002
- Brianza-Padilla, M., Bonilla-Jaime, H., Almanza-Pérez, J. C., López-López, A. L., Sánchez-Muñoz, F., & Vázquez-Palacios, G. (2016). Effects of different periods of paradoxical sleep deprivation and sleep recovery on lipid and glucose metabolism and appetite hormones in rats. *Appl. Physiol. Nutr. Metab.*, 41, 1-9. doi.org/10.1139/apnm-2015-0337
- Bricout, V.-A., Guinot, M., Duclos, M., Koulmann, N., Serrurier, b., Brun, J.-F., . . . Favre-JuVin, A. (2006). Position de consensus: apport des examens biologiques dans le diagnostic de surentrainement. *Science & Sport*, 21, 319-350. doi:10.1016/j.scispo.2006.09.002
- Brown, T., Beightol, L., Koh, J., & Eckberg, D. (1993). Important influence of respiration on human R-R interval power spectra is largely ignored. *Journal of Applied Physiology*, 75, 2310- 2317. doi:10.220.32.247
- Buchheit, M., Simon, C., Charloux, A., Doutreleau, S., Piquard, F., & Brandenberger, G. (2005). Heart Rate Variability and Intensity of Habitual Physical Activity in Middle-Aged Persons. *Official Journal of the american college of sports medicine*, 1530-1534. doi:10.1249/01.mss.0000177556.05081.77
- Buchheit, M., Simon, C., Piquard, J., Ehrhart, & Brandenberger, G. (2004). Effects of increased training load on vagal-related indexes of heart rate variability: a novel sleep approach. *Am J Physiol Heart Circ Physiol*, 287, H2813-H2818. doi:10.1152/ajpheart.00490.2004
- Camiletti-Moirón, D., Aparicio, V. A., Nebot, E., Medina, G., Martinez, R., Kapravelou, G., Aranda, P. (2015). High-Protein Diet Induces Oxidative Stress In Rat Brain: Protective Action Of High-Intensity Exercise Against Lipid Peroxidation. *Nutricion Hospitalaria*, 31, 866-874. doi:10.3305/nh.2015.31.2.8182
- Campos Granell, J., & Cervera, V. R. (2003). *Teoría y Planificación del Entrenamiento Deportivo*. Barcelona: Paidotribo.
- Cancino, J. (2011). Variabilidad del Ritmo Cardíaco: ¿Por qué el caos puede ser saludable? *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud.*, 9(1), 22-32. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/389/380>
- Cánovas, L. R. (2009). *Entrenamiento de Alta Intensidad*. Barcelona: Paidotribo.

- Ciolac, E. (15 de Junio de 2012). High-intensity interval training and hypertension: maximizing the benefits of exercise? *American Journal of Cardiovascular Disease*, 102-110.
- Cordero, A., Masiá, M. D., & Galve, E. (2014). Ejercicio físico y salud. *Revista Española de Cardiología*, 748-753. doi:10.1016/j.recesp.2014.04.007
- CrossFit. Inc. (2014). *CrossFit Forging Elite Fitness*. What's CrossFit?: <http://www.crossfit.com/cf-info/what-is-crossfit.html>
- Daly, R. M., Dunstan, D. W., Owen, N., Jolley, D., Shaw, J. E., & Zimmet, P. Z. (2005). Does high-intensity resistance training maintain bone mass during moderate weight loss in older overweight adults with type 2 diabetes? *International Osteoporosis Foundation and National Osteoporosis Foundation*, 1703-1712. doi:10.1007/s00198-005-1906-4
- Davis, H., Orzeck, T., & Keelan, P. (2006). Psychometric item evaluations of the Recovery-Stress Questionnaire for athletes. *Psychology of Sport and Exercise*. *Psychology of sport and exercise*, 1-22. doi:10.1016/j.psychsport.2006.10.003
- Del Pino, A., Gaos, M. T., & González, D. (1997). Validación cruzada de la escala tipo A de Framingham y de la escala breve de Bortner en una muestra de varones canarios. *Psicología Conductual*, 5(3), 377-390.
<http://www.funveca.org/revista/PDFespanol/1997/arto4.3.05.pdf>
- Dorta, G. R., & Del Pino, P. A. (1997). *Validez de constructo patrón de conducta tipo A*. Santa Cruz de Tenerife, España: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA. <ftp://tesis.bbt.ull.es/ccssyhum/cs116.pdf>
- Ekstedt, M. (2005). *Burnout and Sleep*. Estocolmo Karolinska Institute. <http://perski.se/pub/thesisMiriam.pdf>
- Filho, E., Di Fronso, S., Forzini, F., Murgia, M., Agostini, T., Bortoli, L., Bertollo, M. (2015). Athletic performance and recovery-stress factors in cycling: An ever chaching balance. *European Journal of Sports Science*, 1-10. doi: 10.1080/17461391.2015.1048746
- Freitas, V. H., Nakamura, F. Y., Miloski, B., Samulski, D., & Bara -Filho, M. (2014). Sensitivity of Physiological and Psychological Markers to Training Load Intensification in Volleyball Players. *Journal of Sports Science and Medicine*, 571-579. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4126294/>
- Fusilier, M., & Manning, M. R. (2005). Psychosocial Predictors of Health Status Revisited. *Journal of Behavioral Medicine*, 28(4), 347-358. doi: 10.1007/s10865-005-9002-y
- Gamelin, F.-X. B., Berthoin, S., Thevenet, D., Nourry, C., Nottin, S., & Bosquet, L. (2009). Effect of high intensity intermittent training on heart rate variability in prepubescent children. *European Journal of Applied Physiology*, 731-738. doi:10.1007/s00421-008-0955-8
- Geisler, F. C., Vennwald, N., Kubiak, T., & Weber, H. (2010). The impact of heart rate variability on subjective well-being is mediated. *Personality and Individual Differences*, 49, 723-728. doi:10.1016/j.paid.2010.06.015

- Gibala, M. J., Little, J. P., MacDonald, M. J., & Hawley, J. A. (2012). Physiological Adaptations To Low-Volume, High-Intensity Interval Training In Health And Disease. *Journal of Physiology*, 1077-1084. doi:10.1113/jphysiol.2011.224725
- González-Boto, R., Salguero, A., Tuero, C., & Márquez, S. (2009). Validez concurrente de la versión española del cuestionario de recuperación-estrés para deportistas (RESTQ-SPORT). *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 53-72. <http://www.rpd-online.com/article/viewFile/4/4>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Horne, J., & Minard, A. (1985). Sleep and sleepiness following a behaviourally 'active' day. *Ergonomics*, 28, 567-575. doi:10.1080/00140138508963171
- Joondeph, S. A., & Joondeph, B. C. (2013). Retinal Detachment due to CrossFit Training Injury. Case report. *Hindawi Publishing Corporation. Case Reports in Ophthalmological Medicine*, 1-2. <http://dx.doi.org/10.1155/2013/189837>
- Keklund, G., & Åkerstedt, T. (1997). Objective components of individual differences in subjective sleep quality. *Journal of Sleep Research*, 6, 217-220.
- Kellmann, M., Kallus, K. W., Samulski, D. M., Costa, L., & De Paula-Simola, R. Á. (2008). *Questionário de estresse e recuperação para atletas*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.Ltd, C. (2013). *United Kingdom Patente nº K052489*. Matveev, L. (1985). *Fundamentos del Entrenamiento Deportivo*. España: Ráduga.
- Miller, K. R., McClave, S. A., Jampolis, M. B., Hurt, R. T., Krueger, K., Landes, S., & Collier, B. (2016). The Health Benefits of Exercise and Physical Activity. *Gastroenterology, critical care, and lifestyle medicine*. doi: 10.1007/s13668-016-0175-5 MMB. (2016). www.mediamaratonbogota.com.
- Mourot, L., Bouhaddi, M., Tordi, N., Rouillon, J.-D., & Regnard, J. (2004). Short- and long-term effects of a single bout of exercise on heart rate variability: comparison between constant and interval training exercises. *European Journal of Applied Physiology*, 92, 508-517.
- Miiller, K. (1988). *Theoretischer ansatz zur systematisierung der allgemeinen prinzipien im sportlichen training. Theorie und praxis der koperkulture*.
- Nordin, M., &kerstedt, T., & Nordin, S. (2013). Psychometric evaluation and normative data for the Karolinska Sleep Questionnaire. *Sleep and Biological Rhythms*, 11, 216-226. doi:10.1111/sbr.12024
- Oliveira, N. L., Ribeiro, F., Alves, A. J., & Oliveira, J. (2015). Relationship between Heart Rate Variability indices and Habitual Physical Activity. En S. Walters, *Heart Rate Variability (HRV) Prognostic Significance, Risk Factors and Clinical Applications* (págs. 27-43). New York: Nova Science Publishers.
- Pereira da Silva, V., Alves de Oliveira, N., Silveira, H., & Gomes, R. C. (2014). Heart Rate Variability Indexes as a Marker of Chronic Adaptation in Athletes: A Systematic Review. *Annals of Noninvasive Electrocardiology*, 20(2), 108-118. doi:10.1111/anec.12237

- Perini, R., & Veicsteinas, A. (2003). Heart rate variability and autonomic activity at rest and during exercise in various physiological conditions. *European Journal of Applied Physiology*, 90, 317-325. doi: 10.1007/s00421-003-0953-9
- Pichot, V., Busso, T., Roche, F., Garet, M., Costes, F., Duverney, D., ... Barthélémy, J.-C. (2002). Autonomic adaptations to intensive and overload training periods: a laboratory study. *American College of Sports Medicine*, 1660-1666. doi:10.1249/01.MSS.0000035993.08625.31
- Povea, C. E. (2006). Análisis Espectral del Ritmo Cardíaco, Utilidad en el Deporte. *Revista de la Asociación Colombiana de Medicina del Deporte AMEDCO. Vol 12.2*, 3-15.
- Rennie, K. L., Hemingway, H., Kumari, M., Brunner, E., Malik, M., & Marmot, M. (2003). Effects of Moderate and Vigorous Physical Activity on Heart Rate variability in a British Study of Civil Servants. *American Journal of Epidemiology*, 158(2), 135-143. doi:10.1093/aje/kwg120
- Rodas, G., Pedret, C., Ramos, J., & Capdevila, L. (2008). Variabilidad de la Frecuencia Cardíaca: Concepto, Medidas y Relación con Aspectos Clínicos (I). *Archivos de Medicina del Deporte Vol XXV N°123*, 41-47. http://archivosdemedicinadeldeporte.com/articulos/upload/Variabilidad_41_123.pdf
- Romero, R. (2009). *Guía de entrenamiento*. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/79277331/Entrenamiento-Maraton-Ruben-Romero>
- Runfitners. (2012). El Origen De Las Carreras De Calle Populares. Runfitners: <http://runfitners.com/2012/01/el-origen-de-las-carreras-de-calle-populares/> Serra, M. L., Román, V. B., & Aranceta, B. J. (2006). Actividad física y salud. Barcelona: Masson. Suay, F. (2003). El Síndrome de Sobreentrenamiento: Una Visión Desde la Psicobiología del Deporte. Barcelona: Paidotribo.
- Suay, F., Sanchís, C., & Salvador, A. (1997). Marcadores hormonales del síndrome de sobreentrenamiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 21-40. <http://www.rpd-online.com/article/view/130/130>
- Tanaka, H., Monahan, K. D., & Seals, D. R. (2001). Age-Predicted Maximal Heart Rate Revisited. *Journal of the American College of Physiology*, 37(1), 153-156. doi:10.1016/S0735-1097(00)01054-8 tcsnycmarathon. (2016). Tcsnycmarathon. <http://www.tcsnycmarathon.org/about-the-race/history-of-the-new-york-city-marathon>
- Thomson, R. L., Rogers, D. K., Howe, P. R., & Buckley, J. D. (2015). Effect of acute exercise-induced fatigue on maximal rate of heart rate increase during submaximal cycling. *Research in sports medicine*, 1-15. doi: 10.1080/15438627.2015.1076414
- Torres, D. E. (29 de Enero de 2011). Efectos del Ejercicio Aeróbico Sobre la Modulación Autonómica y la Dependencia a la Nicotina en Mujeres Fumadoras Jóvenes. Tesis de Grado Medicina del Deporte. Bogotá, Cundinamarca, Colombia.
- Torres, J., Noreña, M., & Povea, C. (2013). Relationship Between Sympathetic Fatigue and Positive Answer on the French Society Questionnaire for Overtraining. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 45(5).
- Valcarce Merayo, E. (2011). Niveles de Estrés-Recuperación en Deportistas Varones en la Provincia de León a través del Cuestionario RESTQ-Sport-76. Cuadernos de Psicología

del Deporte Vol 11, 7-24. <http://revistas.um.es/cpd/article/view/132641/122611>

Verkhoshansky, Y. (2001). *Teoría y Metodología del Entrenamiento Deportivo*. Barcelona: Paidotribo.

Weineck, J. (2005). *Entrenamiento Total*. Barcelona: Paidotribo.

Whitehurst, L. N., Cellina, N., & McDevitta, E. A. (2013). Autonomic activity during sleep predicts memory consolidation in humans. *PNAS Proc Natl Acad Sci*, 1-6. doi:10.1073/pnas.1518202113

World Health Organization. (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Switzerland: WHO Library Cataloguing-in-Publication Data.

Zuttin, R., Moreno, M., César, M., Martins, L., Catai, A., & Silva, E. (2008). Avaliação da modulação autonômica da frequência cardíaca nas posturas supina e sentada de homens jovens sedentários. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 12(1), 7-12. <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v12n1/03.pdf>

Incidencia de la mano preferencial en la fuerza prensil en escolares de educación básica y media

Brian Johan Bustos-Viviescas²⁶ Andrés Alonso Acevedo Mindiola²⁷
Daniel Eduardo Arévalo Contreras²⁸

Resumen

Actualmente, no está claro si existen diferencias significativas entre la fuerza prensil de la mano dominante y la no dominante en escolares. El objetivo del presente estudio fue determinar la influencia de la mano preferencial en la fuerza prensil de escolares de la ciudad Cúcuta, Colombia. Por ello, se desarrolló una investigación descriptiva y un diseño de campo con una muestra constituida por 358 estudiantes, que participaron voluntariamente (198 hombres y 160 mujeres) entre los 11 y 19 años. Para valorar la fuerza prensil se utilizó un dinamómetro CAMRY, en el cual se clasificaron los datos por sexo, mano dominante y no dominante. El análisis estadístico fue realizado en PSPP en el cual se aplicó la prueba T. Los datos obtenidos indicaron que en ambos sexos existe mayor frecuencia de participantes con dominancia derecha con respecto a la izquierda (>80%). No obstante, entre los 11 y 13 años existe menor diferencia entre la fuerza de mano dominante y no dominante (7,70%), mientras que entre los 17 a 19 años esta diferencia aumenta (8,90%) en hombres: entre los 14 a 16 años, las mujeres presentaron una baja diferencia de la fuerza entre ambas manos (5,20%), y entre los 11 y 13 años se destacó una mayor diferencia entre la fuerza de la mano dominante y no dominante (8,59%). Así mismo, se evidenció una diferencia muy significativa entre la fuerza prensil de la mano derecha e izquierda ($p < 0,01$). En conclusión, la mano preferencial sí influye en la fuerza prensil en los alumnos de educación básica y media.

²⁶ Maestrante en Actividad Física y Entrenamiento Deportivo, Especializando en Nutrición en el Deporte (Universidad Monter). Especializando en Métodos y Técnicas de Investigación (Fundación Universitaria Claretiana). Miembro del Observatorio de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora).

²⁷ Licenciado en Educación Básica Con Énfasis En Educación Física, Recreación Y Deportes (Universidad de Pamplona)

²⁸ Licenciado en Ciencias del Deporte, Universidad Manuela Beltrán. Entrenador Bodytech Chía. e-mail: bbustos@unimontrederu.mx

Palabras clave: Fuerza muscular; dinamometría manual; dominancia; escolares.

Abstract

Nowadays it is not clear if there exist significant differences between the prehensile force of the dominant and not dominant hand in students. The aim of the study was to determine the influence of the preferential hand in the prehensile force of students of the city Cúcuta, Colombia. For it, a descriptive investigation and field design developed with a sample constituted by 358 students who took part voluntarily (198 men and 160 women) between 11 and 19 years. To value the prehensile force there was in use a dynamometer CAMRY in which the information qualified for sex, dominant and not dominant hand. The statistical analysis was realized in PSPP in which there was applied the test T. The obtained information indicated that in both sexes participants' major frequency exists with preferential right with regard to left side (>80%). Nevertheless, between 11 and 13 years it exists minor differs between the force of dominant and not dominant hand (7,70%), whereas between the 17 to 19 years this difference increases (8,90 %) in men, between the 14 to 16 years the women presented a low difference of the force between both hands (5,20%), and between 11 and 13 years was outlined a major difference between the force of the dominant and not dominant hand (8,59%), likewise I demonstrate a very significant difference between the prehensile force of the right and left hand ($p < 0,01$). In conclusion, the preferential hand if it influences the prehensile force pupils of basic and average education.

Key words: Muscular strength; manual dynamometry; dominance; schoolchildren.

Introducción

La fuerza muscular es crucial para el adecuado desempeño de las actividades de la vida diaria (Mancilla et al., 2016), además, un parámetro reflexivo sobre la función de la mano es la fuerza de agarre (Hepping et al., 2015). Así pues, teniendo en cuenta que la mano es el principal medio para la manipulación física del entorno, y cumple un rol de satisfacción ocupacional de las personas (Escalona et al., 2009) se entiende que, por ende, la fuerza de agarre representa la capacidad de llevar a cabo tareas, transmitir fuerzas y/o sujetar objetos (Lima et al., 2016).

Por otro lado, la fuerza de agarre de la mano podría verse afectada por el género, la edad y la dominancia (Guede et al., 2015), por tanto, el resultado durante la prueba de fuerza de agarre pudo verse modificado por la dominancia de mano (Incel et al., 2002), debido

a que usualmente la mano dominante es un 10% más fuerte que la mano no dominante en adultos (Hepping et al., 2015).

Cabe resaltar que entre las investigaciones realizadas para comparar la fuerza de agarre y la dominancia de las manos, se encuentran aquellas aplicadas a los deportistas de combate y a los no deportistas (Borges et al., 2009). En este mismo estudio, se piensa que un 30,9% de la variación de la fuerza de agarre puede atribuirse a la dominancia de las manos. Adicionalmente, se ha evidenciado que el ser diestro o zurdo no tiene relación con la fuerza de la mano en estudiantes de México (Rojas et al., 2012); y sin embargo, no está claro si esta diferencia entre la fuerza de agarre corresponde a la dominancia en niños y jóvenes (Hepping et al., 2015).

Objetivo

En consecuencia, el objetivo del presente estudio fue determinar la influencia de la mano preferencial en la fuerza prensil en escolares de educación básica y media.

Materiales y Método

Tipo de investigación

Se determinó que el estudio iba a ser de tipo descriptivo con enfoque cuantitativo y diseño de campo, en el cual se recolectaron los datos directamente de los sujetos investigados sin manipular o controlar la variable (Arias, 2012).

Diseño y participantes:

El muestreo es no probabilístico de tipo intencional en el cual participaron voluntariamente 358 estudiantes (198 hombres y 160 mujeres) entre los 11 y 19 años, que cursan educación básica y media en un centro educativo ubicado en el municipio de Cúcuta, Colombia.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: Participación voluntaria, presentar una adecuada ejecución técnica de la fuerza prensil a evaluar. Los criterios de exclusión fueron los siguientes:

- Presentar alguna patología o lesión que pudiera afectar la fuerza muscular de miembros superiores y/o tener sensación de molestia o dolor durante la evaluación.

Procedimiento

Las pruebas se realizaron en las horas correspondientes a las clases de educación física de la institución educativa. El docente a cargo de la asignatura fue instruido en las pruebas que se realizaron para contar con su apoyo en el estudio. El participante permanecía de pie con el brazo en total extensión y debía realizar la mayor fuerza hasta que el dinamómetro indicara el valor obtenido, en este caso, se realizaba por cada mano dos intentos y se utilizaba para el análisis el mejor resultado de ambos.

Instrumentos

La fuerza prensil de la mano se evaluó por medio del dinamómetro CAMRY (fuerza de agarre de hasta 200 lb/90 kg, división de 0,2 lb/100 g). Fabricante: GENERAL ASDE S. A., España.

Estadística

El análisis estadístico se realizó en el paquete estadístico PSPP (Licencia libre), en el cual se determinaron las medias y desviaciones estándar, además de la prueba T para muestras relacionadas para comparar la fuerza prensil entre ambas manos por grupos de edad.

Consideraciones éticas

Todos los participantes fueron informados sobre la finalidad del estudio y firmaron un consentimiento informado por escrito, al igual que sus padres o representantes legales. Además, este estudio tuvo en cuenta las normas éticas establecidas en la Declaración de Helsinki (2013), al igual que se realizó bajo los estándares éticos para investigaciones en ciencias del deporte y del ejercicio (Harriss y Atkinson, 2013).

Resultados

A continuación, se muestra la dominancia por grupos de edades de hombres (Tabla 15) y de mujeres (Tabla 16), determinando que en ambos sexos, existe mayor frecuencia de participantes con dominancia derecha o diestra con respecto a izquierda o zurda.

Tabla 15. Dominancia de la mano en hombres

Grupos	Hombres		Dominancia	
			Diestros	Zurdos
11 a 13 años	n	64	58	6
	Frecuencia	100%	90,63%	9,38%
14 a 16 años	n	109	97	12
	Frecuencia	100%	88,99%	11,01%
17 a 19 años	n	23	19	4
	Frecuencia	100%	82,61%	17,39%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16. Dominancia de la mano en mujeres

Grupos		Mujeres		Dominancia
				Zurdos
11 a 13 años	n	53	48	5
	Frecuencia	100%	90,57%	9,43%
14 a 16 años	n	81	75	6
	Frecuencia	100%	92,59%	7,41%
17 a 19 años	n	23	21	2
	Frecuencia	100%	91,30%	8,70%

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en la Tabla 3 se puede identificar que entre los 11 y 13 años existe una menor diferencia entre la fuerza de la mano dominante y la no dominante (7,70%), mientras que entre los 17 a 19 años esta diferencia aumenta (8,90%).

Igualmente, en la Tabla 4, entre los 14 a 16 años las mujeres presentaron una baja diferencia de la fuerza entre ambas manos (5,20%), y entre los 11 y 13 años se destacó una mayor diferencia entre la fuerza de la mano dominante y la no dominante (8,50%).

Otro aspecto relevante de la Tabla 3 y 4 es que, en todos los rangos de edades, existe un nivel diferencia muy significativa entre la mano dominante y la no dominante para ambos sexos ($p < 0,01$).

Tabla 17. Diferencia entre la fuerza de la mano dominante y la no dominante.

Hombres		Diferencia		
Grupos		Fuerza (kg)	Fuerza (%)	Prueba T
11 a 13 años	Media	1,88	7,70	0,00*
	Desv. Estándar	2,60	11,34	
14 a 16 años	Media	3,08	8,30	0,00*
	Desv. Estándar	4,06	15,09	
17 a 19 años	Media	3,91	8,90	0,00*
	Desv. Estándar	5,56	12,24	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 18. Diferencia entre la fuerza de la mano dominante y la no dominante en mujeres

Mujeres		Diferencia		
Grupos		Fuerza (kg)	Fuerza (%)	Prueba T
11 a 13 años	Media	2,06	8,50	0,00*
	Desv. Estándar	3,19	16,62	
14 a 16 años	Media	1,50	5,20	0,00*
	Desv. Estándar	3,17	19,92	
17 a 19 años	Media	2,05	7,81	0,00*
	Desv. Estándar	2,77	14,75	

Fuente: Elaboración propia

Discusión

El propósito de la presente investigación fue determinar la incidencia de la mano preferencial en la fuerza de agarre en escolares de educación básica y media de la

ciudad de Cúcuta. Entre los principales resultados, se pudo constatar que gran parte de los alumnos respondió ser derecho con respecto a los zurdos. Por otra parte, se evidenció una diferencia mayor al 7% en fuerza de agarre con relación entre la mano dominante y la mano no dominante.

Este estudio cuenta con pocos antecedentes que permitan comparar los resultados con otros similares, por lo que, entre los escasos estudios, se destacan los llevados a cabo por Burmeister et al., (1974), Petersen et al., (1989), Crosby et al., (1994), De Smet et al., (2001), Häger-Ross & Rösblad (2002) e Incel et al., (2002). En estas investigaciones se ha contrastado que la regla del 10% sólo es válida para los individuos dominantes en la derecha y que no se pudo encontrar ninguna diferencia para los individuos dominantes de la izquierda, y el único evidenciado con escolares que ha obtenido estos mismos resultados fue el realizado por Hepping et al., (2010).

Se sugiere para un próximo estudio tener en cuenta una mayor muestra de alumnos y a su vez considerar comparar la fuerza de ambas manos teniendo en cuenta si la dominancia es derecha o zurda. Por otro lado, establecer que otros parámetros pueden influenciar la fuerza de agarre además de la preferencia o dominancia.

Conclusión

La mano preferencial si influye en la fuerza prensil en alumnos de ambos sexos pertenecientes a la educación básica y media de un centro educativo del municipio de Cúcuta. Por ello, se considera un parámetro fundamental tener en cuenta en el momento de realizar actividades de fuerza durante las clases de educación física.

Conflicto de interés: Ninguno.

Referencias

- Arias Odón, F. D. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme. Asociación Médica Mundial (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM- Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. 64^o Asamblea general, Fortaleza, Brasil. <http://www.isciii.es/ISCIII/es/contenidos/fd-investigacion/fd-evaluacion/fd-evaluacion-etica-investigacion/Declaracion-Helsinki-2013-Esp.pdf>
- Borges Junior, N. G., Domenech, S. C., Ache Dias, J., Kulevicz da Silva, A. C. & Sagawa Junior, J. (2009). Comparative study of maximum isometric grip strength in different sports. *Rev. Bras. Cineantropom. Desempenho Hum*, 11 (3), 292-298. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/viewArticle/10799>
- Burmeister, L. F., Flatt, A. E. & Weiss, M. W. (1974). *Size and Strength Development of the Hand in Elementary School Children*. Iowa State Services for Crippled Children, University of Iowa in Iowa City.
- Crosby, C. A., Wehbé, M. A. & Mawr, B. (1994). Hand Strength: Normative values. *The Journal of Hand Surgery America*, 19, 665-670. doi: [https://doi.org/10.1016/0363-5023\(94\)90280-1](https://doi.org/10.1016/0363-5023(94)90280-1)
- De Smet, L. & Vercammen, A. (2001). Grip Strength in Children. *Journal of Pediatric Orthopaedics part B*, 10 (4), 352-354. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11727383>
- Escalona D'a, P., Naranjo O, J., Lagos S, Vy Solís F, F. (2009). Parámetros de Normalidad en Fuerzas de Prensión de Mano en Sujetos de Ambos Sexos de 7 a 17 Años de Edad. *Revista chilena de pediatría*, 80 (5), 435-443. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062009000500005>
- Guede Rojas, F., Chiroso Ríos, L. J., Vergara Ríos, C., Fuentes Contreras, J., Delgado Paredes, F. y Valderrama Campos, M. J. (2015). Fuerza prensil de mano y su asociación con la edad, género y dominancia de extremidad superior en adultos mayores autovalentes insertos en la comunidad: Un estudio exploratorio. *Revista médica de Chile*, 143 (8), 995-1000. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000800005>
- Häger-Ross, C. & Rösblad, B. (2002). Norms for grip strength in children aged 14-16 years, *Acta Paediatrica*, 91, 617-625. doi: <https://doi.org/10.1080/080352502760068990>
- Harriss, D. J. & Atkinson, G. (2013). Ethical standards in sport and exercise science research: 2014 update. *International Journal of Sports Medicine* 34 (12), 1025-1028. doi: <http://dx.doi.org/10.1055/s-0033-1358756>
- Hepping A. M., Ploegmakers, J. J. W., Geertzen, J. H. B., Bulstra, S. K. & Stevens, M. (2015) The Influence of Hand Preference on Grip Strength in Children and Adolescents; A Cross-Sectional Study of 2284 Children and Adolescents. *PLoS ONE*, 10 (11): e0143476. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0143476>
- Incel, N. A., Ceceli, E., Durukan, P. B., Erdem, H. R. & Yorgancioglu, Z. R. (2002). Grip strength: Effect of hand dominance. *Singapore Med J*, 43, 234-237 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12188074>
- Lima, M. C., Kubota, L. M., Monteiro, C. B., Baldan, C. S. y Pompeu, J. E. (2014). Força de preensão manual em atletas de judô. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 20 (3), 210- 213. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/1517-86922014200301525>

- Mancilla S, E., Ramos F, S. y Morales B, P. (2016). Fuerza de prensión manual según edad, género y condición funcional en adultos mayores chilenos entre 60 y 91 años. *Revista médica de Chile*, 144 (5), 598-603. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000500007>
- Petersen, P., Petrick, M., Connor, H. & Conklin D. (1989). Grip Strength and Hand Dominance: challenging the 10% rule. *The American Journal of Occupational Therapy*. 43, 444-447. doi: <https://doi.org/10.5014/ajot.43.7.444>
- Rojas C., J. A., Carmen Uc Vázquez, L., Valentín Sánchez, G., Datta Banik, S. y Argáez S., J. (2012). Dinamometría de manos en estudiantes de Merida, México. *Rev Chil Nutr*, 39 (3), 45-51. https://www.researchgate.net/publication/262633189_Dinamometria_de_manos_en_estudiantes_de_Merida_Mexico

Recreación, tiempo libre, ocio, desarrollo social y nuevas ciudadanías

La pertinencia de trabajar la recreación, el tiempo libre y el ocio radica en que deberían tener las mismas características en todas las personas; también deberían permitir un desarrollo integral, personal y social para todos los seres humanos pues las experiencias en cada individuo se articulan a los roles sociales y permite el mejoramiento de la vida. Tras el reconocimiento de las interacciones corporales se presentan dos características: la primera, un medio natural y abierto, y la segunda, el impulso de la creatividad. De lo anterior se puede afirmar que se potencializan, educativamente, las relaciones ociosas en el escenario social en donde se generan espacios de sensibilidad y, finalmente, la activación voluntaria de las relaciones ociosas.

Las necesidades en el mundo y su cambio continuaron han creado estrategias que le han permitido al ser humano tener espacios en diferentes ámbitos de su vida como el educativo, el laboral, familiar y social. En el desarrollo de estas funciones sustantivas las instituciones están en la búsqueda de espacios para generación actividades que logren una mejor utilización del tiempo libre y ocio. Con lo anterior emergen un sin número de posturas y formas de reavivar las actividades de recreación, tiempo libre y ocio en la socialización y espacios de discusión, crecimiento académico, profesional y social.

La inclusión en ocio de la ciudadanía como factor de desarrollo personal y promoción de la calidad de vida

Aurora Madariaga Ortuzar²⁹

Resumen

El ocio de todas las personas debiera tener las mismas características dado que el valor de las experiencias de ocio es clave para el desarrollo humano integral y el bienestar personal y social. La inclusión reconoce que todas las personas tienen derecho a participar desde una posición de igualdad y respeto frente a la diversidad, es por eso que el ámbito del ocio debe proporcionar diferentes experiencias en distintos entornos para que la ciudadanía pueda acceder y participar en ellos.

Es de resaltar que, por un lado, se abandera el ocio como un derecho y como una experiencia vital de la persona; por otro lado, el acceso a la vivencia del ocio no está garantizado para todas las personas de la misma manera. Ante esta situación, hasta cierto punto contradictoria, es necesario sentar principios para generar herramientas y diseñar políticas que posibiliten llevar la concepción teórica del ocio a la práctica cotidiana, en la que se gestionan multitud de servicios y programas desde las entidades públicas y privadas para que se responda a las necesidades de todos los usuarios.

Aunque se ha avanzado mucho, cabe constatar que la gran mayoría de las actividades de ocio en las que participan algunos colectivos, se producen en el marco de los servicios de ocio que han desarrollado asociaciones u organizaciones. Estas entidades trabajan a favor de cada grupo, en el seno de los programas que ofertan a sus usuarios y tratan de responder a sus necesidades promoviendo actividades de carácter cultural, deportivo, turístico y recreativo que posibilitan vivencias de ocio. El escenario actual presenta programas de ocio específicos para grupos de población en riesgo de exclusión con la incorporación de algún elemento inclusivo.

²⁹ Investigadora Principal Grupo Ocio y Desarrollo Humano. Directora Cátedra Ocio y Discapacidad. Instituto de Estudios de Ocio. Facultad Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Deusto, Bilbao, Vizcaya (Spain). aurora.madariaga@deusto.e

El tejido asociativo en la actualidad da mucha importancia al uso de los recursos comunitarios, a la autogestión de las personas con discapacidad en relación con el ocio, a la necesidad de profesionalizar los servicios de ocio y también demandan la accesibilidad universal a los entornos de ocio.

Las características de las experiencias innovadoras desarrolladas desde la inclusión implican el logro de un gran impacto comunitario que parte desde el desarrollo de alianzas estratégicas, la articulación de un sistema de apoyos, la participación social (la ciudadanía ocupando su espacio y desempeñando roles sociales valorados), hasta la mejora de la calidad de vida de las personas tanto en las condiciones de vida objetivas como en las subjetivas.

Una comunidad inclusiva es aquella capaz de crear las condiciones adecuadas para responder a las necesidades de todos los ciudadanos en todos los servicios y programas que se desarrollan desde diferentes tipos de equipamientos. La manera de avanzar hacia una sociedad para todos lleva consigo la implementación de estrategias que ayuden a los profesionales a desarrollar formas de trabajo y gestión que fomenten la plena participación de los usuarios, ofreciendo oportunidades para considerar nuevas posibilidades y apoyando la experimentación y la reflexión de los profesionales.

Palabras clave: Derecho al ocio, ocio, desarrollo humano, calidad de vida, inclusión

Abstract

The leisure of all individuals should have the same characteristics, as the value of leisure experiences is crucial for holistic human development and personal and social well-being. Inclusion recognizes that everyone has the right to participate from a position of equality and respect for diversity. Therefore, the field of leisure should provide diverse experiences in different settings, allowing the community to access and participate in them.

It is worth noting that, on the one hand, leisure is advocated as a right and a vital experience for individuals, but on the other hand, access to leisure experiences is not guaranteed for everyone in the same way. Given this somewhat contradictory situation, it is necessary to establish principles to generate tools and design policies that enable the translation of the theoretical conception of leisure into everyday practice. Public and private entities manage numerous services and programs to meet the needs of all users.

Although significant progress has been made, it is important to acknowledge that the majority of leisure activities in which certain groups participate occur within the

framework of leisure services developed by associations or organizations. These entities work in favor of each group within the programs they offer to their users, aiming to meet their needs by promoting cultural, sports, tourism, and recreational activities that enable leisure experiences. The current scenario includes specific leisure programs for population groups at risk of exclusion, incorporating inclusive elements.

Presently, community-based organizations attach great importance to the use of community resources, self-management of people with disabilities in relation to leisure, the need for professionalizing leisure services, and universal accessibility to leisure environments.

The characteristics of innovative experiences developed from an inclusive perspective involve achieving significant community impact, starting from the development of strategic alliances, the establishment of a support system, social participation (with citizens occupying their space and performing valued social roles), and improving the quality of life for individuals in both objective and subjective living conditions.

An inclusive community is one that can create the appropriate conditions to meet the needs of all citizens in the various services and programs developed across different types of facilities. Advancing towards a society for all requires implementing strategies to help professionals develop work and management methods that foster the full participation of users, offering opportunities to consider new possibilities and supporting experimentation and reflection among professionals.

Keywords: Right to leisure, leisure, human development, quality of life, inclusion.

El derecho al ocio como punto de partida

La Declaración de los Derechos Humanos de 1948 hace una referencia al ocio en su art. 24 cuando señala que “Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas”; y en el art. 27.1. continúa afirmando que “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

El derecho al ocio viene defendiéndose desde tiempos atrás cuando Lafargue, en 1880, publica su libro el “*Derecho a la Pereza*”. También, desde mediados del siglo pasado, distintos autores y pensadores señalaron que el acceso al ocio era ya una realidad para las clases menos favorecidas o menos pudientes. Este nuevo escenario es el resultado de un aumento de la disponibilidad de tiempo libre y también de un aumento de la

capacidad de consumo de la ciudadanía. En el contexto de la tercera generación de Derechos Humanos, Fraguas (2015) es cuando se produce la separación definitiva entre ocio y trabajo. Se entiende el ocio como un elemento para el desarrollo personal y social, además de ser un elemento definitorio de la calidad de vida.

En la carta del Ocio (1970), la Organización Mundial del Ocio (World Leisure Organization – WLO³⁰), declara que “El ocio es un derecho básico del ser humano. Se sobreentiende, por eso, que los gobernantes tienen la obligación de reconocer y proteger tal derecho y los ciudadanos de respetar el derecho de los demás. Por lo tanto, este derecho no puede ser negado a nadie por cualquier motivo, credo, raza, sexo, religión, incapacidad física o condición económica” (Art. 1). Esta organización elabora también la Carta Internacional para la Educación del Ocio (1994), en donde continúa afirmando que “el ocio es un derecho humano básico, como la educación, el trabajo y la salud” (). Igualmente, se proclama la Declaración de Sao Paulo “El ocio en la sociedad globalizada” (1998), en donde se hace énfasis en que “todas las personas tienen derecho al ocio y la recreación por medio de acciones políticas y económicas sostenibles e igualitarias” (art. 1). En 2009 centra sus esfuerzos en continuar trabajando en el ocio como un ámbito de mejora de la condición humana, y de nuevo en Sao Paulo, se aprueba por unanimidad la declaración denominada Un Ocio sin Barreras (WLO, 2018). El ocio proporciona infinidad de posibilidades de participar en actividades que permiten descanso, diversión, bienestar físico y mental y el desarrollo personal y social; actividades en las que se ven reflejados diferentes beneficios que contribuyen al crecimiento personal y la autorrealización.

El ocio, ámbito promotor del desarrollo humano y la calidad de vida

El ocio es un valor en alza a nivel individual, social y económico, lo que ha supuesto que éste haya ascendido en la escala de valores de la sociedad (Madariaga y Cuenca, 2011). Se puede considerar que el ocio es un ámbito de desarrollo humano ya que proporciona satisfacción, vivencia de libertad y autotelismo. En esta línea, Cuenca (2000) fusiona planteamientos de Dumazedier (1968) y Sue (1982) e identifica cinco funciones:

- **Compensatoria:** el ocio restablece el equilibrio físico y psicológico, ya que implica alejarte de la rutina y desconectar de la realidad.
- **Autorrealización:** el ocio como ámbito de desarrollo humano promueve el crecimiento personal a través del aumento de conocimientos, habilidades y destrezas.
- **Relacional:** el ocio es un marco de convivencia, de disfrute, de solidaridad y de convivencia y cohesión grupal.

³⁰ WLO: world leisure organization; antes WLRA: world leisure and recreation association.

- **Identificadora:** el ocio permite la construcción de la personalidad a partir de la identificación con aspectos sociales.
- **Terapéutica:** el ocio, desde un punto de vista más utilitarista, es una herramienta para alcanzar objetivos de corte rehabilitador a través de la práctica de actividades de ocio.

En este contexto se habla del ocio humanista, es decir, un ocio experiencial positivo y digno que favorece la mejora de la persona y la comunidad sustentado en tres valores fundamentales: la libertad, la satisfacción y la gratuidad, con referentes de identidad, superación y justicia. Es decir, un ocio humanista personal o comunitario no es un ocio espontáneo sino una experiencia integral y compleja que necesita formación. En toda experiencia de ocio humanista, es clave considerar los siguientes aspectos: el marco de referencia es la persona, tiene un predominio emocional y no sucumbe a la obligación, se integra en valores y modos de vida, cobra importancia no solo en el presente sino en el pasado y en el futuro y se experimenta en distintos niveles de intensidad.

El ocio, en cuanto experiencia satisfactoria, tiene una incidencia más allá de lo personal e individual, que se extiende a través de todos los niveles comunitarios y sociales. Las experiencias de ocio, en cuanto generadoras de vivencias que tienden a repetirse y mejorar la satisfacción que nos proporcionan, son fuentes de desarrollo humano individual y social.

La experiencia del ocio tiene una parte vivencial, subjetiva, libre, satisfactoria y con un fin en sí misma: tiene un carácter procesual, integrada en valores y que se vive de un modo emocional tal que se enmarca en la voluntariedad, y todo este proceso está condicionado por el entorno social, económico y político. Diferentes autores han abordado el tema de la experiencia del ocio como un factor de desarrollo humano, desde distintas disciplinas (Kleiber, 2016; Tinsley, 2005; Csikszentmihaly, 1997; Elías y Dunning, 1988; Neulinger, 1980; Iso-Ahola, 1980;). Todos estos autores han investigado sobre el papel de los beneficios obtenidos a través de las experiencias de ocio y su contribución al desarrollo personal y social repercutiendo en el bienestar comunitario.

Actualmente, el ocio ha ido tomando cada vez una mayor relevancia en la búsqueda para mejorar la calidad de vida, desarrollando las propias capacidades de manera integral y enriqueciendo las experiencias (Pascucci, 2012). De hecho, las personas son cada vez más conscientes del papel del ocio en su propio desarrollo y en su calidad de vida, esto se refleja en las numerosas investigaciones y autores que han trabajado el tema, es el caso de Setién (2000), Dapia Conde (2001), Hutchinson (2011) o Roberts (2013). Estos autores confirman la relación existente entre participación en ocio, bienestar psicológico y satisfacción vital. Se puede afirmar, entonces, que el ocio es uno de los componentes de la calidad de vida porque es una necesidad, un derecho, por tanto, un ámbito de desarrollo humano.

La calidad de vida se concibe como un fenómeno que sobrepasa el ámbito material y económico, abarcando un amplio abanico de necesidades, valores y recursos. Este concepto, además de tener sentido como un todo, se hace realidad en distintas áreas (la salud, la familia, el ocio, la vivienda, la economía, el trabajo, la seguridad, la participación, el medio físico, el entorno social y la educación), y se materializa en distintos componentes relacionados con el bienestar individual y social: fisiológicos, psicológicos, culturales, participación social, económicos y socio-políticos. Aunque no es un concepto nuevo, vale la pena entenderlo ahora como un proceso y un principio organizativo para mejorar las vidas de las personas, para evaluar los resultados y la validez social de las prácticas y los servicios de atención a colectivos en riesgo de exclusión, como apuntan Schalock y Verdugo (2007). De este modo, se puede ver que la satisfacción de necesidades aplicadas al ámbito de ocio implica cuatro aspectos, según Setién (2000): disponibilidad de tiempo, disponibilidad de recursos, opciones para poder elegir y coherencia con un entorno sostenible.

El ocio es una experiencia humana libre, satisfactoria, con un fin en sí misma lo que la convierte en una acción voluntaria. Se vive a través de diferentes ámbitos como la cultura, el deporte, la recreación y el turismo. Este fenómeno ha sido estudiado por autores de diferentes disciplinas como son las obras de Roberts (2013) o Kleiber (2016), entre otros, quienes afirman que el núcleo esencial es la persona y no la actividad, de modo que el ocio constituye un campo de investigación caracterizado por un pluralismo disciplinar, y aborda diversas áreas psicosociales; pero, es un concepto que se define en relación al tiempo libre , estudiando los efectos psicológicos derivados y cumpliendo la función de cubrir necesidades objetivas de la persona, es por eso que se presta atención a los efectos que producen las experiencias del ocio en la salud física y mental, para tener una vida satisfactoria y el crecimiento personal psicológico (Tinsley, 2005).

La inclusión del ocio, un largo camino en proceso de construcción

El concepto de inclusión se comienza a utilizar en la década de los 90, fundamentalmente en el ámbito escolar y se ha extendido rápidamente a otros ámbitos del saber. Además, en el tercer sector y en otras esferas ya se habla de lenguaje inclusivo, entornos inclusivos o proyectos inclusivos.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE), incluir es el proceso que se desarrolla para poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites; dicho de una cosa: contener a otra, o llevarla implícita. Son sinónimos de incluir meter, incorporar, introducir, envolver, englobar, comprender, insertar o contener. Significa incorporar como parte de un todo, considerar como si fuera parte de algo más grande. Desde una visión inclusiva el punto de partida es el reconocimiento de que el todo puede

comprender muchas partes, pero, en todo caso, ellas forman parte del todo y deberían ser consideradas así.

El enfoque actual considera que la inclusión es, ante todo, una cuestión de derechos humanos, y por consiguiente, asume la defensa de una sociedad para todos. Esta razón ética debería ser tenida en cuenta por todos ya que se sustenta en la premisa de que la comunidad o el entorno social debe satisfacer las necesidades de toda la ciudadanía, independientemente de sus condiciones o características. Dattilo (2018) afirma que es necesario que se den una serie de procesos de forma permanente y tiene implicaciones en el desarrollo de políticas.

El proceso, tal y como apuntan Booth & Ainscow (2000), contiene los siguientes niveles: el primero es la presencia, lo que significa vivir en sociedad. El segundo nivel, es la participación, para ello deben darse las condiciones necesarias para que la persona pueda realmente participar. Finalmente el tercer nivel es el desarrollo de las potencialidades en donde se analizan y se superan las diferentes barreras internas y externas que impiden el desarrollo personal.

La inclusión constituye un principio que guía las acciones para “que todas las personas formen parte real de la sociedad de la que son miembros, destaca especialmente la idea de la responsabilidad que tiene el entorno de generar acciones y prácticas que fomenten la plena aceptación y participación de los colectivos distintos en el mundo que les rodea”, (Gorbeña, Madariaga y Rodríguez, 2002, p. 22). Establecer niveles de inclusión es una manera de operativizar y evaluar el grado de inclusión.

La inclusión física está definida por los elementos facilitadores de las infraestructuras y los equipamientos del ocio, elementos que le permiten a toda persona entrar, salir y hacer uso de los espacios. La inclusión comunicativa define las condiciones facilitadoras en los aspectos cualitativos y cuantitativos de la información y la señalización. Y la inclusión social define elementos de gestión que facilitan la plena participación y las relaciones interpersonales entre todas las personas.

El eje de las experiencias innovadoras desarrolladas en el ámbito de la discapacidad desde la inclusión, suponen el logro de un gran impacto comunitario mediante el desarrollo de alianzas estratégicas, la articulación de un sistema de apoyos, la participación social y una mejora de la calidad de vida.

Es importante señalar que se deben potenciar tres dimensiones interrelacionadas: la creación de culturas inclusivas, la producción de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas. Estas dimensiones abarcan todos los aspectos de la vida (el social, los valores, las políticas de apoyo, las prácticas y la planificación de recursos), es por esto que la verdadera inclusión no se produce por un simple ordenamiento de las experiencias,

por la integración social o por la organización de actividades por el contrario, la inclusión supone una dinámica social que implica cambios en el entorno y en los participantes, cambios en las interacciones entre las personas con y sin discapacidad basados las cuales están basadas en un verdadero interés del uno por el otro con objetivos comunes. En términos de igualdad, conlleva el sentido de pertenencia, también a mantener las relaciones sociales y tener oportunidades de compromiso social.

Asumir la inclusión tal y como señala Arnaiz (2003), exige una reforma radical del sistema en todos los niveles; también implica construir una sociedad que responda a la diversidad de necesidades de las personas y una reorientación de los servicios. De lo anterior se puede afirmar que una comunidad inclusiva se esfuerza en mejorar la calidad vida de todos sus miembros e incrementa la calidad en la prestación de los servicios. Los factores fundamentales de la inclusión, que identifica Parrilla (2017), son el reconocimiento de que somos una unidad, aunque seamos diferentes; la creación de oportunidades para que otros puedan experimentar la libertad de participación; la valoración de cada persona y el valor de la diversidad.

Responder a la diversidad de la ciudadanía en el marco de una sociedad inclusiva es, con todo, el escenario que garantiza los derechos para todas las personas, y se basa en el hecho de que todos debemos sentirnos incluidos, el fin, por un lado, aumentar la participación y reducir la exclusión, por el otro, generar oportunidades en un marco de convivencia entre diferentes.

Algunas reflexiones finales

En las últimas décadas el cambio más significativo en relación al ocio ha sido su significado: actualmente se valora como algo socialmente necesario y que incluye una diversidad de actividades que derivan e implican beneficios de diferente naturaleza, los cuales impactan, de forma positiva, tanto en la propia persona como en la sociedad.

La inclusión se apoya en el valor positivo de la diversidad y en siempre debe considerarse como algo con lo cual todas las áreas de la vida están siempre relacionadas, independientemente de sus características o capacidades. Es por eso que los procesos de inclusión se aplican en diferentes ámbitos vitales y a distintos colectivos en riesgo de exclusión; y sin embargo, han sido especialmente aplicados a las personas con discapacidad (concepto que ha ido evolucionando. pues, deja de estar centrado únicamente en el déficit de la persona, y ahora se hacen más valiosas e importantes las condiciones y características del entorno).

La sociedad evoluciona, sobretodo en las últimas décadas pues los cambios han sido muy rápidos y algunos de ellos inimaginables. El entorno debe ser cada día más accesible (a nivel físico, comunicativo y social), y para esto, es necesario que se diseñen servicios, programas, actividades y productos que incluyan a la mayoría de la población, todo ello para promover la inclusión social.

Para concluir, debemos reiterar que la inclusión es un proceso que implica la corresponsabilidad entre los diferentes agentes que procuran trascender el ámbito de la práctica, ya que conlleva el desarrollo de un entramado legal y de políticas, y requiere de una sociedad que se comprometa con la inclusión. En una sociedad integradora e inclusiva, se les exige a todas las personas que sean titulares de sus derechos, que sean ciudadanos independientes y consumidores, que sean individuos que toman decisiones y que tengan la responsabilidad sobre los temas que les conciernen. La inclusión demanda un ejercicio de cultivar un ocio satisfactorio, en el que se pueda participar porque la oferta se hace más accesible, se enfatizan las capacidades y la provisión de apoyos, y anhelan un mundo diseñado para todas las personas en el que se pueda desarrollar una actividad cultural o de ocio enriquecedora y continuada.

Referencias

- Arnaiz, S. P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, UNESCO.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Kairós.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Documentos de Estudios de Ocio, 16. Universidad de Deusto.
- Dapia Conde, M.D. (2001). Salud y ocio, retos de la calidad de vida: reflexiones desde la pedagogía. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 6(7), 221-241.
- Dattilo, J. (2018). *Inclusive Leisure Services*. Sagamore publishing ILLC.
- Dumazedier, J. (1968). *Hacia una sociedad del ocio*. Estella.
- Elías, N. y Dunning, E. (eds.). (1988). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Gorbeña, S., Madariaga, A. y Rodríguez, M. (2002). *Protocolo de evaluación de las condiciones de inclusión en equipamientos de ocio*. Documentos de Estudios de Ocio, 22. Universidad de Deusto.
- Hutchinson, S. (2011). Leisure Education: A New Goal for An Old Idea Whose Time Has Come. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 127-139.

- Iso-Ahola, S.E. (1980). *The social psychology of leisure and recreation*. Dubuque: W.C. Brown. Kleiber, D.A., y McGuire, F.A. (2016). *Leisure and human development*. Sagamore Publishing.
- Lafargue, P. (1880). *El derecho a la pereza*. Fundamentos.
- Madariaga, A., y Cuenca, J. (eds.). (2011). *Los valores del ocio: cambio, choque e innovación*. Documentos de Estudios de Ocio, 43.: Universidad de Deusto.
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Disponible en <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights>.
- Neulinger, J. (1980). *The psychology of leisure*. Charles C. Thomas.
- Parrilla, A. (2017). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 12-22.
- Pascucci, M. (2012). El ocio como fuente de bienestar y su contribución a una mejor calidad de vida. *Revista Calidad de Vida y Salud*, 5(1), 39-53.
- Roberts, K. (2013). Leisure and the life course. En T. Blackshaw (ed.), *Routledge Handbook of Leisure Studies* (pp. 257–265). Abingdon: Routledge.
- Schallock, R.L. & Verdugo Alonso, M.Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 224. 21-36.
- Setién, M^aL. (2000). El papel del ocio en una vida con calidad, en M^aL. SETIÉN. (coord.). *Ocio, calidad de vida y discapacidad*. (pp. 33-48). Documentos de Estudios de Ocio, 9.:Universidad de Deusto.
- Sue, R. (1982). *El ocio*. Fondo de cultura económica.
- Tinsley, H.E. (2005). Los beneficios del ocio. *Revista de Estudios de Ocio*, 28, 55-62. World Leisure Recreation Association (WLRA) (1970). *Carta del Ocio*. Disponible en <http://www.redcreacion.org/documentos/cartaocio.html>.
- World Leisure Recreation Association (WLRA) (1994). International Charter for Leisure Education. *Boletín ELRA*, 25, 13-16.
- World Leisure Recreation Association (WLRA) (1998). *El ocio en la sociedad globalizada: inclusión o exclusión*. Declaración de Sao Paulo. Disponible en http://www.redcreacion.org/documentos/declaración_sp.html.
- World Leisure Organization (WLO) (2018). *Ocio sin barreras*. Declaración De Sao Paulo Disponible en <https://www.worldleisure.org>.

Políticas de educación superior y su impacto en la calidad de vida de los profesores

Luz Angela Ardila Gutiérrez³¹

Resumen

Una mirada amplia sobre las políticas de educación superior a nivel global, nacional e institucional permite advertir las demandas sobre la labor de los profesores en función del logro de objetivos de calidad.

Este artículo se propone hacer un acercamiento a algunas políticas que surgen de organismos internacionales que tienen eco en normativas colombianas y que, finalmente, son ejecutadas en el escenario de las instituciones de educación superior a través de reglamentos, normas y acuerdos que rigen el desarrollo de actividades en el marco de las funciones sustantivas. Se evidencia una actividad específica que poco a poco se ha ido insertando como una responsabilidad más, enfocada en la actualización permanente de los profesores. Ésta supone estar sincronizados con las necesidades de un mundo en continuo cambio.

Advertir esta lógica sistémica e integradora, que vincula las exigencias globales con lo que ocurre en la cotidianidad de las instituciones y de la vida de los profesores, permite reflexionar y dar sentido a las actuales relaciones que se dan, y a partir de ello abrir perspectivas de investigación relacionadas con la forma en que los profesores experimentan el trabajo y otros ámbitos de su vida como el tiempo, el ocio y el desarrollo humano..

Palabras clave: Políticas ; Educación Superior ; Profesores; instituciones de educación; calidad de vida

³¹ Coordinadora General de Docencia. Vicerrectoría General Académica. Corporación Universitaria Minuto de Dios. laardila@uniminuto.edu.

Abstract

A broad overview of higher education policies at the global, national, and institutional levels reveals the demands placed on the role of teachers in achieving quality objectives.

This article aims to provide an approach to some policies that arise from international organizations, which resonate in Colombian regulations and, ultimately, are implemented in the context of higher education institutions through regulations, norms, and agreements that govern the development of activities within the framework of substantive functions. It highlights a specific activity that has gradually become a responsibility, focused on the continuous updating of teachers. This implies being in sync with the needs of a constantly changing world.

Recognizing this systemic and integrative logic, which links global demands with what happens in the daily life of institutions and teachers, allows for reflection and gives meaning to current relationships. Moreover, it opens up research perspectives related to how teachers experience their work and other aspects of their lives such as time, leisure, and human development.

Keywords: Policies; Higher Education; Teachers; Educational Institutions; Quality of Life

Contexto de las políticas de educación superior

La educación superior es una esfera de la vida humana que se ha transformado con el desarrollo del proceso globalizador. Autores como Mejía (2011) indican que la globalización es un nuevo nivel de desarrollo del capitalismo, cuya característica principal es la transformación de las fuerzas productivas, la modificación de las relaciones sociales generales, incluyendo las de producción, la acentuación de la exclusión y la monopolización del capital (p.26).

Desde este escenario, en el entorno de la educación se adopta el concepto de Calidad, que según Castaño y García (2012), fue ajustado desde los contextos de las empresas de producción industrial prestadoras de servicios al de educación, generando mecanismos como los sistemas de aseguramiento de la calidad para generar procesos de seguimiento que conllevan a certificaciones o acreditaciones de instituciones y programas académicos (p. 221).

Este proceso en el entorno académico fue denominado por Sheila Slaughter y Larry Leslie (1997, como se citó en Ibarra, 2003), como Capitalismo Académico (Academic Capitalism), interpretándolo como el resultado de los procesos de globalización, apoyados en políticas de corte neoliberal aplicados a la esfera académica.

Desde esta perspectiva, Ibarra (2003) expresa que el capitalismo académico está relacionado con la forma en que las universidades hacen uso de su único activo concreto, el capital humano de sus académicos (p.1059), su finalidad, incrementar sus ingresos con recursos externos.

Martínez de Ita, Piñero y Figueroa en 2013, analizaron el papel de la universidad en el contexto del capitalismo, planteando cuatro funciones: la primera es la generación de conocimiento; la segunda, la producción de la fuerza de trabajo altamente calificada que se ocupa tanto de la producción material como de los servicios; la tercera, la generación de cuadros para la conducción económica, social y política de los países, y finalmente, la producción de ideología, incluida la crítica orientada al mejoramiento del estado de las cosas en la sociedad (p.11)

Como se puede ver desde este enfoque, todas las funciones mencionadas están orientadas a la labor productiva de las instituciones de educación. La productividad de las instituciones se instauró con la introducción de la noción de sociedad de la información en los años 70, que plantea que el eje principal de la sociedad y la estructura central de la nueva economía serían el conocimiento y los servicios basados en el conocimiento (Rodríguez-Ponce, 2009, p. 822).

Es en este escenario en el que los organismos que orientan las configuraciones de orden global, y en los que de alguna manera participan los países, se gestan las políticas de educación. Resulta significativo tratar de comprender la lógica sistémica en el que se desarrolla la dinámica mundial y visibilizar que lo que sucede en la esfera personal de la vida de los seres humanos, tiene unas causas que se originan más allá de su entorno próximo.

Políticas globales de educación

Los apartados anteriores dilucidan un marco general en el que se gestan las perspectivas de desarrollo de la educación; sin embargo, estas dinámicas se operativizan a través de la acción de las organizaciones, que tienen la intención de establecer un orden mundial y así, guiar las directrices de las acciones de los países que hacen parte de ellas.

En tal sentido, entidades como la Organización de las Naciones Unidas- ONU, a través de su agencia especializada en Educación Superior, UNESCO, ha sido rector en términos de las políticas que adoptan los países que la componen y pone condiciones para dirigir los esfuerzos que conducen lo que sucede en el entorno educativo.

En este sentido, en la Conferencia Mundial sobre la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, se expresó que la educación superior debe aumentar

su aporte al desarrollo del sistema educativo de manera particular, mejorando la formación de los profesores, el diseño de los planes de estudio y la investigación sobre la educación (UNESCO, 1998, p.7).

Así mismo la UNESCO, en el documento de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, “La nueva dinámica de la educación y la investigación para el cambio social”, establece que la educación superior debe mejorar la formación de docentes con planes y programas de estudios que les genere capacidad para dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI (UNESCO, 2009, p.2).

En normativas más recientes, que actualmente dirigen los planes de desarrollo de los países miembros, específicamente en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible, acordada en el año 2015, su Objetivo de Desarrollo número 4, está enfocado en la educación de calidad. En este objetivo, la UNESCO expresa que es necesario aumentar considerablemente la oferta de maestros calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo (UNESCO, 2015, p. 20).

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE, de la cual Colombia es miembro desde 2018, después de un largo y sinuoso proceso de evaluación, define que una educación de calidad, se logra ofreciendo educación relevante para el mercado laboral, por lo cual hay que atraer, formar y dar apoyo a los buenos profesores y preparar mejor la Dirección de los Centros de Educación (OCDE, 2015, p. 24)

Como miembro de dicha organización, Colombia ha sido y seguirá siendo evaluada, no obstante, los avances y los esfuerzos que se han llevado a cabo para mejorar la calidad de la educación han sido insuficientes. Así lo expresó la OCDE en el informe de 2015, concluyendo que “la productividad sigue siendo baja, lo cual refleja la debilidad de las condiciones marco existentes – como la informalidad, la baja calidad educativa, el déficit de habilidades y competencias, la escasa inversión en I+D y las distorsiones del sistema tributario” (OCDE, 2015, p. 7).

Ante tales condiciones, en el mismo informe se sugirió que “se requiere incrementar la calidad educativa, mientras que también debe proporcionarse más entrenamiento a los maestros y profesores para incrementar y modernizar sus cualificaciones” (p. 34)

Como vemos, estas políticas son claras frente a que es a través de la educación y de la operación de los profesores, que se puede desarrollar una educación de calidad, lo que en otras palabras implica, consolidar fuerza de trabajo o, como lo expresan Calderón, Zamora y Medina (2017) preparar a los egresados, sea el nivel que adquieran, para ingresar en los procesos de reproducción demandados por el sistema, sean económicos, sociales, ideológicos, políticos u otros (p. 310).

Como se puede advertir en los apartados citados, gran parte de la responsabilidad que se requiere para lograr una educación de calidad ha sido depositada en el trabajo de los profesores, por eso, países como Colombia han tenido que adoptar políticas que permitan dar resultados demostrables y medibles como veremos en el siguiente apartado.

Políticas de Educación Nacional en Colombia

Para lograr cumplir con estas exigencias, Colombia ha traducido en sus normatividades marcos que implican demostrar una mejor calidad en la educación superior. Es por ello que en el año 2018, el Consejo Nacional de Educación Superior – CESU, derogando los Lineamientos de Acreditación de 2014, emitió el Acuerdo 01 de 2018, por el cual se actualizan los lineamientos para la acreditación de alta calidad institucional de los programas de pregrado, y que se expresa textualmente en sus considerandos: “Que la OCDE como resultado de los análisis sobre la educación en Colombia (año 2016), recomendó introducir un sistema de aseguramiento de calidad más estricto e integrado en el que se eleven los estándares necesarios para el registro de nuevos programas” (p.1).

Esta norma, en lo referente a los profesores, establece que las instituciones y los programas académicos deben “contar con profesores que posean las características y calidades requeridas, con la suficiencia y disponibilidad, que sirvan para su funcionamiento, regulados por un estatuto y reglamentos que tengan presente su titulación académica o experiencia acreditada...” además, indica que tendrá en cuenta como una característica de verificación de la calidad “las acciones adelantadas a partir de las evaluaciones realizadas sobre planes de desarrollo profesoral, dirigidas a la cualificación permanente de sus profesores” (CESU, 2018, p. 11)

En los años siguientes, las normas colombianas se siguieron ajustando. Es así que en julio de 2019 el Ministerio de Educación Nacional, mediante Decreto 1330 hace una modificación al Decreto 1075, con el fin de fortalecer el Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior. En cuanto a los profesores indica que las instituciones deben contar con grupos de profesores que, en cuanto a dedicación, vinculación y disponibilidad, respondan a las condiciones de calidad..., también establece que “los profesores deberán facilitar la implementación de los planes institucionales y el desarrollo de los procesos formativos de según la cifra proyectada de estudiantes” (MEN, 2019, p. 7).

En otro de sus apartados, el Ministerio de Educación Colombiano, establece que la institución deberá evidenciar en los programas una estrategia de vinculación, permanencia y desarrollo de los profesores que contemple referentes de calidad como el título académico, la idoneidad, la formación profesional y pedagógica, la experiencia profesional, la investigación y/o creación artística acordes con las actividades bajo su responsabilidad (MEN, 2019, p. 7).

Desde este panorama de exigencias en el ámbito legal y académico sobre la actuación de los profesores como eje fundamental para la calidad, se gestan las regulaciones al interior de las instituciones de educación superior, que se han venido organizado de tal forma que los discursos y las acciones se ordenen con lo que se espera de ellas, esto implica una mayor dedicación y disponibilidad de los profesores en su trabajo.

Políticas de Educación en Instituciones de Educación Superior

Ante el panorama normativo global y nacional descrito, las instituciones de educación superior en Colombia han tenido que ajustar sus aparatos reglamentarios para responder a las demandas del sistema. Un sistema que, como hemos visto, cambia vertiginosamente y se ha centrado en el concepto de calidad que ocupa los discursos, las acciones y las proyecciones, impactando inevitablemente la vida profesional y personal de los profesores.

De esta manera las normativas de las instituciones de educación superior han ido modificándose y adaptándose, con el fin de generar respuestas que conlleven a cumplir con los retos globales y las demandas de los mercados laborales. Es indiscutible que uno de esos retos globales, es contar con profesores en permanente actualización.

Una exploración de normas, quizás no exhaustiva pero sí vigentes y pertinentes, de los documentos publicados en páginas web de algunas instituciones de educación superior, (públicas y privadas en Colombia), corrobora cómo buscan sintonizar su actividad desde hace varios años incorporando en sus Acuerdos, Estatutos y políticas directrices sobre el desarrollo profesoral.

Con lo ya mencionado se puede ver cómo hay una tendencia a promover la cualificación, a precisar las estrategias de formación, la evaluación de los planes de desarrollo profesoral, las prioridades en la asignación de recursos, los requisitos para acceder a los programas de capacitación, los beneficios y compromisos para la capacitación docente, las obligaciones de los profesores y establecer compromisos que determinan su permanencia o promoción de acuerdo con la formación y actualización académica, entre otros. (Sanitas, 2011), (EAFIT, 2012), (UNIMINUTO, 2014), (Universidad Pontificia Bolivariana, 2014), (Corporación Universitaria Rafael Núñez, 2015), (Universidad Javeriana, 2017), (Universidad de Los Llanos, 2015).

En efecto, estos procesos requieren de la disposición de los profesores, de la dedicación no solo al desarrollo de su trabajo enmarcado en las funciones sustantivas, sino también de una distribución de los tiempos que finalmente es el insumo fundamental para la operación de los ideales de calidad.

De las normas institucionales a la vida de los profesores

Como se ha dicho, este escenario supone unas nuevas dinámicas en el ámbito del trabajo de los profesores de la educación superior. Hoy se requiere de profesionales dispuestos y disponibles que propicien las condiciones que hagan posible lograr dichos propósitos. Estos cambios han sido identificados desde investigaciones que dejan abierta la reflexión y estimulan la discusión sobre el rol de los profesores y el impacto de estas políticas en su vida.

Tal es el caso de Gibbons (1994, como se citó en Ibarra, 2003), que concluyó que los académicos han ido perdiendo su condición de artesanos del saber para conformarse paulatinamente en engranajes de alguna de las grandes maquinarias que integran las nuevas formas de producción del conocimiento. Para Oliveira y Goncalves (2004) los cambios en el mundo del trabajo han traído consecuencias desfavorables en el tiempo libre de los profesores, pues deben responder a más demandas en menor tiempo, lo que genera un fenómeno de precarización de la labor docente (p. 195).

Cornejo (2009), analizó las condiciones materiales y psicosociales y el bienestar/malestar de los profesores, concluyendo que los docentes perciben condiciones de trabajo precarias y altos niveles de demanda laboral o intensificación del trabajo (p.409).

Por otra parte, Blanch (2011) ratificó que las dinámicas de producción en el contexto de la educación responden a una nueva gestión pública del servicio humano que reconfigura los significados y valores laborales y profesionales. Estos cambios afectan a la representación de la realidad y nuestra forma de interactuar con ella, pasando por el acoplamiento de un discurso gerencial, hasta hacer de la axiología un campo relacionado a la productividad, ambos casos centrados en el paradigma empresarial.

Terán y Botero (2011) identificaron que las relaciones interpersonales son un aspecto en riesgo en el ámbito laboral de los profesores, por cuanto se generan dinámicas de competencia y falta de compañerismo y la inestabilidad genera en los profesores preocupaciones e inquietudes (p. 13).

Restrepo y López (2011) sobre la calidad de vida laboral del personal docente de la Universidad de Antioquia (Colombia), analizaron los significados que las personas construyen sobre el entorno laboral, sobre las experiencias y los sentidos del trabajo, sobre el impacto psicosocial percibido en la calidad de la vida laboral, las estrategias y las prácticas de afrontamiento ante las demandas de las organizaciones que se consideran inaceptables. Esta investigación concluye que deben realizarse investigaciones sobre el tema en otras poblaciones de docentes de diferentes universidades, con el fin de obtener un perfil de calidad de vida laboral de profesionales que ejercen la labor docente (p. 63).

En definitiva, las investigaciones corroboran cómo el trabajo de los profesores ha soportado transformaciones que han impactado las relaciones laborales y su vida personal, su relación con el trabajo, su percepción sobre el tiempo y la comprensión de su propio desarrollo.

Sin embargo, es necesario no perder de vista que estas transformaciones hacen parte de la realidad social en la que se desarrolla el ámbito universitario, pues esas lógicas sistémicas, globales y políticas son hilos invisibles que configuran nuestras vidas, que gestan ideas y formas de comprender el mundo, el tiempo y el trabajo.

Referencias

- Blanch, J. M. & Cantera, L. (2011). La nueva gestión pública de universidades y hospitales. Aplicaciones e implicaciones. En Agulló, E., Alvaro, J. L., Garrido, A., Medina, R. y Schweiger, I. (Eds.). *Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad*. (pp. 515-534). Ediuño.
- Calderón, G., Zamora, R. y Medina, G. (2017). La Educación Superior en el contexto de la globalización. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 300-305. <https://bit.ly/3am7E2M>
- Castaño, G. & García, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educación y Educadores*, 15(2). pp. 219-243. <https://bit.ly/3du5Jez>
- Consejo Nacional de Educación Superior. CESU. (2018). Acuerdo 01 de 2018. Actualización de lineamientos de acreditación. <https://www.mineduccion.gov.co>
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30 (107), pp.409-426. <https://bit.ly/3uXhNld>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. (2014). Reglamento Profesoral. de <http://www.uniminuto.edu/documentos-institucionales>
- Corporación Universitaria Rafael Núñez. (2015). Acuerdo No. 07 de agosto 18. <http://www.curn.edu.co>
- Fundación Universitaria Sanitas. (2011). Acuerdo No. 030. Política Institucional de Desarrollo Profesoral. <http://www.unisanitas.edu.co>
- Escuela de Administración de Finanzas e Instituto Tecnológico - EAFIT. (2012). Estatuto Profesoral. <http://www.eafit.edu.co>
- Ibarra, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24(84), pp 1059-1067. <https://bit.ly/3ebRfip>
- Mejía, M. R. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

- Martínez, E., Piñero, J., Figueroa, D., y Silvana, A. (2013). *El papel de la universidad en el desarrollo*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://bit.ly/3txdcPo>
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2019). Decreto No. 1330 de 2019, julio 25. Educación. Bogotá: MEN. de <https://www.mineducacion.gov.co>
- OCDE. (2015). *Colombia políticas prioritarias para un desarrollo inclusivo*. Serie: Mejoras Políticas. OECD Publishing. <https://bit.ly/3ahtch1>
- OCDE. (2015). *Estudios económicos de la OC Colombia 2015*. OECD Publishing. <https://bit.ly/32rP5FW>
- Oliveira, D., Gonçalves, G., y Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), pp.183-197. <https://bit.ly/3mVR5Qk>
- Rodríguez-P, E. (2009). El Rol de las Universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: Evidencia desde Chile. *Revista Interciencia*, 34 (11), pp. 822-829. <https://bit.ly/3aE7a8v>
- Terán, A., y Botero, C. (2011). El capitalismo organizacional: una mirada a la calidad de vida laboral en la docencia universitaria. *Cuadernos de Administración*, 27 (46), pp.9-21. <https://bit.ly/3n6zEg4>
- Universidad de Los Llanos. (2015). Acuerdo Superior No. 018. Política de Desarrollo Profesional. <http://documentacion.unillanos.edu.co>
- Universidad Pontificia Bolivariana. (2014). Acuerdo No. CDG – 19/2014. Reglamento para establecer beneficios y compromisos para la capacitación de docentes. <https://www.upb.edu.co>
- Universidad Javeriana. (2017). Política de Desarrollo del Cuerpo Profesional. <https://www.javeriana.edu.co>
- UNESCO. (2015). Resolución 70/1. *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. <https://bit.ly/32ryVMU>
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial Sobre La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. <https://bit.ly/2QyLuDw>
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. <https://bit.ly/3v5SIOj>

Encarnación y relaciones ociosas

Andrés Díaz Velasco³²

Resumen

Tras la revisión de algunas formas de vivir amerindias, así como de los primeros Sapiens, y siguiendo la línea del análisis sociológico según el cual las relaciones entre lo existente están dadas con anterioridad, y de manera adyacente, a las demarcaciones institucionalizadas de las sociedades constituidas, esta ponencia presenta a la ociosidad como el estado característico de las relaciones prelingüísticas de los cuerpos humanos. De acuerdo con ello, las interacciones corporales no solo se presentan en un medio natural de interrelación abierta, sino que resultan esencialmente creativas. Así, la ponencia muestra finalmente tres elementos indispensables para potenciar educativamente las relaciones ociosas: en primer lugar, el escenario social de no actuar por obligación; en segundo lugar, el diseño de ambientes intencionalmente alteradores de la sensibilidad; y, finalmente, la experimentación acurricular. En este sentido, la ponencia concluye que los procesos de encarnación o de subjetivación propiamente dicha, requieren no solo el reconocimiento, sino la activación deliberada de las relaciones ociosas.

Palabras clave: ociosidad, relación, educación, encarnación, subjetividad.

Abstract

After reviewing some forms of Amerindian living and early sapiens, and following the sociological analysis that suggests that the relationships between existing entities predate and exist alongside the institutionalized demarcations of constituted societies, this paper presents idleness as the characteristic state of prelinguistic relationships of human bodies. Accordingly, bodily interactions not only occur within

³² Docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en Filosofía por la Universidad del Rosario y Licenciado en Educación Física por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador del grupo de Investigación "Lúdica, cuerpo y sociedad" e integrante del grupo "Estudios en Educación y Experiencia Corporal". Sus intereses académicos giran alrededor del cuerpo, la educación, el ocio y el juego, entre otros temas, acerca de los cuales ha escrito numerosos artículos científicos en revistas indexadas a nivel nacional e internacional, así como capítulos en libros colectivos publicados por la Editorial Kinesis y por el Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional.

a natural medium of open interrelation but are essentially creative. The paper then identifies three essential elements to enhance educational idleness: firstly, the social setting of not acting out of obligation; secondly, the design of intentionally disruptive environments for sensibility; and finally, curricular experimentation. In this regard, the paper concludes that processes of embodiment or subjectivation require not only recognition but also the deliberate activation of idle relationships.

Keywords: idleness, relationship, education, embodiment, subjectivity.

En la segunda década del siglo XX, entre 1913 y 1919, el etnólogo prusiano Konrad Theodor Preuss viajó a Colombia con el propósito de realizar una investigación de campo, específicamente, excavaciones por la zona de San Agustín (en el actual Departamento del Huila), locación que le pareció enigmática y atractiva y por la cual, con el fin de concebir la vida de los escultores de tales maravillas en piedra, fue a dar con las comunidades del medio Amazonas colombiano. Entre los Uitoto, amerindios con los que convivió más tiempo a pesar de los siempre insondables problemas de traducción, Preuss conoció la relación de los indígenas consigo mismos, con su “cultura espiritual” y con los blancos que, sin duda, les causaban cierta fascinación. Con audacia y bastante habilidad descriptiva, Preuss narra la cotidianidad de los Uitoto quienes no solamente solían realizar una gran diversidad de fiestas, sino que manifestaban poca avidez por el dinero, las mercancías y la acumulación, cosa que demostraba, para Preuss, una suerte de ser indígena: alguna clase de naturaleza que no respondía a una esencia íntima e inviolable de los nativos ya que se basaba más bien en su forma de ser y estar en el mundo, esto es, en su forma de vivir.

Entre el tiempo de preparación, de invitación y de realización, los Uitoto realmente ocupaban sus vidas en celebraciones varias, llenas de *juegos* de todo tipo (de fuerza, de palabras, de agilidad, etc.); inmersos, pues, en una *realidad festiva*. Pero cuando la época de las fiestas terminaba, mermaban en igual medida las asambleas nocturnas dedicadas sobre todo a la organización de la comunidad. Y, por tanto, comenta Preuss, ‘todos se consagraban de nuevo a las labores diarias en casa o en las chagras; se dedicaban a la caza, a la pesca y a la construcción de canoas en el monte. *O simplemente no hacían nada. Era un continuo ir y venir*’. (1994, p. 34) (Preuss, 1994, p. 34) (Cursivas añadidas)

Se hostigaban los perros contra los cerdos, se perseguía a las gallinas y “se jugaba, además, con micos domesticados, araras, loros y otros mamíferos y aves que se mantenían en la casa [o Maloca]. Hombres y mujeres se regocijaban bañándose en el embarcadero”, (Preuss, 1994, p. 34). El etnólogo, de indudable perspicacia, evidenció entonces en este continuo ir y venir no otra cosa que un actuar sin pretensiones ulteriores. Una vida sin las tensiones propias del trabajo obligado, ni de la productividad económica constante y paranoica; una vida en la que, además de no dedicar demasiado tiempo a la satisfacción de las denominadas necesidades básicas, se gozaba de buenas porciones del día para el

disfrute colectivo. Pura ociosidad. Y que haya sido así con plena intención y consciencia, poco importa: Preuss no pretendió descifrar una supuesta estructura profunda del actuar indio, únicamente describió lo que aparecía ante sus ojos. Así, este ir y venir desenredado y tranquilo, este, como diría Gadamer (2005), movimiento de vaivén era producto de la desocupación ontológica o, como sería más preciso decir, del ejercicio de la libertad.

Por supuesto, en el contexto insular y costero amerindio, al momento de la llegada de los españoles, tal libertad se practicaba de forma igual. No solo porque tanto el océano tanto como la selva ofrecen una abundancia alimenticia tal a los habitantes que con muy poco trabajo pueden dedicar su vida completamente a las despreocupadas acciones de vivir en comunidad, así como a la producción artesanal, a la creación de respuestas ante las inquietudes existenciales y a la planeación de fiestas enormes, sino sobre todo porque la diferencia esencial entre “trabajo” y “ocio” tal como la entienden las sociedades modernas occidentales, está muy lejos del espectro de creencias de las comunidades nativas en la América precolombina donde se gozaba afablemente del tiempo cotidiano.

Lo atestigua, por ejemplo, Colón en su primera carta en la que, además de resaltar el carácter temeroso de los nativos, se muestra confundido y asombrado porque las mujeres aparentaban trabajar más que los hombres, por un lado; por el otro, porque no podía entender si tenían bienes propios: “me pareció ver -dice Colón- que aquéllos que uno tenía todos hacían parte, en especial de las cosas comederas” (1990, p. 7). Asimismo, la impresión que tuvo Vasco Nuñez de Balboa al conocer las costumbres “poco laboriosas” de los indios, confirmaba este hecho. El cronista describe en su Carta al Rey, no sin cierta admiración, la forma en como recogían el oro los nativos en la Provincia del Darién. Sus palabras versaban así:

La manera como se coge es sin ningún trabajo, de dos maneras: la una es que esperan que crezcan los ríos de las quebradas, y desque pasan las crecientes quedan secos, y queda el oro descubierto de lo que roba de las barrancas y trae de la sierra en muy gordos granos: señalan los indios que son del tamaño de naranjas y como el puño y piezas según señalan a manera de planchas llanas. Otra manera de coger oro hay, que esperan que se seque la yerba en la sierra y las ponen fuego, y después de quemado van a buscar por lo alto y por las partes más dispuestas, y cogen el oro en cantidad y muy hermosos granos. (1972, p. 33)

Ahora, los relatos de estos viajeros muestran que los amerindios del interior, de las altas cordilleras, eran tan festivos y poco diligentes como los de la selva y los de las costas. Vivían de forma tranquila, ocupando mucho de su tiempo existencial en el juego y el descanso, así como en el compartir colectivo sin la competencia mordaz de la ambición desmedida. Una vida sosegada y sin mayores pretensiones, una vida casi pura (paradisiaca dirían algunos viajeros), que sirve incluso como argumento para la defensa de sus vidas

a Bartolomé de las Casas, quien alcanza a sentir admiración y, podría decirse, hasta cierta envidia por la vida calma. En el Capítulo XV de su relato acerca de *Las Antiguas Gentes del Perú*, de las Casas anota cosas muy puntuales de su historia y formas de vivir:

No tenían moneda alguna para contratar, sino sólo aquello que al principio enseña la razón natural, que se llama y es el derecho de las gentes, (conviene a saber): conectar unas cosas por otras, como, ropa por comida, carne por pan, frutas por pescado, y así en las demás de que unas personas carecían y otras abundaban. En aquellos tiempos vivían muy templadamente cuanto al comer y beber y el apetito de mandar y señorear. Contentábamos con lo que había en su tierra y pueblo. [...] Era gente muy partida y que comunicaba y partía con los demás cuanto comían, como si fueran *ejercitados en obras de verdadera caridad*. Y esto es en tanto grado y en todas las Indias común y general (de lo cual en otras gentes podríamos dar verdadero testimonio, por lo haber visto muchas veces), que, si están comiendo, por poco que sea lo que tienen, y llegan otros, aunque sean muchos, todo lo reparten y todos han de ello de gustar y aunque no sea lo que uno cupiere sino tanto como una uña, y porque lo reciba, si no quisiese, lo han de forzar. (De las Casas, 1892, p.120) (cursivas añadidas)

De las Casas anotó también con gran lucidez el impresionante desarrollo técnico y tecnológico de los amerindios respecto a su contexto habitacional, así como sus diversas maneras de gobernarse, las cuales analizaba conforme a las apreciaciones grecorromanas acerca de la vida colectiva. Quizás por ello, y aunque su tradición religiosa le impedía llamar *ociosidad* a la vida calma de la cotidianidad amerindia, de las Casas enfatizó no pocas veces esta *simplicidad de los antiguos* de nuestras tierras. A propósito del gobernante *Pachacuti*, por ejemplo, el fraile escribe páginas enteras con sincero asombro; afirma De las Casas en el Capítulo XXI:

Introdujo este Señor otra costumbre harto (por ser conforme a la simplicidad de los antiguos) loable. Esta fue, que todos comiesen en las plazas, y para la introducir, él fue quien mejor la usaba. En saliendo el Sol, él salía de sus palacios e íbase a la plaza; y si hacía frío, hacían fuego grande, y si llovía, tenían una gran casa conforme al pueblo donde se hallaban. Después de haber estado un rato platicando y la hora que acostumbraban de almorzar se allegaba, venían las mujeres de todos los que allí estaban con sus comidas en sus ollitas guisadas y sus cantarillos de vino a las espaldas; y si allí se hallaba el Señor, por su comida y servicio comenzaban, y luego servían a los demás. A cada uno servía y daba de comer su mujer, y al Señor lo mismo, aunque fuese el mismo Inga, le servía la Reina, su principal mujer, los primeros platos y la primera vez de beber; los demás servicios hacían los criados y criadas. (De las Casas, 1892, p.132.)

Estos banquetes estaban llenos de generosidad y regocijo, así como lejanos de una cotidianidad sumida en la rapidez y avidez incontrolables. Así continúa de las Casas:

Unos a otros se convidaban de lo que cada uno tenía, y se levantaban con ello a dárselo, así de la bebida como de los manjares. [...] Convidábanse con el beber, cada uno a su amigo, y cualquiera que convidaba al Señor, el Señor lo tomaba de su mano y bebía de buena gana. Fenecido el almuerzo, si era día de sus fiestas, cantaban y bailaban y *estábanse allí todo el día holgando*, pero sí era día de trabajo, todos se iban luego cada uno a su oficio a trabajar. Esto hacían cada día al almorzar, que era su comida principal. [...] Comían todos en el suelo sobre unas esteretas sentados, y diversidad de guisados, todos los más con ají o pimienta de la verde o colorada, y de cada cosa poquito, porque todo lo que aparejan para sus comidas escuasi nada. Ninguno ha de estar mirando a los que comen que no coma de lo que los otros; porque, como ya he dicho arriba, no hay generación en el mundo que así lo que tiene con los que no tienen reparta. Y dicen de nosotros los cristianos que somos gente mala, porque comemos solos y no convidamos a nadie, y burlan de nosotros cuando nosotros nos convidamos parlando, y que ellos convidan de veras y de obra, no de palabra. (Cursivas añadidas).

De las Casas precisa que estos indios no eran unos meros borrachos descuidados, ni mucho menos incultos, burdos o bárbaros cuasi animales pertenecientes a un tiempo anterior y poco evolucionado respecto de la civilización europea, como afirmaría siglos después el ensayista argentino Ezequiel Martínez Estrada, para quien los barcos españoles no solo habían viajado a través del océano, sino a través del tiempo. En sus palabras, “estaban intactos, cuando llegaron las carabelas, los hombres del pleistoceno, con sus industrias de la Edad de la Piedra y sus idiomas de la Edad del Bronce” (1983, p. 72).

De las Casas, con humilde devoción, en cambio, encontraba relaciones con la época en que Occidente mismo emergía: dije que comer en la plaza era conforme a la simplicidad antigua, porque así lo dice Valerio Máximo, libro 2.º, cap. I.º de *Institutis antiquis*: que antiguamente, cuando la simplicidad en el comer loable solía ser guardada y alabada, indicio de humanidad y de continencia, los grandes Señores no tenían por indecente cosa comer y cenar en público, aunque todo el pueblo los mirase. La razón la da Valerio Máximo porque, dice él, no solían comer tantos ni tales manjares que tuviesen vergüenza de que el pueblo por ellos los reprendiese o detestase; porque tenían tanto cuidado de la templanza, que el más frecuente manjar que comer usaban, eran puchas, que se hacen de harina y sal y agua. De estas puchas dice Plinio (lib. 18.º, cap. 8.º) que no poco tiempo por pan usaron los romanos.

De este modo, independientemente del contexto biótico, resulta evidente que los amerindios tendían a emplear su tiempo existencial, no en una productividad desmedida de objetos para el consumo, sino en el placer de convidar con toda holganza, como dice

de las Casas. Y anotaciones similares se han hecho en relación las comunidades de otros continentes (Bhattacharya, 2007), incluso, podemos extender el análisis de *vida ociosa* en lo que respecta a la vida animal. Es evidente, por ejemplo, que los primates superiores o los grandes simios en su estado salvaje, pasan la mayor parte de su tiempo jugando, descansando y teniendo sexo a cambio de laborar copiosamente por el alimento u otros asuntos de supervivencia. Sin embargo, baste afirmar por ahora que la vida animal antropomorfizada dice mucho de lo que los hombres europeos forjaron por siglos: de un lado se encuentran, como el león en la selva, los reyes, los opulentos gobernantes de los hombres que, sin excesivas preocupaciones enfermizas, poseen el tiempo suficiente para dedicarse a sus negocios o a sus gustos vacacionales; del otro lado, encontramos a los perros callejeros, a los cínicos, a los “habitantes de calle” que, como Diógenes de Sinope, prefieren una tarde soleada en su magnífica cotidianidad ociosa de la mano patriarcal de un Alejandro.

Ahora bien, como es suficientemente sabido, del análisis acerca de la vida de los primates superiores, así como de las comunidades indígenas de América, de África y de Asia, se han desprendido los estudios especulativos sobre los primeros humanos, específicamente de los *Homo-Sapiens*, cuya existencia data entre los 45 mil y 12 mil años; es decir, son básicamente recolectores-cazadores, con plena posesión de una lengua, herramientas y muy seguramente lazos fraternales entre grupos mayores a las 40 personas. Con esto puede observarse que no dedican la mayor parte de su tiempo existencial al exigente y sufrido trabajo de supervivencia, sino por el contrario a la contemplación de su alrededor. Marvin Harris (1992) afirmaba que “mientras los miembros de nuestro género luchaban por comprender y dominar este mundo de la edad dorada, sus mentes fueron sentando los principios de la ciencia, el arte y la religión” (p. 101).

Harris (1992) sostiene esta afirmación sobre el descubrimiento de las galerías subterráneas en las que, “lejos de la luz del día, aparecen de improvisos animales de gran realismo [...]. Pintados superpuestos, algunos a escala mayor que el natural, con colores llamativos, se ven caballos, bisontes, renos, íbices, jabalíes, bóvidos salvajes, rinocerontes lanudos y mamuts peludos” (p. 99). Asimismo, como complemento de la pintura cavernaria, afirma Harris que “La escultura empieza en la misma época. Primero con pequeños animales de marfil y las toscas figurillas humanas [...]. Después aparecen diversas estatuillas de mujeres gordas con nalgas anchas y pechos descomunales” (1992, pp. 99-100), de las que se ha dicho simbolizaban seguramente la fertilidad. En cuevas, así como en entierros descubiertos alrededor de todo el mundo, se han encontrado tablillas grabadas con retratos de seres humanos y una cantidad impresionantemente diversa de objetos artesanales, joyas hechas con huesos, conchas, colmillos, costillas y pieles de diferentes animales a las que sin duda les dedicaron bastante tiempo de elaboración.

Pero, por si fuera poco, dice Harris (1992) que “muy oportunamente, los arqueólogos han encontrado cerca de algunas pinturas pequeños huesos de aves huecos, perforados,

por un lado, fragmentos de flautas 25.000 años más antiguas que las flautas de Pan. Por consiguiente, también había música. Y si había música, también habría canciones y poesía” (p. 100). De este modo, estimulados por tales *artes liberales*, los antropólogos estiman que existía una plétora de rituales con funciones sociales y psicológicas muy complejas, que iban desde la educación de los más pequeños hasta el encomendamiento a seres inmateriales (invisibles a nuestras creencias actuales). En este sentido, todo apunta a que bandas de *Sapiens*, antes de dedicarse a la agricultura, constituyeron sociedades contrarias al *trabajo*. Al respecto, con un sugestivo análisis comparativo hecho por Harari (2018), resulta ser sumamente esclarecedor:

Aunque las personas de las sociedades opulentas actuales trabajan una media de 40-45 horas semanales, y las personas del mundo en vías de desarrollo trabajan 60 e incluso 80 horas por semana, los cazadores-recolectores que viven hoy en día en el más inhóspito de los hábitats (como el desierto de Kalahari) trabajan por término medio solo 35-45 horas por semana. (p.23)

Cazan solo un día de cada tres y recolectar les ocupa solo 3-6 horas diarias. En épocas normales esto es suficiente para alimentar a la cuadrilla. Bien pudo haber sido que los cazadores- recolectores antiguos, que vivían en zonas más fértiles que el Kalahari, invirtieran todavía menos tiempo para obtener alimentos y materiales en bruto. Además de esto, los cazadores- recolectores gozaban de una carga más liviana de tareas domésticas. No tenían platos que lavar, ni alfombras para quitarles el polvo, ni pavimentos que pulir, ni pañales que cambiar, ni facturas que pagar. “*La economía de los cazadores-recolectores proporcionaba a la mayoría de la gente una vida más interesante que la da la agricultura o la industria*” (Harari, 2018, p. 66) (Cursivas añadidas).

Al describir la vida de una obrera china en la actualidad, vida relativamente igual a la de los obreros de cualquier parte del mundo, y compararla con la cotidianidad de cualquier miembro de una cuadrilla de cazadores-recolectores, Harari considera que a estos últimos su devenir diario “les dejaba mucho tiempo para chismorrear, contar relatos, jugar con los niños y simplemente holgazanear” (2018, p. 67). Y pese a lo que se pueda imaginar acerca de la vida laboriosa cuando se depende de un sistema económico agropecuario, o bien, aunque el magnífico relato de Vivian Abenshushan (2013) sobre la diferencia entre Caín agricultor y Abel pastor según el cual mientras que el “trabajo” de Abel le permitía tener mucho tiempo libre a Caín el peso del yunto le carcomía como si se tratara de un castigo divino hasta el punto de matar a su hermano con vengativa cizaña, a pesar de todo ello, digo, nada indica que la vida campesina (sedentaria por tanto) de los primeros agricultores no brindara en exceso comodidades y seguridad tal como es notorio hoy en las campiñas de todo el mundo.

Sin duda, se puede apreciar entre los campesinos que no solo no viven bajo la dicotomía del tiempo de trabajo y el tiempo libre —partición que es claramente producto de la industrialización del siglo XIX—, sino que sus acciones resultan ser una suerte de amalgama entre lo divertido y lo necesario, entre la labor y el juego, entre la broma y el trabajo. No por nada, Nicolás Buenaventura (1995) denominó a estas comunidades, tanto indígenas como campesinas, culturas del *tiempo total*, en contraposición a las culturas del *tiempo libre* o del tiempo dividido. Por su análisis acerca de los vaqueros del llano colombiano, quienes cantando y tocando instrumentos atraen a las reses que se han desordenado y esparcido por todo el campo luego de un fuerte trueno, con Buenaventura podría afirmarse que en las culturas tradicionales estamos ante “una experiencia donde el trabajo y el juego pierden su lindero” (p. 32), esto es, donde “la relación entre lo lúdico y lo laboral no es visible, porque parece como si trataran de confundirse los dos mundos” (p. 33). No son estas acciones, por tanto, un constante *sufrir* para subsistir en mitad del productivismo histórico.

En este sentido, el tipo de vida en que se desenvolvían los Uitoto durante y antes de la segunda década del siglo XX, así como el de los incas de antes de la Conquista, los *Sapiens* de hace 40 mil años aproximadamente y los campesinos (aún hoy) se asejeman no en tanto que los Hombres son racionales y seres simbólicos de facto, sino en que, como trasfondo de la diversidad de formas de vivir, está la potencia plástica de la libertad ontológica, esto es, de la ociosidad connatural a la existencia y, particularmente, a la existencia humana. Por ello, hay que mirar con mucho cuidado la noción de *trabajo* que Engels desmenuza sabiamente en su análisis inconcluso sobre la transformación del mono al Hombre, porque entre esa antropotécnica de la que da cuenta y el trabajo asalariado o, más propiamente, el *empleo*, el *journal*, existe una diferencia radical. De allí, que el consabido *tripalium* esté más cerca de la esclavitud dolorosa que de la supervivencia misma, en la cual la modificación del medio a través del ejercicio repetido es posible por la raíz ociosa de la existencia o, en una palabra, por el hecho de que el hombre es el animal ocioso por excelencia.

Así las cosas, si el *trabajo constituye la condición primera y fundamental de la existencia humana*, como reza el principio marxiano-engelsiano, sólo lo es en la medida en que el Hombre *puede* trabajar. A nuestro juicio y siguiendo el análisis sociológico según el cual las relaciones entre lo existente están dadas con anterioridad, y de manera adyacente a las demarcaciones institucionalizadas de las sociedades constituidas, estas interacciones móviles y plásticas de los seres humanos podemos verlas como *relaciones ociosas* toda vez que el *ocio absoluto*, siguiendo el *De Ohio* de Séneca (2010), se asienta en por lo menos tres cuestiones: (i) en el vivir conforme a la práctica o cultivo de las virtudes, (ii) en la contemplación como indagación acerca de los asuntos mortales e inmortales, y (iii) en el servir a la *república mayor*, es decir, a la Humanidad por medio de esta contemplación.

De acuerdo con ello, las *relaciones ociosas* no solo se presentan en un *medio* natural de interrelación abierta, sino que resultan esencialmente creativas: los hombres *crean* su mundo al tiempo que se *crean* a sí mismos por medio de sus acciones en el plano de lo posible. En este sentido, es claro que *lo social* no se define por los agregados homogéneos de individuos, ni que *la sociedad* es una suerte de contexto evidente surgido de tal aglomeración, sino que, como dice Bruno Latour (2008), “estamos ligados por ‘vínculos’ que no parecen vínculos sociales comunes” (p. 19). Así, antes de constituirnos como seres humanos, primos, padre e hijo, amo y esclavo, los hombres pertenecemos a una *colectividad inmanente* basada en la ociosa imitación heterogénea de gestos. Es el punto de vista sociológico de Gabriel Tarde a quien seguimos en este punto: “La sociedad, ahora lo sabemos, consiste en un intercambio de reflejos. Imitarse mutuamente y, a fuerza de imitaciones acumuladas, combinadas de mil maneras diferentes, conseguir algo original” (2002, pp. 66-67).

Cuerpos de todo tipo –antropomorfos, artefactuales, cuadrúpedos, vegetales, etc., entonces, se alejan, se acercan y se penetran, como expone Deleuze a propósito de Spinoza (como se citó en Latour, 2008), en “*un tipo de relaciones* entre cosas que no son sociales en sí mismas”. Y, por ello, contra Durkheim, afirma Tarde (2006) con bastante claridad:

¿Qué es la sociedad? Podríamos definirla desde nuestro punto de vista: la posesión recíproca, bajo formas extremadamente variadas, de todos por cada uno. [...] Yo poseo mi gobierno, mi religión, mi fuerza pública, tanto como mi tipo específico humano, mi temperamento, mi salud; pero sé también que los ministros de mi país, los sacerdotes de mi culto o los gendarmes de mi distrito me cuentan en la cifra del rebaño cuya guardia tienen, del mismo modo que el tipo humano, si se personificara en alguna parte, no vería en mí más que una de sus variaciones particulares. [...] *lo poseído* y *lo poseedor* están dados a la vez como inseparables. (pp. 87-89)

En este sentido, a nuestro juicio, la *ociosidad* es más que el estado propio de los hombres libres (o *eleutherio*) según la tradición de la Grecia clásica; es más bien *el estado característico de las relaciones prelingüísticas de los cuerpos humanos*. Por tanto, eso que a veces parece tan enigmático en Aristóteles, desde este punto de vista resulta ser algo esencial para la existencia humana: la *scholé* es condición *sine qua non* de la reflexión libre y/o creativa en la medida que es *principio de todas las cosas*. Introduzcamos este análisis, que enseguida detallaremos un poco más, haciendo eco de las palabras del filósofo colombiano William Betancourt (2013) quien, en un cuidadoso estudio sobre Aristóteles, afirma acerca de la *scholé* lo siguiente:

Ante todo, no se trata de la comprensión hoy tan común del ocio como tiempo libre, dedicado prioritariamente al descanso y a la diversión. Para Aristóteles el tiempo libre se caracteriza por *la total disponibilidad que posee el hombre para dedicarse a sí mismo, a*

lo que le determina esencialmente, esto es, al pensar. Así, pues la condición de posibilidad para la ciencia, para el pensar que va más allá de lo meramente necesario y placentero, para lo que cae por fuera de las necesidades de la vida y de la comodidad, es la libertad, entendida como disponibilidad para el propio ser, como posibilidad de pensar por pensar, de dirigirse a un mero saber por saber, sin utilidad práctica alguna, de ingresar al ἄσκησις, θεωρεῖν, a la vida teórica, contemplativa; que según Aristóteles es la vida más alta posible para el hombre. (pp. 46-47) (Cursivas añadidas)

Esta exposición resume bien el asunto que venimos tratando. Sin embargo, vale la pena recurrir a las palabras de Aristóteles para conocer, de su propia autoría, en qué estaba pensando cuando afirmaba tales cosas sobre el ocio. Se trata del libro V (u VIII) de la *Política* que inicia con la declaración según la cual “Nadie discutirá que el legislador debe ocuparse principalmente de la educación de los jóvenes y, en efecto, en las ciudades donde no ocurre así, ello resulta en perjuicio del régimen” (Aristóteles, *Política*, VIII, 1337a). Su análisis en este libro, pues, gira en torno a las preguntas “Cuál debe ser esta educación y cómo se ha de educar”. En medio de la argumentación sobre la diferencia entre las artes liberales y los trabajos dignos para hombres libres y para los serviles, Aristóteles (1337b) afirma que de las 4 disciplinas tradicionales que suelen enseñarse —la lectura y escritura, la gimnasia, la música y el dibujo—, a la música.

Actualmente la mayoría la cultivan por placer; pero los que en un principio la introdujeron en la educación lo hicieron porque, como hemos dicho muchas veces, la naturaleza misma procura no solo poder trabajar bien, sino hacer buen uso del ocio que es, para repetirlo una vez más, *el principio de todas las cosas* (Cursivas añadidas).

Para Aristóteles el ocio es preferible al trabajo, ya que este último envilece al cuerpo y a la mente del hombre —podría decirse desde otro referente, lo *aliena*—, por esta razón el estagirita afirma que “hemos de investigar cómo debemos emplear nuestro ocio”. A lo largo de la *Política*, el filósofo griego analiza este punto en relación con el plan completo del texto, a saber, describir cuál es ese funcionamiento de una ciudad para ser “la mejor”. Así las cosas, a finales del apartado 1328b e inicios del 1329a, afirma Aristóteles que el régimen superior para gobernar a la ciudad ha de ser el que la pueda hacer más feliz; y agrega que, por tanto, los ciudadanos no deben llevar una vida de obrero ni mercader (porque tal género de vida carece de nobleza y es contrario a la virtud) ni tampoco han de ser labradores los que han de ser ciudadanos (porque tanto para que se origine la virtud como para las actividades políticas es indispensable el ocio).

En este orden de ideas Aristóteles afirma que, de la misma manera que la razón está dividida en dos, una parte es práctica y la otra teórica, “toda la vida se divide en trabajo y ocio, en guerra y paz, y de las acciones, unas son necesarias y útiles, y otras honrosas” (Aristóteles, 2005, VII, 1333a-12). Y que, así como es preferible la parte teórica por ser la

más alta y digna, ya que *lo inferior existe siempre por causa de lo mejor*, es preciso, en efecto, poder trabajar y hacer la guerra, pero más aún vivir en paz y tener ocio, y llevar a cabo las acciones necesarias y útiles, pero siempre las más honrosas. Tales son los objetivos que deben perseguirse al educar a los niños y a las demás edades que necesitan educación (Aristóteles, 1333a-1333b).

De este modo, ni hacer la guerra, ni trabajar –ni jugar, en el sentido en que este sería compensatorio del trabajo– pueden volverse los *joes* de la vida según Aristóteles, ya que, de ningún modo se corresponde con la dignidad del *hombre libre*. En cambio, en cuanto “el ocio parece encerrar en sí mismo el placer, la felicidad y la vida bienaventurada”, y en la medida en que esto “no lo poseen los que trabajan” (1338a), es obvio que la acción sin ganancias ulteriores, incluso sin aplicación directa como hemos visto, es aquella más recomendada para la vida. Así, sin más, para Aristóteles es manifiesto que también deben formar parte de la educación y aprenderse ciertas cosas con vistas a un ocio empleado en divertimentos, y que esas enseñanzas y disciplinas no deben tener más fin que ellas mismas, mientras que las que se refieren al trabajo deben considerarse necesarias y ordenadas a otras cosas. [...] Es evidente, por tanto, que los que la introdujeron [a la música] en la educación lo hicieron pensando en el empleo del ocio y considerándola como el divertimento digno de los hombres libres. Por eso Homero dice en su poema: “pero aquel, sólo, debe ser llamado al espléndido festín”, y después habla de otros “que invitan al aedo, que los deleitará a todos”. Y en otro pasaje dice Ulises que no hay mejor distracción que la de los que “celebran el festín en el palacio y escuchan al aedo sentado el uno junto al otro” con el corazón alegre (1338a).

Entonces, retornamos a la idea central: el ocio no solo es, conforme a la reflexión filosófica de su ejercicio social, lo característico de los hombres que libremente reunidos disfrutan de su mutua presencia y comparten el alimento y la bebida en la fiesta amable y generosa, sino la condición existencial del Hombre mismo que le posibilita tanto su propia creación como la del mundo que habita a través de sus acciones (políticas, educativas, lingüísticas, etc.). Y si es así, ¿qué papel juega el cuerpo en todo esto? Bueno, es Séneca, una vez, más quien nos da pie para adelantar argumentos para afirmar que el cuerpo humano es el *cuerpo ocioso* por excelencia.

La naturaleza nos dio un natural curioso, y, consciente de su arte y de su belleza, nos engendró para ser los espectadores de tan maravilloso espectáculo del mundo, pues habría trabajado en balde, si cosas tan grandes, tan brillantes, tan delicadamente trazadas, tan espléndidas y variadamente hermosas, se las mostrase a un desierto. Para que te des cuenta de que ella quiso que la *contempláramos*, y no solo que la viéramos, fijate qué *lugar* nos ha dado: *nos colocó en su centro y nos dio una visión panorámica del universo*. Y no solo hizo al *hombre erguido*, sino que, para capacitarlo para la contemplación, a fin de que pudiera seguir el curso de los astros desde el orto hasta el ocaso y *girar su rostro* a medida que gira el universo, *le hizo una cabeza bien alta y la puso sobre un cuello flexible*. (2010, p. 155. Cursivas añadidas).

Damos cuenta con ello que Séneca no estaba hablando del cuerpo moldeado por un trabajo incesante y destinado a no parar de trabajar, ni mucho menos del cuerpo que por “evolución”, por su bipedismo, pulgar oponible y ojos al frente de la cara, llegó a merecer la irremediable dominación sobre la Naturaleza; tiene más bien en sus palabras una definición similar del cuerpo a la descrita por Foucault (2010), quien lo describió como “punto cero del mundo”: *pequeño núcleo utópico* que “en el corazón del mundo es ese [...] a partir del cual sueño, hablo, expreso, imagino, percibo las cosas en su lugar y también las niego por el poder indefinido de las utopías que imagino” (2010, p. 16). Ese mismo cuerpo que, siguiendo a Foucault, tiene una forma, tiene un contorno espeso que nos da *un lugar*. De este modo, Séneca describe al cuerpo ocioso conforme a las características morfofisiológicas que responden a la curiosidad natural, a la ociosa contemplación esencial de las maravillas de la Naturaleza, incluyéndonos en ella.

Y, así, el cuerpo ocioso en cuanto *cuerpo* y no como *organismo*, es decir, el Cuerpo sin Órganos que somos –según plantearan Deleuze y Guattari (1998)–, estaría dado al mundo como un observador caminante, forjado por sus acciones y por los hábitos que a lo largo del tiempo se vuelven *costumbres* propias de organizaciones sociales sedimentadas, las cuales se *encarnan* en los individuos (o singularidades) a través de prácticas colectivas de diversa índole haciéndolos cuerpo- orgánico, o bien, cuerpo-maíz, cuerpo-canasto o cuerpo-taoísta. Por ello, a nuestro juicio, para los educadores físicos resulta primordial comprender que cuando *hacen mover a otros*, cuando se le sugiere o se le obliga a otros a realizar prácticas específicas, no solo están desarrollando capacidades físicas o habilidades motrices, no solo están enseñando inocentes y útiles gestos técnico-deportivos, sino que imprimen un modo de ser en el mundo, sedimentan una forma de vivir, *encarnan*, como dice Peter McLaren (1993) “la memoria que nuestro cuerpo tiene del modo en que nuestros músculos deben moverse, del modo en que nuestros brazos deben oscilar y nuestras piernas andar” (1993, p. 91).

Este es el sentido de la encarnación por el que, en el campo de la Educación Física y afines, nos vemos abocados a considerar tres elementos indispensables para potenciar educativamente las relaciones ociosas: en primer lugar, el escenario social de *no actuar por mera obligación*; segundo, el diseño de ambientes intencionalmente alteradores de la sensibilidad; y, finalmente, la experimentación *acurricular*. Estos tres elementos –con los que terminaré la exposición–, se siguen de continuo. Del primero ya hemos dado bastantes indicaciones desde un inicio: el ocio como principio de todas las cosas nos sitúa frente a la pregunta *qué hacer con nuestro tiempo existencial*, y los grupos humanos responden con sus acciones si producen a un Hombre consumidor voraz e inconsciente o a un contemplador amistoso. Ahora, respecto al segundo elemento, precisemos lo siguiente: (i) es necesario pasar de la realización de actividades a la exploración interactiva con lo diverso y distinto; (ii) es imprescindible abandonar la transmisión de saberes como modelo esencial del proceso educativo intergeneracional; (iii) resulta fundamental dejar de pensar que el aprendizaje se basa tanto en la repetición de lo enseñado como en la

calificación del nivel de acierto y correspondencia, y (iv) cambiar la consideración según la cual enseñar es *decir la verdad* a aquella que la define como *mostrar*, poner a los ojos, en últimas, exponer *lo que hay*.

Con esto en mente, pues, el diseño de ambientes o de escenarios tiene como trasfondo el diseño de juegos en el que cinco componentes son esenciales: la distribución del espacio, la regulación del tiempo, los artefactos de relación, los actores y los sentidos e intenciones del diseño. Incluso en la Motriz son usados de alguna manera estos componentes para analizar, por ejemplo, los deportes. Y el asunto del diseño puede resumirse así: los docentes distribuyen la espacialidad en la que suceden las acciones, determinando zonas en las que una acción es, por ejemplo, permitida o prohibida, o en la que ciertas acciones llevan indefectiblemente a ciertas obligaciones; o bien, finalmente, en las que hay conexiones múltiples entre zonas conforme a su geometrización. Sobre este espacio, cual cartografía preelaborada, se distribuyen así mismo los artefactos que han de afectar, intencionalmente, la sensorialidad de los actores. De este modo, el docente debe ser cuidadoso con los olores, los colores, los volúmenes, la temperatura, los sonidos y demás “estímulos” interactivos que, sin lugar a duda, disponen a los cuerpos en relación. Todo esto, por supuesto, supone la regulación del tiempo, bien por una tarea (no exclusivamente motriz) a resolver, o bien para que las acciones se den dentro de periodos limitados que, a la larga, contribuirán al desarrollo de estrategias de operación y resolución.

Los sentidos e intenciones se dan de dos formas: programadas por el docente al diseñar y emergentes por la interacción de los actores en el escenario montado. No todo es controlable, lo sabemos, pero lo que más o menos lo es no puede abandonarse a la irreflexión, ni mucho menos dejar de analizarlo una vez vivenciado el escenario. En este sentido, el *diseño de ambientes* parte del hecho de que las relaciones de los actores con los artefactos en el espacio y en el tiempo son, en esencia, *relaciones ociosas*, libres según las limitaciones mismas del diseño. Pero, además, como dirían Deleuze y Guattari, en *el medio* de tales interacciones se producen los sujetos, es decir, se *dan* los procesos de encarnación de acuerdo con los cuales se “institucionalizan” *formas de vivir* en colectivo. Finalmente, el tercer aspecto, el de la *experimentación a curricular*, resulta en este punto inapelable. En una palabra: la base de tal experimentación radica en el quiebre del sistema industrializado de producción de obreros satisfechos y, a su vez, de idiotas útiles de las ideologías políticas (tanto de derechas como de izquierdas, para utilizar expresiones comunes en la jerga periodística). Los presupuestos que hacen funcionar la escuela como fábricas (fordistas, tayloristas o bajo cualquier otro método de administración efficientista), solo puede cambiarse a partir de experimentos que lancen por la borda la *carrera planeada* (el currículo) y permitan a los actores entrar en relaciones creativas con la multiplicidad de lo existente.

Estos elementos vienen a servir, entonces, como medios para *encarnar* otros modos de ser en el mundo acordes con la naturaleza ociosa de nuestra existencia. En este sentido

nuestra tesis se basa, en suma, en que *los procesos de encarnación, o de subjetivación propiamente dicha, requieren no solo el reconocimiento, sino la activación deliberada de las relaciones ociosas a través del diseño de escenarios propicios para la libre interacción en cuanto experimentos educativos alterativos*. Pero esto es así, porque el objetivo de la educación, en una palabra, es liberarnos y volvernos a nosotros mismos unos *ociosos puros* (como los Uitoto o como las antiguas gentes del Perú), ya que, como lo expresaría Abanshushan, *hay quienes afirman que el ocioso es un vividor*. Y no se equivocan: nadie como él siente un amor tan intenso por la vida. Despreocupado y contemplativo, caminante fortuito de valles y ciudades, el ocioso parece un sobreviviente del paraíso. Para él, la Tierra no es un lugar muerto, reservado a las penurias del trabajo y el desgaste, sino un planeta vivo, palpitante y lleno de misterio en donde los hombres y mujeres podríamos vivir como reyes (o, por lo menos, como personas) con sólo advertirlo, en lugar de cargar todos los días con nuestro número de cuentahabientes, empeñados en cumplir obligaciones falsas y rehuendo nuestra propia (aunque, a veces, perra) existencia (2013, p. 21).

Reactivemos, pues, nuestra ociosidad y encarnémosla en quienes nos rodean: pensemos, contemplemos, preguntemos, conozcamos y creemos lo imposible, tal como lo antiguos cínicos enseñaron con su ejemplo.

Referencias

- Abanshushan, V. (2013). *Escritos para desocupados*. Sur± Ediciones.
- Aristóteles. (2005). *Política*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Bhattacharya, K. (2007). Non-Western Traditions: Leisure in India. *A Handbook of Leisure Studies*.
- Rojek, C., Shaw, S. & Veal, A. J. (Ed.). New York: Palgrave Macmillan
- Betancourt, W. (2013). La filosofía como modo de saber. *Praxis Filosófica Nueva serie, No. 37*, pp. 29 – 55.
- Buenaventura, N. (1995). *La importancia de hablar mierda o Los hilos invisibles del tejido social*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Colón, C. (1999). *La carta de Colón*. Versión digital editada por El Aleph
- De las Casas, B. (1892). *De las antiguas gentes del Perú*. Tipografía de Manuel G. Hernández
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Pre-Textos
- Engels, F. (sin año). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Ediciones los Comuneros.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Nuevos Aires: Nueva Visión.
- Gadamer, H.G. (2005). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.

- Harari, Y. (2018). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Editorial Nomos
- Harris, M. (1992). *Nuestra Especie*. Alianza Editorial
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Teoría del actor-red*. Manantial.
- Martínez Estrada, E. (1983). Aislamiento (fragmento de *Radiografía de la Pampa*, 1933). En *Temas de Filosofía de la Historia Latinoamericana*. González A. L. (Ed), Colección Antología 6. Editorial El Búho.
- McLaren, P. (1993) Formación escolar del cuerpo posmoderno: pedagogía crítica y política de encarnación. En *Pedagogía Crítica, Resistencia Cultural y la Producción del Deseo*.: Rei Argentina y Aique Grupo Editor
- Preuss, K. T. (1994). *Religión y mitología de los Uitotos. Primera parte: introducción a los textos*. Editorial Universidad Nacional, Instituto Colombiano de Antropología, Corporación Colombiana para la Amazonía (Araracuara)
- Séneca. (2010). *Sobre el ocio*.: Alianza Editorial
- Tarde, G. (2002). *Fragmento de historia futura*. Ediciones Abraxas.
- Tarde, G. (2006). *Monadología y sociología*. Cactus.
- Vasco Núñez de Balboa. (1972). Carta al Rey. En *Crónicas de Indias*.: Salvat Alianza Editorial.



El libro *Tendencias de la Educación Física. Transformar, Construir e Innovar a través del Cuerpo en Movimiento*, es el constructo colectivo entre profesores, estudiantes y administrativos de los programas de Educación Física de varias universidades del país; y considerando que las comunidades académicas se construyen a partir de la relación entre pensamiento y lo corpóreo, se puede observar que se da la unificación de comunidades académicas desde las tendencias investigativas e innovadoras a través del cuerpo en movimiento.