

# Revista educ@rnos

Año 1, núm. 3, Octubre-Diciembre de 2011.

## Salud, Educación Física y Deporte

**Reflexiones en torno al modelo educativo**  
en la formación de recursos  
humanos en ciencias de la salud.

**La formación de habilidades**  
a partir del deporte recreativo.

**El bachillerato con orientación  
en educación física en la Provincia de Córdoba.**  
una propuesta con potencial inclusivo y emancipador.

**Actividad procedimental para la concienciación  
de la importancia de una dieta equilibrada**  
en la formación de futuros maestros.

## Colaboradores

Hilde Eliazer Aquino López • María Luisa Ávalos Latorre • Ana Lilia Barrón Cortés • Lucía Guadalupe Cárdenas Díaz • Cecilia Colunga Rodríguez • José Luis Danguise • Marisa de Fuentes de Fuentes Francisco José Díaz Cisneros • Leticia Díaz Navarro • Rose Eisenberg Wieder • Horacio Ferreyra • José Luis García Martínez • Elvia García Ruiz • Héctor Gómez Rodríguez • Mario Ángel González • Miranda Judith Irais • María de Lourdes Jiménez Rentería • Verónica Ligorria • Edgar Linares Domínguez • José Antonio Marín Marín • Patricia Lorelei Mendoza Roaf • José Alfonso Rivera Durán • Lucía Rodríguez Guzmán • Patricia Ruffinatto • Gustavo Stricker • Silvia Vidales



# Directorio

**Directora** María Candelaria Ornelas Márquez  
**Coordinador Editorial** Jaime Navarro Saras  
**Diseñadora** Irma Cecilia Pérez Ornelas

## Consejo editorial

<b>Universidad de Cádiz</b>	Víctor Manuel Amar Rodríguez
<b>Universidad Autónoma del Estado de Morelos</b>	Radmila Bulajich Manfrino
<b>Universidad Nacional Autónoma de México</b>	Miguel Ángel Campos Hernández
<b>Instituto Mexicano del Seguro Social</b>	Cecilia Colunga Rodríguez
<b>Universidad Autónoma de Barcelona</b>	María Jesús Comellas Carbó
<b>Universidad Nacional Autónoma de México</b>	Rose Eisenberg Wieder
<b>Universidad Católica de Córdoba</b>	Horacio Ademar Ferreyra
<b>Universidad de Granada</b>	Francisco Javier Hinojo Lucena
<b>Investigadora Independiente</b>	Luz María Maceira Ochoa
<b>Universidad Pedagógica Experimental Libertador</b>	Marcela Magro Ramírez
<b>Universidad de Barcelona</b>	Enric Prats Gil
<b>Universidad de Guadalajara</b>	Silvia Lizette Ramos de Robles
<b>Universidad Pedagógica Nacional/Ajusco</b>	Carmen Ruíz Nakasone
<b>Secretaría de Educación Jalisco/Meipe</b>	María de los Ángeles Torres Ruíz

Educ@rnos, Año 1, No. 3, Octubre-Diciembre 2011, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 3334776032, <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>, [revistaeducarnos@hotmail.com](mailto:revistaeducarnos@hotmail.com). Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-092917094600-102, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Responsable de la última modificación Jaime Navarro Saras. Fecha de la última modificación 30 Septiembre de 2011. Diseño Irma Cecilia Pérez Ornelas.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.



	<b>Pág.</b>
<b>Sumario</b>	5
<b>Editorial</b>	7
<b>Presentación</b>	9
<b>SALUD, EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE</b>	
<b>Reflexiones en torno al modelo educativo en la formación de recursos humanos en Ciencias de la salud</b>	11
Cecilia Colunga Rodríguez, Mario Ángel González, Patricia Lorelei Mendoza Roaf, Héctor Gómez Rodríguez, María Luisa Ávalos Latorre y Leticia Díaz Navarro	
<b>Valores para la vida y la salud que promueven los docentes de Educación física</b>	29
Lucía Rodríguez Guzmán y Francisco José Díaz Cisneros	
<b>Construyendo la corporeidad: un desarrollo desde la vivencia en el patio</b>	43
Lucía Guadalupe Cárdenas Díaz y José Alfonso Rivera Durán	
<b>Educación Física: Percepción docente sobre logros y problemas de sus estudiantes, con relación al perfil de egreso del Plan 2002 de la ESEF del D. F.</b>	51
Rose Eisenberg Wieder, María de Lourdes Jiménez Rentería, Miranda Judith Irais y Ana Lilia Barrón Cortés	
<b>Propuesta para la producción de proyectos de investigación en Educación Física</b>	65
Elvia García Ruiz	

<b>La formación de habilidades a partir del deporte recreativo</b>	85
Hilde Eliazer Aquino López	
<b>Mudar a Sudáfrica 2010 desde la ESEF: La vida cotidiana trastocada</b>	109
Edgar Linares Domínguez y José Luis García Martínez	
<b>El bachillerato con orientación en educación física en la Provincia de Córdoba. Una propuesta con potencial inclusivo y emancipador</b>	127
José Luis Danguise, Horacio Ferreyra, Verónica Ligorria, Patricia Ruffinatto, Gustavo Stricker y Silvia Vidales	
<b>Actividad procedimental para la concienciación de la importancia de una dieta equilibrada en la formación de futuros maestros</b>	145
Marisa de Fuentes de Fuentes	
<b>Los programas educativos en la Ciudad Educadora. Paradigma educativo de la ejemplificación de la Ciudad de Granada (España)</b>	159
José Antonio Marín Marín	
<b>Libros</b>	191
<b>Normas para publicar</b>	197

## EDITORIAL

Cada vez que aparecen los resultados de la Prueba Enlace las críticas de la sociedad y demás agentes apuntan a la escuela como la principal responsable de los datos desastrosos de ello, en los comunicados y respuestas de la SEP y el SNTE aparecen justificaciones, excusas y pocas opiniones de autocrítica, le dan tiempo al tiempo y para no verse involucrados procuran que pasen de largo las presiones de padres y madres de familia, de intelectuales y de todos los sujetos sociales que buscan responsables. Un escándalo político (como fue el caso) acabó con dicha nota en los medios y en el sentir de la sociedad, para la mayoría de los centros escolares el tema apenas se tocó y, menos en aquéllos que los resultados no les favorecieron.

En lo concerniente a la escuela, sería ocioso detenernos a señalar las múltiples contradicciones de la práctica y las lógicas que mueven a docentes, directivos, administrativos y demás sujetos de la educación, de ello hay bastante bibliografía, informes e investigaciones que dan cuenta de la realidad. Lo que no podemos dejar pasar es toda esa presión social que le han descargado a los profesores, pruebas sobran, por ejemplo los Lineamientos del Acuerdo de la Alianza por la Educación, las modificaciones a la normatividad y las políticas educativas en materia de formación inicial y permanente de docentes, los ingresos al servicio mediante examen de oposición, las diferentes comisiones que debe realizar dentro y fuera de la institución (Escuela Segura, Tutorías, cursos de Carrera Magisterial, atención a padres y madres de familia, etcétera).

Si se buscan responsables, sin duda que hay muchos candidatos que intervienen en el proceso educativo de manera directa o indirecta, quién le gusta: ¿los estudiantes?, ¿los docentes?, ¿los padres y madres de familia?, ¿las autoridades?, ¿Televisa y TVAzteca?, es como buscar culpables del problema de la inseguridad en

el país, nomás no hay manera de atinarle. Lo más seguro es que el problema tiene gran parte de su origen en la complicidad y en lo que se ha dejado de hacer desde la obligación de cada sujeto que interviene en el fenómeno. Obviamente que hay responsables más directos que otros, la diferencia entre alumnos que desarrollan competencias educativas y para la vida de otros que carecen de lo básico, está en los esfuerzos individuales, tanto de padres de familia como de docentes, no así de las instituciones en conjunto; en México eso es muy complejo.

Una cosa es cierta, la evaluación de los desempeños, de las prácticas y los resultados de los estudiantes deben transparentarse y apuntar los esfuerzos a la mejora de aquello que resulte deficiente y no a la búsqueda de un culpable. De una cosa estamos seguros, el docente hace su esfuerzo y sólo es culpable de lo que ha dejado de hacer, lo injusto es que cargue con las obligaciones y responsabilidades de los demás.

## PRESENTACIÓN

En estos días la Zona Metropolitana de Guadalajara y diversos municipios del Estado de Jalisco vivirán un acontecimiento deportivo importante: Los Juegos Panamericanos, como es sabido, éstos se llevan a cabo cada 4 años y en ellos participan atletas del Continente Americano.

La revista educ@rnos en su número 3 se adentra en la temática de Salud, Educación Física y Deporte, si bien, no van juntas ni una depende de las otras de manera estricta, nuestra razón de reunir las en un tomo se debe a las iniciativas emprendidas por la SEP en estos rubros, nuestros colaboradores dan cuenta de experiencias que se viven en diversos contextos geográficos como México, España y Argentina.

El monotemático se inicia con un artículo de Cecilia Colunga y equipo, ellos se centran en las intervenciones preventivas y señalan que éstas implican la creación de hábitos protectores en forma de secuencias comportamentales que disminuyen el riesgo personal.

Lucía Rodríguez y Francisco José Díaz en su artículo Valores para la vida y la salud que promueven los docentes de Educación física, identifican algunas dificultades cotidianas del trabajo del profesorado de Educación Física tales como cansancio por el sol, el viento y estar de pie mucho tiempo.

Lucía Cárdenas y José Alfonso Rivera nos afirman que cuando estamos trabajando con el movimiento del cuerpo de nuestros alumnos debemos fomentar en ellos la posibilidad de que conozcan, sientan, desarrollen, acepten y valoren todas las partes que integran su cuerpo.

Rose Eisenberg y equipo, al hablar del futuro docente de educación física, manifiestan que es conveniente crear un perfil de ingreso a la ESEF, que demande el manejo de actividades intelectuales

básicas, en base a que los docentes refieren que la formación de sus alumnos en estos aspectos va de regular a deficiente.

Elvia García nos dice que el aprendizaje por medio de proyectos debe generarse primeramente en los educadores y posteriormente en el alumnado.

Hilde Eliazer Aquino afirma que, el deporte recreativo es una estrategia que posibilita la canalización de esta energía para desarrollar un autocontrol por el propio sujeto y, propiciar el desarrollo de las habilidades para negociar y solucionar los conflictos.

Desde una visión antropológica, Edgar Linares y José Luis García dan cuenta del Mundial de fútbol 2010 donde señalan que ello permitió a la comunidad ESEF, y quizás a México y al mundo en general, viajar, soñar y mudar a Sudáfrica mediante la televisión.

Desde Cordoba, Argentina un equipo de investigadores compuesto por Danguise, Ferreyra, Ligorria, Ruffinatto, Stricker y Vidales nos comparten una propuesta donde señalan que el Bachillerato con Orientación en Educación Física constituye una oportunidad educativa que propicia la profundización de conocimientos y el desarrollo de habilidades y capacidades requeridas desde y para la Educación Física.

Marisa de Fuentes se centra en cómo los estilos de vida han cambiado, y en consecuencia las pautas de alimentación estudios llevados a cabo por el ministerio de Sanidad y Consumo señala que los hábitos alimentarios nacen en la familia y que éstos se pueden reforzar en el entorno escolar, por lo que hay una responsabilidad tanto por parte de los padres como por el colectivo docente.

Fuera del monotemático, José Antonio Marín se introduce en un tema coyuntural y necesario para la vida en la ciudad, en éste apunta la variedad de programas educativos que se pueden realizar.

## REFLEXIONES EN TORNO AL MODELO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS EN CIENCIAS DE LA SALUD

Cecilia Colunga Rodríguez\*, Mario Ángel González\*\*, Patricia Lorelei Mendoza Roaf\*\*\*, Héctor Gómez Rodríguez\*\*\*\*, María Luisa Ávalos Latorre\*\*\*\*\*, Leticia Díaz Navarro\*\*\*\*\*

\*Doctora en Ciencias de la Salud Pública. Investigadora en el Hospital de Pediatría del Centro Médico Nacional de Occidente del IMSS.  
ccolungar@yahoo.com

Recepción: 8 de Septiembre 2011  
Aceptación: 23 de Septiembre 2011

### Resumen

El presente escrito, tiene como finalidad la reflexión en torno a la educación para la salud y la formación de recursos humanos en instituciones de educación superior. Se discuten algunos conceptos básicos sobre el tema y se plantean cuestionamientos desde la problemática que representa la generación de competencias en educación para la salud, pretendiendo que los profesionales sanitarios no sólo reproduzcan en la población (a la que atenderán) una serie de conocimientos, sino que contribuyan a una auténtica cultura de salud, donde la promoción de la misma se integra al concepto educativo y no permanece aislado.

**Palabras clave:** Trabajador Sanitario, Educación Para La Salud, Programa Público.

## INTRODUCCIÓN

La salud ha sido considerada como uno de los grandes valores de todas las sociedades, y al que las personas e instituciones dedican una parte de sus recursos materiales e intelectuales, que junto con los valores capitalizables como la justicia, la libertad o la educación, se considera (a la salud) como un bien al cual las personas tienen derecho y que debe ser conservado, en otras palabras: la salud es un valor básico de las personas y por lo tanto, constituye una necesidad fundamental para su desarrollo.

Si establecemos un concepto de salud, optaríamos por retomar la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que desde 1948, la conceptualizaba “como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no simplemente como la ausencia de enfermedad”, debido a que como dice Gómez (2001), pese a las críticas que puedan hacersele respecto a que puede llegar a ser utópica, esta definición, presenta las características de ser normalizada, ampliamente conocida y aceptada. Para nuestro caso, resulta funcional y congruente con los conceptos que abordaremos a lo largo de este trabajo, ya que es donde se adoptan por primera vez, elementos de la salud positiva.

Como lo mencionamos anteriormente, la salud no sólo es un valor universal, sino que representa un indicador económico del país, debido a que las enfermedades, sus causas y consecuencias, se traducen en condiciones que pueden reflejar pobreza, ya que las enfermedades de los ricos y los pobres son diferentes. Lo anterior se traduce a una premisa importante, un país tiene peores condiciones de salud y educación cuanto más pobre es, lo que además tiene repercusiones internacionales al desalentar las inversiones extranjeras en un país que no ofrece garantías para la recuperación y crecimiento de capital financiero, lo cual evidentemente se refleja en la economía nacional.

En México, una parte importante de la población presenta condiciones de pobreza, ello implica que las personas que serán atendidas por los futuros profesionistas sanitarios son de escasos recursos económicos en un país cada vez más pobre, razón por la cual se pretende incrementar sus oportunidades de bienestar, esto requiere tomar en cuenta el concepto de justicia social, específicamente considerado desde la salud pública, el acceso a su derecho a la salud y a mejorar sus condiciones de vida con lo que se incentiva el desarrollo social y, por tanto, el desarrollo individual de las personas que interactúan en estos grupos vulnerables; lo que incrementa el nivel de vida de la población.

La educación para la salud es fundamental desde la educación básica y el hogar, ya que la población requiere comprender la necesidad de los programas públicos de salud, que participe activamente en la toma de decisiones para su puesta en marcha y proporcione soporte a las medidas que comprendan los distintos programas. Es imprescindible para el logro de niveles óptimos de salud positiva, aún en ausencia de enfermedad, los cuales dependen de las conductas que adopten los individuos, grupos y colectividades en relación con prácticas saludables, esta idea se traduce en los denominados estilos de vida, término que se ha sostenido desde 1974 con el informe Lalonde, conceptos que han sido actualizados en el último trienio (Ugarte, 2008).

Entendemos a la educación para la salud como la modificación favorable de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos saludables de las personas. Su objetivo final estará focalizando los desempeños en contextos cotidianos para la solución de problemas específicos relacionados con el cuidado de la salud y su promoción, esto es, las competencias basadas en las decisiones de incrementar el bienestar y encaminadas al logro del empoderamiento, respetando el derecho individual de decidir y promover la salud en el entorno real de las personas.

La educación sanitaria en la comunidad tiene como objetivo, promover, fomentar o defender la salud de la población sana o no sana, mediante la acción educativa y haciendo que la salud alcance el primer lugar en la escala de valores, erradicando los conocimientos, actitudes y hábitos insanos, además de promover hábitos y prácticas saludables (Salleras, 1998).

### **Enfoques educativos y propuesta de acción**

Existen distintas vertientes teóricas en el campo de la educación que ofrecen elementos conceptuales para la comprensión y desarrollo de propuestas de enseñanza-aprendizaje, la andragogía, por ejemplo, se encarga de los procesos de los adultos, basándose en teorías, métodos y técnicas específicas para ellos, la propuesta contempla información comprensible, de interés y utilidad para ellos. El proceso en adultos implica el aprendizaje por comprensión, lo cual significa que primero entienda y después memorice.

La práctica educativa se trata de un proceso de *Orientación-aprendizaje* en lugar de *Enseñanza-aprendizaje*. En el proceso los participantes interactúan en relación con aquello que se intenta aprender, en consecuencia, los participantes y facilitadores deben tener características comunes de: autenticidad, motivación, autocrítica, empatía, igualdad, interacción, ética y respeto mutuo; por lo que el proceso educativo se da de manera democratizadora, es decir en horizontalidad.

Aunado a ello y siguiendo la lógica de una postura socioeducativa sanitaria, creemos que el enfoque sociocrítico y la pedagogía social, tienen elementos que aportar para comprender el modelo sobre el cual se pretenden diseñar las acciones educativas en salud y para la salud, estos enfoques tienen una perspectiva política en el acercamiento a los fenómenos sociales que se estudian en diferentes disciplinas; entre ellas la educación. Lo que se pretende lograr desde el

enfoque sociocrítico es que el individuo adquiera herramientas que le permitan modificar su realidad social a partir de un ejercicio donde reconoce su problemática y proponga una serie de posibles soluciones para la misma, en acuerdo con los diferentes sujetos afectados por los problemas que se abordan, además de realizar acciones organizadas de gestión y cambio social.

Colomer (2001) indica que la promoción de la salud es más que acciones de salud, señala que es un verdadero cambio social, donde las acciones de salud son los detonantes para acceder culturalmente a nuevas condiciones de vida con mayor bienestar y no por el temor a enfermar, es decir, estamos hablando en términos de verdadera salud positiva, pero para tener éxito en esta empresa, hay que considerar de manera fundamental las formas culturales que rodean los significados de salud, de cuidado y uso del cuerpo de la población, es aquí donde encajaría la educación multicultural y tal vez más propiamente dicha, la interculturalidad.

Una de las estrategias puede ser la implementación de acciones comunitarias, ello implicará la inserción de agentes sanitarios provenientes de otras culturas que tendrán que capacitarse para hacer frente a esta situación y lograr su inserción social, pretendiendo en última instancia, su ingreso y aceptación como parte del grupo intervenido y no como un disruptor o personaje ajeno a las ideas de la comunidad, por lo que tendría que lograr un primer acercamiento de manera que no represente una amenaza a las ideas de las personas y con ello que sus opiniones o ideas a transmitir sean tomadas en cuenta como algo digno de reproducir. Consideramos, entonces, que en un amplio sentido se tendría que pensar en la pluralidad y variabilidad de las distintas poblaciones en donde se podrían ejecutar programas de educación para la salud desde temprana edad, un sitio por demás propicio son las escuelas de educación básica, para lo cual, los profesores juegan un rol esencial.

En este tenor, la idea de una intervención que pretende cambiar conductas que, a través de los años las personas tradicionalmente han reproducido y son en las que creen, tendríamos que pensar, como ya lo hemos mencionado, en realizar una especie de sincretismo, donde interactúen los saberes científicos con los saberes legos de la población pero que tienen una lógica basada en el sentido común, dada por la reproducción cultural, que se rescate el hacer cotidiano de las personas, el cual es adecuado para la atención a la salud y tiene un sustento científico.

Un ejemplo de ello sería la utilización de tratamientos tradicionales en la población que tiene una base popular pero que científicamente han demostrado su utilidad, un ejemplo de esto es la herbolaria que se utiliza para algunos malestares comunes y cuyo conocimiento se transmite generacionalmente; de esta forma, la inserción de nuevas ideas y comportamientos es menos agresiva y se puede esperar un mejor impacto. Con esto sostenemos la idea que las modificaciones culturales se dan en las prácticas cotidianas y es dentro del medio social donde se construye y reconstruye la realidad, es por eso que la cultura de las personas no representa para la propuesta un sentido negativo de ignorancia sino de conocimientos legos construidos y re-construidos socialmente, éste es nuestro campo de acción, consideremos entonces, que la propuesta de educar a los profesionistas de la salud, pretende llevar de un medio artificial de intervención como es la de creación intencionada de situaciones de aprendizaje, a la incorporación natural del sentido común con el que las personas funcionan en su vida cotidiana.

Existen una serie de propuestas teóricas que pueden concordar con un modelo para la formación de recursos humanos en salud, al respecto, mencionemos brevemente dos de los que tienen más elementos en común que pueden ser propicios para su mejor adaptación a la cotidianidad de las personas, lo cual incluye a los profesio-

nales de la salud. Uno es el Modelo de Promoción de Salud (MPS) y el otro es la Teoría de la Acción Social (TAS).

El MPS fue construido por Nola Pender (1987), tiene como objetivo el incremento del nivel de bienestar y la autorrealización individual o grupal. En este caso la motivación vendría dada por el deseo de crecimiento, la expresión de las propias potencialidades y la calidad de vida. Dentro de este modelo se comprende a los comportamientos promotores de salud y se piensa que las personas tienen una tendencia a la autorrealización, considerando acciones sobre el entorno que nos movemos hacia niveles más altos de salud, más que reacciones a amenazas externas que promueven el temor de enfermar.

Este modelo se deriva básicamente de la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, el cual establece que los determinantes de los comportamientos se categorizan en:

1. Factores cognitivo-perceptivos, los cuales se identifican como los mecanismos motivacionales primarios para la adquisición y mantenimiento de las conductas promotoras de salud.
2. Factores modificantes y variables que afectan a la probabilidad de la acción, incluyen variables demográficas, características biológicas, influencias interpersonales, así como a factores situacionales.
3. Factores comportamentales, es básicamente la clave para la acción ya que tiene motores internos que pueden generar acciones específicas.

El segundo modelo denominado TAS, propuesto por Ewart (1991), concibe al individuo como un sistema regulador que intenta activamente alcanzar objetivos, asimismo lo considera un sistema de retroalimentación, desde este punto de vista, concebimos a los participantes en acciones educativas para la salud como activos en el proceso de apropiación de su vida y su salud. Este modelo considera tres dimensiones, la autorregulación como un estado-acción deseado, un conjunto de mecanismos de cambio interrelacionados y

un grupo de sistemas socioambientales que determinan contextualmente cómo operan los mecanismos de cambio personal.

De acuerdo con la TAS, las intervenciones preventivas implican la creación de hábitos protectores en forma de secuencias comportamentales que disminuyen el riesgo personal. Se sugiere representar un hábito de salud como un bucle acción-resultado, un equilibrio dinámico entre las actividades autoprotectoras y sus consecuencias biológicas, emocionales y sociales experimentadas. Cualquier intervención partirá de un análisis de las relaciones entre las conductas peligrosas o valiosas para la salud y sus efectos experimentados, para de ahí saber qué conductas son accesibles a la prevención o a la promoción y sugerir entonces tácticas efectivas para el diseño de guiones según sea el caso.

La TAS indica que el ambiente afecta los procesos de cambio y analiza cómo las influencias del contexto caracterizan los sistemas sociales, en este sentido habrá que considerar que las actividades que contemplen las prácticas formativas a nivel superior, deberán estar diseñadas para motivar a los participantes. En suma, proporciona una taxonomía útil para organizar las estrategias de intervención, incorporando el papel determinante de los contextos sociales en la instalación, mantenimiento o cambio de conductas protectoras o promotoras de salud.

En el caso que nos ocupa, la formación de recursos humanos en salud, los beneficiarios serán los diferentes grupos etéreos de la población, sin embargo, para la capacitación de estos recursos deberemos enfocarnos en la idea de trabajar con personas mayores de edad que cursan estudios profesionales en medicina, enfermería, cultura física y deportes, odontología y psicología; estas personas por el rango de edad, podemos señalar, que ya tienen desarrollado lo que Piaget (1975) denominó “estadio de las operaciones formales” por lo tanto son capaces de realizar abstracciones, es decir, ya tienen desarrollados procesos superiores de pensamiento como son

la inferencia, observación y ordenación, entre otros. Además de que ya han adquirido en sentido vygotskiano, las herramientas culturales necesarias para funcionar de forma eficiente en su comunidad; en sentido más estricto, desde el punto de vista cognitivo, son adultos susceptibles de intervención. Por ser las características del adulto diferentes a las formas de aprender de los niños, las intervenciones educativas deben realizarse tomando en cuenta los enfoques y conceptos siguientes: la andragogía, el enfoque sociocrítico, el pensamiento complejo y la educación multicultural.

### **Paradigma sociocultural**

Dado lo anterior, y por la multiplicidad de paradigmas que existen para ejercer el acto pedagógico, el paradigma sociocultural parece ser adecuado. En primer lugar porque consideramos que la educación es un fenómeno social y Vygotski, quien formula este paradigma, concibe al hombre como un ente producto de procesos sociales y culturales. Aquí podemos integrar la cognición o aprendizaje situado, la cual pretende generar situaciones de aprendizaje para los individuos que participan en el proceso educativo, dichos aprendizajes se adapten a su entorno social y cultural y a los recursos materiales en su entorno inmediato. Por otra parte, el papel de maestros y alumnos en este paradigma, resulta menos propicio a las necesidades desde este enfoque, por lo cual es indispensable plantear los conceptos y rol de facilitador o guía y el del participante o aprendiz, dentro del cual, el facilitador deberá ser reconocido socialmente como miembro del grupo y con dominio cultural.

Por un lado, el maestro o guía es un experto que, mediatiza los saberes socioculturales que debe saber e internalizar el aprendiz, es decir, es un miembro con mayor dominio cultural de los saberes. Desde esta postura, la participación del guía o facilitador en el proceso educativo para la incorporación de algún contenido (conoci-

miento, habilidades, procesos), en un inicio debe ser más directiva, aunque hay que diferenciar que no se trata de un uso de poder en el proceso, creando un sistema de apoyo que en palabras de Bruner se podría denominar andamiaje por el cual transitan los aprendices y sin el cual ellos no podrían aspirar a niveles superiores de desempeño y ejecución. Posteriormente con los avances del aprendiz en la adquisición y ejecución del contenido, se va reduciendo la participación del guía, hasta el grado de convertirse en un simple “espectador empático” de las acciones ejecutadas por el grupo de intervención.

Para lo anterior, algunas características que menciona la andragogía, y resultan necesarias para convertirse en facilitadoras de procesos educativos en adultos son: a) capacidad de aceptación, b) empatía, c) autenticidad, d) capacidad de escucha. Además se conceptualiza al facilitador de acuerdo a las siguientes funciones: a) orientación, b) acompañamiento, c) académica, d) organizativa. Se pueden reconocer además, actitudes positivas y negativas del orientador: positivas (respeto, profesionalismo, confianza) y negativas (paternalismo, discriminación y sexismo).

El educador, es un educador-educando y el educando es un educando-educador, lo cual quiere decir, que bajo este paradigma, la educación es un acto dialéctico y emancipador, por lo que se considera que aquel que pretende enseñar algo, debe de estar consciente que está en presencia de pares, es decir, de iguales y por la tanto el facilitador es susceptible de ser educado al aprender de los aprendices en este proceso dialéctico (Freire, 2007).

Por otro lado, el participante en el proceso educativo para la salud, debe ser visto como un ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales, en este sentido, es una persona que internaliza, construye el conocimiento, primero en el plano interindividual y posteriormente intraindividual, proceso que es denominado ley de la doble formación del desarrollo.

Otro elemento teórico que nos ofrece este paradigma es la llamada enseñanza proléptica o del “aprendiz”, la cual a decir de Guzmán (1993) contiene cinco elementos que la integran. En primer lugar está el grado de ayuda o andamiaje adaptado al nivel del aprendiz. En segundo lugar, la cantidad de andamiaje o ayuda decrece cuando la habilidad del aprendiz aumenta. En tercer lugar, para un aprendiz en cualquier nivel de habilidad, se le ofrece mucho apoyo si la dificultad de la tarea crece y se le reduce el andamiaje si la dificultad disminuye. Otro elemento es que el andamiaje está integrado junto con el modelamiento. Finalmente, la ayuda o andamiaje, una vez internalizado, permite una ejecución habilidosa independiente.

Retomando la idea de la educación participativa, mencionada en párrafos anteriores y la cual está centrada en los adultos, es válido enfatizar que en el proceso andragógico, el docente en su labor de facilitador, orienta el aprendizaje del adulto, por lo tanto, la dirección horizontal del proceso se contrapone al modelo de educación tradicional directiva, tratando de vincular las necesidades del participante con los conocimientos y recursos pertinentes de manera oportuna, efectiva y afectiva. Por lo que quien funja en este rol, deberá estar preparado para verdaderamente facilitar el aprendizaje y no ser un disruptor cultural del medio donde pretende intervenir y que ello represente una barrera para lograr los efectos deseados.

El participante es el eje del proceso andragógico, por lo cual se centra en el aprendizaje, es un adulto que está orientado, asesorado y con experiencia suficiente para orientar su propio aprendizaje. En andragogía, el acto de enseñar no existe, puesto que el proceso de aprendizaje del adulto no está orientado directivamente como en el modelo pedagógico transmisivo o expositivo, ni en la responsabilidad de un profesor, sino en la teoría sobre estrategias metodológicas del aprendizaje y no de la enseñanza, esto es centrado en el alumno y no en el maestro.

El profesor o facilitador, puede orientar el aprendizaje, pero nunca será quien lo transmita, por lo que el facilitador de adultos puede ser un profesional que posee una formación científica, tecnológica e innovadora con sentido humanista que puede recurrir a un miembro con cierto dominio cultural de saberes necesarios en la comunidad donde trabaje, el facilitador combina madurez humana que le permite relacionarse con sus semejantes, abriendo la posibilidad de lograr situaciones de aprendizaje óptimas, que lleven a nuevos conocimientos y motivación de desarrollo para los otros, esto implica que debe manejar elementos esenciales de comunicación asertiva y tener una actitud de pertenencia y de apertura a la pluralidad.

Para que el proceso andragógico sea exitoso se deben tomar en cuenta las características propias del adulto relacionadas con el aprendizaje, algunas de estas características son, por ejemplo: a) la personalidad de los adultos está definida, b) tienen ideas y creencias fuertemente afianzadas, c) tienen intereses diversos, su forma de aprender es variada, d) existe resistencia a aprender de otros que considera no saben más que él, e) pueden existir conflictos de autoridad con el profesor, f) la comunicación simbólica influye bastante y, g) puede haber atracción o rechazo hacia el profesor o viceversa.

Según nuestra postura, compartimos la opinión de Freire y Macedo (1989) en el sentido de que toda acción educativa (educación para la salud para este caso) se convierte en una acción significativa en la medida que se concibe como un conjunto de prácticas que sirve para habilitar o para inhabilitar a las personas. Por lo tanto creemos que la educación para la salud puede servir para reproducir las formas sociales existentes o como un conjunto de prácticas sociales que promueven el cambio democrático y emancipador, concibiéndose al participante como protagonista de su vida, de su salud y como promotor de un cambio social.

Siguiendo la línea de pensamiento de estos autores, la educación para la salud no puede ser concebida como una simple acción

que permitirá la adquisición de algunos conocimientos sanitarios. Lo que debe ser la educación para la salud, es una oportunidad para la generación de nuevos significados en relación a la salud y el papel que tiene el sujeto para procurársela y para que esta experiencia sea significativa, debe situarse en el marco de una teoría relacionada con la producción cultural y concebirse como una parte integral de la forma en que las personas generan, transforman y reproducen significados. Por lo tanto se considera a la educación para la salud también como un fenómeno político y debe analizarse dentro del contexto de una teoría de las relaciones de poder y una comprensión de la producción y reproducción social y cultural.

Por otra parte, para el modelo de intervención educativa que estamos aquí proponiendo, es necesario contemplar a otras disciplinas que nos pueden proporcionar conocimientos del porqué las personas hacen lo que hacen en relación a la salud, ya que es ampliamente conocido que aunque haya un basto conocimiento acerca de las acciones para la salud, no se asegura que las personas las ejecuten, ya que se ven implicados elementos que teorías utilizadas por la psicología de la salud, podrían ayudarnos a comprender.

### **Psicología de la salud y mercadotecnia social**

En el sentido de lo anteriormente mencionado, se entiende a la psicología de la salud como la suma de las aportaciones docentes y de educación, profesionales y científicas específicas de la disciplina de la psicología para la promoción y mantenimiento de la salud, la prevención y tratamiento de la enfermedad, la identificación de los correlatos y diagnósticos de la salud, enfermedad y disfunciones afines, y para el análisis y mejora del sistema para el cuidado de la salud, así como para la configuración de las políticas sanitarias (Matarazzo, 1980). Nuestra propuesta, toma los elementos que definen a la psicología de la salud y los entrelaza con los elementos que ofre-

cen los ejes de educación y de salud pública, por lo que nos parece importante precisar cuáles de ellos nos interesan.

Las áreas en las que la psicología de la salud hace énfasis en atender, según refieren diferentes autores entre los que se encuentra Weinman (1990), son los comportamientos como factores de riesgo para la salud, el mantenimiento de la salud a través de los comportamientos, la comunicación, la toma de decisiones así como adherencia y afrontamiento de la enfermedad, entre otras. Dos conceptos claves son las conductas de salud y las conductas reductoras de riesgos. Las primeras tratan sobre todos aquellos comportamientos que potencian o promueven un estado de salud, como por ejemplo el ejercicio físico. Las segundas son aquellas que apoyan en minimizar el riesgo relacionado a determinados trastornos o enfermedades. Stone (1982) por su parte, señala que una conducta de salud estará regulada tanto por la educación sanitaria que se recibe como por su experiencia de vida concreta, lo que es posible ligar a partir del aprendizaje significativo propuesto como parte de la metodología a seguir en el modelo educativo para la formación inicial de recursos humanos en ciencias de la salud.

Igual que algunos modelos de la psicología de la salud, nos proporcionan elementos para comprender y modificar los comportamientos promotores de salud, en este documento consideramos herramientas para propiciar la “adquisición” de salud, similares a las utilizadas por la mercadotecnia comercial para la venta de productos, lo cual asegura su consumo al crear una necesidad en el consumidor donde no la había, nos referimos específicamente a la mercadotecnia social, en esta línea, nuestro “producto” sería la salud, y la intención, crear “necesidad” por incrementarla, conservarla y defenderla.

Ahora bien, hablemos de la manera en que podríamos hacer más efectiva la promoción de la salud, para lo cual existen diferentes técnicas tanto para ofrecer nuestro “producto” como para llegar a nuestra audiencia clave y que ésta adopte el cambio que se está

promoviendo; una de las actuales herramientas es la ya mencionada Mercadotecnia Social. Para Kothler y Zaltman (citado en Colomer Colomer, R. & Álvarez-Dardet, C., 2001) la mercadotecnia social es el “diseño, ejecución y control de programas calculados para influir en la aceptabilidad de ideas sociales, incorporando la consideración correcta del producto, precio, distribución, comunicación e investigación del mercado” (p. 102).

Como se dijo anteriormente, el *marketing* social es una estrategia para cambiar conductas la cual combina elementos tradicionales de comunicación, así como elementos novedosos de mercadotecnia, ambos estarán encaminados a cambiar el comportamiento del público meta. El primer paso para realizar una campaña de mercadotecnia social exitosa es el análisis del entorno, que serán las fuerzas externas a la campaña que impactarán sobre ésta. Entre las variables a tomar en cuenta son: demográficas, económicas, físicas, tecnológicas, político-legales y socioculturales.

El segundo paso, y para muchos el más importante, es la investigación del mercado que se convierte en el estudio pormenorizado de nuestro *target* o público meta con el propósito de conocer sus actitudes, percepciones, motivaciones y la homogenización o heterogeneidad de esta audiencia. Para lograr el impacto esperado es necesario que los saberes que se difunden en sesiones educativas, no se queden sólo a nivel informativo, sino que trasciendan a la vida de los individuos y logren que las acciones de promoción de la salud, se convierten en una necesidad que las personas reconozcan que necesitan para estar bien, de ahí que una herramienta con la que nos podemos auxiliar, consista en la mercadotecnia social.

## Conclusiones

Para hacer llegar a nuestro público los temas de salud, tendremos que diseñar actividades de comunicación y así estimular a la gente

a la acción. La comunicación interpersonal es la seleccionada para el flujo de interacciones y comunicaciones entre el facilitador y los participantes de un proceso educativo para la salud. Dentro de este tipo de comunicación la de tipo interpersonal educativa, puede ser trabajada en sesiones grupales, donde en un primer instante, el facilitador trabajará con los participantes, verificando sus competencias adquiridas de forma aplicada en los espacios sociales donde realice su práctica profesional.

Todo proceso educativo conlleva comunicación e interacción social, porque no existe educación sin comunicación. Estos procesos se dan en varias dimensiones: la comunicación interpersonal, intragrupal, intergrupala y masiva en la formación inicial de profesionales de ciencias de la salud, la que representa el punto de partida es la interpersonal debido a que no sólo se trata de proporcionar aprendizaje por medio de textos, sino del desarrollo de valores sociales que motiven un verdadero sentido de la función social y de la identidad profesional y ética. Lo anterior nos obliga a enfatizar que cuando se habla de aprendizaje se busca modificar la conducta en tres niveles: la adquisición de conocimientos, la destreza y las actitudes. Aunque existe un extenso abanico de modelos teóricos entre los que alternan el conductismo, cognoscitivismo y constructivismo, que han hecho grandes aportaciones a las teorías del aprendizaje para los fines y grave compromiso social de las instituciones de educación superior encargadas de la formación de recursos humanos en salud, resulta indispensable un pensamiento complejo en términos de Morín (2001), que asume a la realidad como un tejido por elementos heterogéneos, pero inseparablemente asociados: eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones que constituyen fenómenos, en este caso educativos y de formación de recursos humanos para el campo de la salud donde se pretende superar el pensamiento que separa, que descompone y que reduce los problemas a elementos, que en la realidad nunca se les encuentra separados.

Los futuros trabajadores sanitarios como ciudadanos de un mundo cada vez más pauperizado y menos humano, deben rescatar valores universales básicos para la supervivencia y desarrollo de la humanidad en el entendido de que los valores no se pierden, sino que evolucionan y que debido a su gran dinamismo son altamente sensibles a los cambios económicos y sociales, con todas las consecuencias que ello implica.

En un tema como el que aquí hemos abordado, resulta demasiado audaz y arriesgado realizar una conclusión, es por eso que sólo dejaremos abierta la pregunta que ha sido detonante para el planteamiento de este escrito: ¿cuál es el mejor modelo educativo para formar los recursos humanos en salud que la sociedad actual y futura requiere?

\*\*Maestro en Ciencias de la Educación. Docente de la Escuela Normal Superior de Jalisco.  
loupangel@yahoo.com.mx

\*\*\*Doctora en Ciencias de la Salud Pública. Miembro del Cuerpo Académico 365 Educación y Salud del CUCS de la UdeG.

patricia.mendoza@cucs.udg.mx

\*\*\*\*Maestro en Ciencias de la Educación. Miembro del Cuerpo Académico 365 Educación y Salud del CUCS de la UdeG.

hector.gomez@cucs.udg.mx

\*\*\*\*\*Maestra en Ciencias del Comportamiento. Docente del Sistema de Universidad Virtual UdeG.

marilupsi@hotmail.com

\*\*\*\*\*Maestra en Educación. Miembro del Cuerpo Académico 365 Educación y Salud del CUCS de la UdeG.

ldn\_50@hotmail.com

## Bibliografía

Aguado Odina, M. T. (1996). *Educación Multicultural: su teoría y su práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Carretero, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje. Constructivismo y educación*. México: Progreso.

- Castillejo Brull, J. L. (1988). *Comunicación y Construcción Humana*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Castillo Ochoa, E. (1999). *Crítica de los procesos comunicativos en la enseñanza superior*. Mexico: Universidad de Sonora.
- Colomer, C. & Álvarez-Dardet, C. (2000). *Promoción de la salud y cambio social*. Barcelona: Masson.
- Del Rey Calero, J. & Calvo Fernández, J. R. (1998). *Como cuidar la salud. Su educación y promoción*. España: Harcourt Brace.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista* (Segunda ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Jenkins, C. D. (2005). *Mejoremos la salud a todas las edades. Una manual para el cambio de comportamiento*. Washington. D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Latorre, P. & Beneit, M. (1994). *Psicología de la Salud: aportaciones para los profesionales de la salud*. Buenos Aires: Lumen.
- Martínez Hernández, J. (2003). *Nociones de salud pública*. Madrid: Díaz de Santos.
- Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Oblitas, L. A., Labiano, M., Fusté, A., Florentino, M. T., Bacoña, E., Mussi, C. *et al.* (2006). *Psicología de la salud y calidad de vida*. Luis A. Oblitas Guadalupe (coordinador) [2ª. Ed.]. México: Thomson.
- Piaget, J. (1989). *Seis estudios de psicología*. México: Ariel.
- Rodríguez-Marín, J. (1994). "Evaluación en prevención y promoción de la salud". En Rocío Fernández-Ballesteros (coord.). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Salleras, L. (1998). "Educación sanitaria: concepto, campos de acción, agentes y las bases científicas de la modificación de los comportamientos de salud". En G. Piédrola Gil (ed.) [9ª edición]. *Medicina preventiva y salud pública*. Barcelona: Masson.
- Tapia Conyer, R., Sarti, E., Kuri, P. Ruiz-Matus, C., Velásquez, O. *et al.* (2003). "Activación comunitaria". En Roberto Tapia Conyer (Ed.). *El manual de salud pública*. México: Intersistemas. Pp. 889-924.
- Ugarte, A. (2008). *El papel de la comunicación en la salud del siglo XXI. Actuar en las causas de las causas*. (Mesa II del V encuentro de FISEC). Madrid.
- Vygotski, S. L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

## VALORES PARA LA VIDA Y LA SALUD QUE PROMUEVEN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Lucía Rodríguez Guzmán\* y Francisco José Díaz Cisneros\*\*

\*Doctora en Educación. Profesora de la Universidad de Guanajuato en el Departamento de Ciencias Aplicadas al Trabajo.  
luciarg@prodigy.net.mx

\*\*Médico con posgrado en Fisiología del Ejercicio Humano. Profesor de la Universidad de Guanajuato en el Departamento de Ciencias Aplicadas al Trabajo.  
fisiol@prodigy.net.mx

Recepción: 31 de Agosto de 2011

Aceptación: 15 de Septiembre de 2011

### Resumen

El presente trabajo forma parte de un estudio exploratorio que se realizó con el profesorado de educación básica. Uno de los propósitos consistió en detectar los valores que promueven los profesores de Educación Física en las escuelas del estado de Guanajuato.

Se aplicó un cuestionario a 44 docentes, a fin de tener una aproximación a los valores que promueven. El compromiso coincide con expresiones a favor de una labor de servicio a la sociedad para la formación de seres humanos integrales. El respeto ocupó un lugar prioritario en el discurso del profesorado. La misma tendencia se observó en estudios previos con profesores de educación básica. Sin embargo, otros valores citados en la literatura: justicia, solidaridad, lealtad y equidad, al parecer no son relevantes para la mayoría de los docentes. Se sugiere promover la actividad física como fuente de salud y valores universales.

**Palabras clave:** Valores, Salud, Profesores, Educación Física, Deporte.

## Introducción

En el contexto mundial se ha difundido la importancia de la promoción de valores en las clases de Educación Física. La UNESCO refiere la participación de los niños y adolescentes en las actividades deportivas dentro de las escuelas y en programas de educación no formal. Por tanto, propone salvaguardar y proteger los valores que reivindica el deporte: desarrollo armónico, afán de superación, solidaridad, espíritu de colaboración, lealtad, autocontrol, generosidad y respeto, entre otros.

Desde hace varios años se ha reiterado que los profesores de Educación Física deben proyectar virtudes excelsas y ser eruditos en su especialidad, así como mantener el asombro ante la capacidad del cuerpo humano para responder maravillosamente a las demandas de la vida.

Un campo importante de la investigación educativa gira en torno a las consideraciones teóricas acerca de la ética profesional y los valores del docente (Hirsch, 2006).

Estudios previos justifican la necesidad social de proyectos que indaguen acerca de los principios éticos asumidos en la profesión docente. El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), instaló un campo temático específico para el área de educación y valores, a fin de reunir diferentes aportes que confluyen en estos temas de gran trascendencia. Eisenberg (2007), publicó el estado del conocimiento relativo a los campos de Corporeidad, Movimiento y Educación Física.

En la región, desde hace una década, se convocó a la comunidad educativa y autoridades de educación básica, a fin de anticipar acciones ante los pronósticos epidemiológicos y emprender con énfasis una campaña de valores mediante las prácticas deportivas y de Educación Física (Rodríguez, Díaz y Nájera, 2001).

En la actualidad, los problemas emergentes de salud que afectan a la población mexicana, inducen a revalorar la magnitud del deporte y la Educación Física en la promoción de valores, actitudes, hábitos, conocimientos, habilidades y destrezas, es decir, competencias para la salud y al servicio de la vida.

### **Perspectiva teórica**

El futuro está hecho de incertidumbre, de ahí que la educación desde una visión prospectiva implica el diseño inédito y complejo de nuevos proyectos de formación humana. En las próximas décadas la humanidad enfrentará retos inesperados y a la vez portentosos, a fin de conjugar de manera sustentable los avances tecno-científicos con la calidad de vida de todos los habitantes del planeta.

La ética del género humano, de acuerdo con Morin (2001), presupone el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenecer a la humanidad. En otras palabras, la ética propiamente humana (antropoética), implica la decisión consciente de asumir una misión antropológica que se pudiera sintetizar en: trabajar para la humanización, guiar la vida, lograr la unidad en la diversidad, respetar en el otro la diferencia como la identidad consigo mismo, desarrollar la ética de la solidaridad y la comprensión, en suma, enseñar la ética del género humano.

En el marco filosófico heredado de los griegos, la noción de la ética consideraba cierta reflexión sobre el buen vivir. En dicho ámbito la educación surgió como instancia encargada de guiar y promover lo conducente al ideal de vida que cada sociedad aspira para sus integrantes.

Por otra parte, el concepto etimológico de valor alude a la palabra latina *valere* que significa ser fuerte. Aunque existen actual-

mente muchas definiciones del término, desde varias connotaciones, tiene que ver con la formación y el desarrollo moral de la persona.

En épocas recientes, los discursos educativos citan con insistencia la preponderancia que tienen los valores en todo contexto formativo. Se afirma que: “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1997: 9).

Existe un consenso en torno a la prospectiva de la educación para el siglo XXI, cifrada en los cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En dichos principios, los valores adquieren especial relevancia como esencia de la educación integral a lo largo de la vida.

Con sustento en diversos aportes teóricos coincidentes, Duart (1999) afirma que la educación es una acción eminentemente axiológica, pues cualquier acto educativo implica valoración y praxis ética.

En cuanto al deporte, Blake (1996) menciona la relevancia de favorecer en los educandos el desarrollo no sólo físico, sino espiritual, moral, social y cultural.

Espiritual porque conlleva sentimientos, emociones, curiosidad, reflexión, conocimiento de sí mismo y actitudes positivas hacia los otros y el entorno.

Moral porque durante la actividad física se aplican valores de igualdad, “juego limpio”, capacidad para elegir, entender y evitar actos agresivos y denigrantes, pues ante todo el respeto y la tolerancia son vías para aprender a vivir juntos.

Social, en tanto favorece la interacción, comunicación, liderazgo, cooperación y trabajo compartido como parte de un grupo.

Cultural como salvaguarda de las tradiciones que se reflejan en las actividades lúdicas y deportivas de una sociedad, con reconocimiento a las manifestaciones inter y multiculturales que se practican en los diferentes ámbitos del mundo.

La Educación Física, por tanto, constituye un espacio privilegiado para favorecer la socialización y la práctica de los valores en la vida cotidiana, además representa un elemento esencial para la promoción de la salud, pues de acuerdo con Lamarre y Pratt (2006), la actividad física y el deporte son instrumentos de desarrollo humano, de educación para la paz y de armonía entre las personas y su entorno.

## **Método**

A nivel metodológico, la muestra se integró por un conglomerado de 44 profesores de Educación Física, 26% mujeres y 74% hombres, con edad que varía en un rango de 24 a 56 años y un promedio de 36 años. Los participantes fueron seleccionados de un grupo mayor de docentes que acudieron voluntariamente a un estudio para la valoración del estado de salud. El principal criterio de inclusión para conformar la muestra fue que los participantes estuvieran laborando como profesores de Educación Física en escuelas guanajuatenses de educación básica.

La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario relativo a la profesión docente que consta de siete preguntas abiertas, cinco mixtas con una parte abierta y una escala numérica, así como un apartado de información sociodemográfica. El instrumento se redactó utilizando términos de fácil comprensión y previamente se validó durante una aplicación piloto a un grupo de profesores.

En cuanto al procedimiento, las encuestas fueron distribuidas en sobres individuales y se invitó a los docentes a contestar de manera anónima, a fin de garantizar mayor apertura y confidencialidad.

El tratamiento estadístico consistió en la obtención de proporciones y resultados descriptivos, pues el carácter del estudio permitió más bien a un análisis cualitativo del discurso, a fin de recuperar las expresiones de los profesores.

## Resultados

La mayoría de los docentes (86%) tienen formación de licenciatura en Educación Física y sólo el 10% mencionaron estudios de posgrado a nivel de maestría. En el rubro de preparación continua se declaró la realización de diplomados en entrenamiento deportivo y prevención de lesiones. Con mayor frecuencia: talleres de actualización, cursos de carrera magisterial, clases de danza, deportes y de otra índole, así como congresos relacionados con el área de educación física.

Referente a la experiencia acumulada en el sector educativo, se detectó una antigüedad promedio de 13 años, con un rango de 1 a 36 años de servicio. Ocho de cada diez profesores laboran en escuelas de zonas urbanas y su adscripción por nivel se distribuye como sigue: 12% en preescolar, 64% en primaria y 24% en secundaria.

Ante la pregunta de cuáles son los principales principios éticos de la profesión docente, algunos profesores mencionaron simplemente moral, principios, valores y “todos”, sin precisar. El 11% de los docentes no respondieron.

Tabla 1. Valores que promueven los profesores de Educación Física.

Responsabilidad y compromiso	41%
Respeto	41%
Honestidad	25%
Tolerancia	14%
Equidad	11%
Justicia	9%
Disciplina	9%
Amor	9%
Servicio y atención	7%
Trabajo	7%

Igualdad	7%
Comprensión y entendimiento	7%
Convivencia humana, compañerismo	7%
Comunicación y diálogo	5%
Solidaridad	5%
Profesionalismo	5%
Veracidad	5%
Lealtad	5%
Libertad	5%

En la Tabla 1 se presentan los valores aludidos con mayor frecuencia. Se observa que destacan en orden de prioridad los valores de compromiso, respeto, honestidad, tolerancia y equidad.

Después coinciden con el mismo porcentaje los valores relativos a justicia, amor y disciplina.

En otro grupo de declaraciones figuran con igual frecuencia: servicio, trabajo, igualdad, comprensión y convivencia.

La solidaridad, comunicación, profesionalismo, veracidad, lealtad y libertad conforman un bloque de valores expresados por el 5% del profesorado.

Hubo algunos aspectos citados una sola vez: sinceridad, congruencia, honradez, conocimiento, confiabilidad, credibilidad, imparcialidad, prudencia, obediencia, esfuerzo, perseverancia, paciencia, trabajo en equipo y vocación.

Del conjunto de las declaraciones emitidas por el profesorado se obtuvieron distintas aproximaciones. Cabe señalar que, de manera implícita o explícita, se infiere la cuestión valoral en los discursos de los participantes.

A continuación se citan textualmente algunas de las expresiones más representativas del universo de respuestas.

Un profesor del municipio de Villagrán, Guanajuato, escribió que la profesión docente: *“Es la base de la progresión humana en conocimientos, valores y cultura”*.

En palabras de un maestro de secundaria del municipio de Cuerámara: *“Es la acción de servir a la sociedad, preparando al ser humano y dotándolo de conocimientos, habilidades y destrezas para la vida”*.

Un docente de educación física que labora en el nivel de primaria definió su labor: *“Como una profesión muy importante para la sociedad porque (...) forma a los alumnos para la vida, en la cual los valores, disciplina y respeto que son parte fundamental”*. En cuanto a sus mayores satisfacciones mencionó: *“Que los alumnos aprendan y desarrollen sus capacidades y las pongan en práctica para que sean personas de bien”*.

Un sentido similar se observó en el discurso escrito por un supervisor con 36 años de servicio, al afirmar que: *“Es una de las profesiones más importantes en la vida de un ser humano, ya que crea hábitos de ejercicio y salud y fomenta los valores”*.

Una profesora declaró que la docencia es una labor: *“Muy necesaria (...) crea hábitos de ejercicio en los alumnos, logrando con esto buena salud tanto mental como física, (es decir) una salud integral”*. Una de sus mayores satisfacciones es trabajar con niños y ver el gusto que les da llegar a la clase.

Otras aseveraciones remiten a distintos rasgos del quehacer docente y la promoción de los valores para la vida:

Es la labor más importante (...), vital para los adolescentes...

De paciencia y mucha táctica.

Forja el presente y futuro de la vida del ser humano. (Profesión) muy poco valorada por la sociedad, pero mejor recompensada por lo que aprenden los alumnos...

Crea hábitos de salud, propicia el ejercicio, fomenta valores.

Muy loable, de gran mérito, porque es mucha responsabilidad formar seres humanos integrales...

Vocación e interés por el desarrollo del alumno.

Una labor importante y determinante en la vida del niño (...).

El trabajo facilita el desarrollo de la vida (según un profesor de Yuriria, primaria rural).

Una profesora de Jardín de Niños afirmó: *“Es una profesión que me ayuda a ser mejor ser humano, a superarme y darme a los demás”*. Ante la pregunta de los principales problemas que enfrenta su trabajo docente, respondió: *“Que no toman muy en cuenta a la Educación Física dentro de la educación integral de los niños”*. Esta maestra se siente satisfecha como docente, según indican sus propias palabras: *“Saber que puedo servir a los demás, ayudar a que tengan conciencia de una mejor calidad de vida a través del ejercicio”*.

Por otra parte, en lo referente a las características del profesorado de Educación Física: *“Es un personaje que debe ser modelo para las nuevas generaciones...”* (profesor de primaria, San Luis de la Paz).

Los aspectos difíciles que manifestó un profesor de San Felipe tienen relación con: *“Falta de interés de las autoridades en cuanto a materiales e instalaciones deportivas. No se le da a la materia la importancia”*.

La última frase del comentario anterior, exhibe una de las debilidades más notorias del trabajo del profesorado que integra el colectivo de Educación Física, lo cual indica que a lo largo de los años dicha clase ha ocupado un espacio curricular de menor jerarquía, pues no se ha comprendido la trascendencia formativa de sus contenidos ni por la sociedad en general, ni por los mismos colegas profesores.

En palabras de otro profesor, las mayores frustraciones como docente tienen relación con la falta de interés de los padres por sus

hijos y sentirse mal de salud. Tal aseveración pone de relieve que la salud no sólo es importante como un bien insustituible para el alumnado, sino también para el óptimo desempeño del profesorado.

Incluso muchos de los docentes que señalaron la falta de material didáctico, carencia de infraestructura y escasa colaboración de los padres de familia, reconocieron las satisfacciones que tiene la profesión:

El agradecimiento de los alumnos al terminar una sesión de clase.

El reconocimiento de los niños, los padres y algunas veces las autoridades.

El cariño de los niños y poder dar conocimientos a un compañero de profesión.

Ver que la clase les agrada a los niños (Juegos, Deportes, Recreación).

La labor docente, por una parte constituye una fuente de satisfacciones, pero por otra, también presenta múltiples dificultades.

Seguramente las clases de Educación Física, por el rango significativo que tienen las prácticas de juegos y movimientos en la vida del niño, pudieran constituir los vehículos idóneos para enraizar una sólida formación valoral. ¿Por qué no practicar en las clases de Educación Física todos los valores que han mencionado los profesores?

## **Discusión**

Dada la naturaleza de la investigación y el tema de los valores abordado específicamente con docentes de Educación Física, la información sociodemográfica complementaria muestra que la mayoría del profesorado cuenta con estudios de licenciatura, si bien, sería recomendable incursionar en posgrados, pues el trabajo profesional exigen excelente preparación académica para dar atención a los retos emergentes de la educación actual.

En los resultados expuestos, uno de los principios éticos más aludidos fue la responsabilidad y compromiso. El dato coincide con las expresiones emitidas a favor de una labor consistente con el servicio a la sociedad para la formación integral de los seres humanos.

El respeto como valor prioritario para los docentes, también ha sido reportado con la misma tendencia en estudios realizados con otros conglomerados de profesores de educación básica (Rodríguez, Díaz y Kepowicz, 2005). De igual forma, se observa que varios de los valores universales citados en la literatura: justicia, solidaridad, lealtad y equidad, no representan valores privilegiados para los docentes (Kepowicz y Rodríguez, 2011).

De acuerdo con los aportes teóricos de Morin (2001), a los profesores les falta desarrollar una ética de la solidaridad y la comprensión.

Por otra parte, las múltiples declaraciones referidas a la profesión docente, registran diferencias conceptuales entre quienes le otorgan relevancia social, espacio de realización y satisfacciones, oportunidad para fomentar valores y quienes la perciben como una labor difícil.

En torno a dicho tópico, los profesores expresan comentarios diversos. Algunos indican que se trata de una profesión cansada y agotadora, pero otros definen su labor en términos del impacto social y educativo a favor de la salud.

Algunas dificultades cotidianas del trabajo del profesorado de Educación Física: cansancio por el sol, el viento y estar de pie mucho tiempo, también han sido reportadas por docentes de países latinoamericanos. De igual forma, se nota coincidencia con varios de los factores que inciden en la clase de Educación Física y representan problemas para los docentes en función de la organización escolar: grupos numerosos y falta de material didáctico; o bien, aspectos derivados de índole contextual: mala alimentación, desinte-

gración familiar, dificultades socioeconómicas de las comunidades y crecientes brotes de violencia.

Ante tales retos del contexto circundante, los profesores tendrán que asumir reiterativamente su papel de promotores de la salud y los valores que los mismos docentes han citado.

A continuación se presentan algunas interrogantes que pudieran suscitar nuevas indagaciones:

¿Cómo alentar la práctica de la tolerancia mediante la Educación Física y el deporte?

¿Qué oportunidades tiene un profesor en estas clases para formar los valores del respeto hacia las demás personas, hacia sí mismo y hacia la naturaleza y el ambiente?

Sin afán de omisión, más bien con el propósito de otorgar relevancia y sentido a las voces de todos los participantes, en este trabajo se ha intentado aglutinar las declaraciones que concuerdan en torno a la misma idea expresada con distintas palabras. La intención de poner énfasis en determinados comentarios, no significa relegar otros, sino seleccionar los más representativos.

A manera de cierre, se perfilan algunas consideraciones que pudieran dar pauta a reflexiones de mayor alcance.

Varias declaraciones de los profesores expresaron el concepto “para la vida”, situación que pudiera reflejar las tendencias educativas que con frecuencia aluden a valores para la vida, competencias para la vida y educación para la vida, en el sentido propuesto por Delors (1995), Latapí (2002) y la SEP (2011). Por otra parte, más allá de un discurso condicionado, pudiera derivarse de una reflexión profunda del docente acerca del valor que le otorga tanto a la vida humana, como a su profesión en el contexto de servir a la formación vital y al desarrollo de una sociedad hasta cierto

punto abstracta, pero que adquiere una fisonomía concreta en cada persona integrante de un grupo de niños que participan en una clase de Educación Física.

## Bibliografía

- Blake, B. (1996). Spiritual, moral, social and cultural development in Physical Education. *The Bulletin of Physical Education*. 32, 6-16.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.
- Duart, J. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.
- Eisenberg, R. (Coord.). (2007). *Corporeidad, Movimiento y Educación Física, 1992-2004*. Tomos I y II. México: UNAM/DGENAM/COMIE.
- Hirsch, A. (Coord.). (2006). *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*. Tomo II. México: Gernika.
- Kepowicz, B. & Rodríguez, L. (2011). Valores profesionales de la docencia. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Lamarre, M. C. & Pratt, M. (2006). Physical activity and health promotion. *Revista Internacional de promoción de la Salud y Educación para la Salud*. IHPE, 13 (2): 152-153.
- Latapí, P. (2002). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la escuela mexicana*. México: CESU-UNAM/PyV.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Correo de la UNESCO.
- Rodríguez, L., Díaz, F. & Kepowicz, B. (2005). Educación y Salud. La investigación sobre las docentes del estado de Guanajuato. *Simpósio Educación y Valores: Valores del profesorado. Memorias del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.

- Rodríguez, L., Díaz, F. & Nájera, M. (2001). Formación de valores en la Educación Física. *Revista Digital de Educación Física y Deportes*. Buenos Aires. Disponible en: [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com)
- Rodríguez, L., Díaz, F. & Rodríguez, E. (2010). Estudio comparativo del nivel de actividad física en docentes de América Latina. *Memoria del 2º Foro de Ciencias de la Salud*. México: Universidad de Guanajuato.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Panel 1 “Educación y valores para la vida”. *Encuentro Educación y Valores para la Convivencia del Siglo* Disponible en: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

## CONSTRUYENDO LA CORPOREIDAD: UN DESARROLLO DESDE LA VIVENCIA EN EL PATIO

Lucía Guadalupe Cárdenas Díaz\* y José Alfonso Rivera Durán\*\*

\*Doctorante en ciencias de la educación. Profesora de la Escuela Superior de Educación Física de la SEJ.  
mtra.luciaopd@hotmail.com

\*\*Doctorante en ciencias de la educación. Coordinador académico de la Escuela Secundaria Técnica No. 142.  
ridaabogado@hotmail.com

Recepción: 8 de Junio de 2011

Aceptación: 8 de Septiembre de 2011

### Resumen

La corporeidad la definimos como profesional de la Educación no sólo del área de Educación Física, ávidos de aventuras como la capacidad que tiene el cuerpo para el amor, la vida en sociedad, únicamente desde ésta capacidad es que se logra vivenciar una manera de pensar, de sentir el mundo, que le permite en este caso a los alumnos Ser y Estar en él con todo el potencial y la posibilidad de ser Felices.

El sentimiento que se experimenta con respecto a la imagen corporal esta relacionado con el malestar o bienestar, con el tipo de emociones y sentimientos que provoca el cuerpo, como indicador de la identidad individual del grupo de origen, y de la función social que se desempeña. La tarea del Educador@ en la escuela es la de desmitificar y desentrañar los contenidos que subyacen a cada una de las facetas de estas imágenes por un lado en presentación y por el otro en la representación de lo que significa o debe significar la imagen corporal que se tiene.

**Palabras clave:** Corporeidad, Educación Física, Imagen Corporal.

## Introducción

La corporeidad la definimos como profesional de la Educación no sólo del área de Educación Física, ávidos de aventuras como la capacidad que tiene el cuerpo para el amor, la vida en sociedad, únicamente desde ésta capacidad es que se logra vivenciar una manera de pensar, de sentir el mundo, que le permite en este caso a los alumnos Ser y Estar en él con todo el potencial y la posibilidad de ser Felices.

El propósito de este artículo es hacer una revisión reflexiva del concepto de corporeidad y de las acciones que como Profesionales en las distintas áreas en las que laboramos estamos comprometidos a desarrollar ésta competencia desde nuestro Ser y Hacer docente, es decir, desde la vivencia, que estamos construyendo y reconstruyendo con los alumnos en las Escuelas.

Concibiendo a la corporeidad como la manifestación global de la persona, es decir, es el conjunto de rasgos físicos, intelectuales, afectivo, sociales y espirituales entre otros, entramados de diferentes dimensiones que constituyen a una persona y que le posibilitan o limitan su capacidad para estar en el mundo.

Esto sería en palabras de Alves (1997), las acciones humanas se manifiestan y se expresan corporalmente cuando se piensa en la múltiples dimensiones que integran al sujeto. Se vuelve a mirar, en primer lugar, hacia la corporeidad y con ello hacia la acciones que estamos generando en los alumnos para ello tengan la posibilidad de conocerse, modificarse, transformarse, valorarse, amarse y respetarse todos los días de su vida.

Santín (1990) afirma que la corporeidad, bajo el punto de vista filosófico, corresponde a una imagen que construimos en la mente; hay que considerar que no debemos de reducir el concepto de ésta al definir a la corporeidad como: *“la calidad de ser corpóreo”, o “aquello que constituye el cuerpo como tal”,* o simplemente, como *“la idea*

*abstracta del cuerpo*”. Por lo tanto, *“la corporeidad sería la propiedad básica que nos garantiza la comprensión del cuerpo”* (1990, p. 137).

Cuando estamos trabajando con el movimiento del cuerpo de nuestros alumnos debemos fomentar en ellos valoren la posibilidad de que conozcan, sientan, desarrollen, acepten y valoren todas las partes que integran su cuerpo y que son valiosas porque les permiten ser lo que ellos son y además les dan las posibilidades de sentirse a gusto consigo mismo, sin importar los estándares que impone la sociedad a la cual se pertenece porque éstos obedecen a otras lógicas cambiantes y superficiales, que atentan contra la dignidad y valía humana.

Desde una perspectiva fenomenológica la corporeidad intenta captar la posibles implicaciones que ésta tiene desde diferentes ámbitos como son: culturales, sociales, educacionales, políticas e ideológicas que tales imágenes generaron en los individuos y en la sociedad. Es una imagen construida en la mente a partir de la manera como los cuerpos son percibidos y vivenciados (Santín, 1990).

Se comparte lo visión de Grasso (2005) que lo importante no es definir corporeidad, sino comprender las diferentes corporeidades que conforman el colectivo escolar, para determinan el proceso didáctico y dialéctico que tendríamos que ofertar para generar el proceso de preguntar y escuchar los diálogos de nuestro cuerpo, desde el interior del mismo, para validar el proceso primero como seres humanos y después como seres sociales, desarrollados por las culturas humanas, en general, y por las actividades de Educación Física, en especial.

Se nace con un cuerpo, que desde ese momento se va conformando por medio de la acción, nos percibimos como seres y nos corporeizamos, sintiéndonos. Este proceso es dinámico a lo largo de toda la vida, de manera que se va cambiando y conociendo según la imagen corporal que se tiene de él mismo, y la imagen que los otros le devuelven cada día y a lo largo de toda la vida. Véase

en la siguiente nota como comenta un alumno lo que le dicen sus compañeros con respecto a la imagen que proyecta su cuerpo:

*Al.. Cuando es... cuando quiero desaparecer... cuando mis compañeros se burlan de mí y me dice Gorila*

*Mo..¿ y cómo te sientes?...*

*Al.. muy mal siento mucho coraje, me gustaría estar flaco y que ellos estuvieran gordos para poderme burlar yo de ellos y criticarlos para que sepan como yo me siento como me dicen cosas.*

Recordemos las veces que se tiene conocimiento de éste tipo de situaciones de manera directa o indirecta, pues esto llega a pasar antes, durante y después de las sesiones de Educación Física en las escuelas, se debe tener presente que se pretende pedagogizar las prácticas para generar el desarrollo de la construcción de la corporeidad por medio de la conciencia corporal.

Esto desde una crítica social que nos permita clarificar las creencias y los valores que nos dicen que existen tantos cuerpos posibles como culturas, que existen tantas imágenes legítimas como personas, obsérvese en la siguiente nota como es que comenta esto la maestra cuando comparte con nosotros su principal preocupación e interés de que sus alumnos comprendan de la corporeidad...

*El cuerpo es el objeto con el que trabajamos en E. F., para mí es muy importante que los alumnos sepan que pueden hacer con él, es decir conocer su cuerpo se tiene que empezar a conocer las partes que lo conforman, porque considero que es la base de los contenidos motores, el alumnos debe de tener muy claro quien es, como es su cuerpo, que partes lo integran para poder descubrir como es que puede usar, sentir y disfrutar esto debería aprenderse, no sólo en la sesión de E. F.. (EEFF/ 3/12/10).*

Esto lleva a reflexionar que nuestro cuerpo es único, tan real y válido como el de los otros, no hay modelos o ideales a seguir, sino el

compromiso hacia la vivencia y el apropiarnos del poder del propio cuerpo para describirlo, conocerlo, amarlo, admirarlo y cuidarlo.

La corporeidad de acuerdo a Zubiri, (1986) es más que un cuerpo, es la unidad del yo que implica el Hacer, el Saber, el Pensar, el Sentir, el Comunicar, el Querer, es decir se construye por la experimentación del Hacer, del sentir, pensar y querer, de manera que podamos identificar corporeidad con humanos fíjese en el siguiente ejemplo como a través de un ejercicio de alteralidad con los otros en el proceso de escolarización nos vamos conformando como lo que somos o como lo que podemos llegar a ser:

Mo. ¿en que te pareces a campanita?

Al. *en la manos, los pies y la cabeza*, (deja un silencio) y le pregunto

Mo. ¿en que no te pareces a campanita? y me dice

Al. *en su cuerpo ella esta flaca y yo estoy gorda*, (Ent. 10/11(2010).

Cuando la imagen esta alineada a lo esperado por la sociedad genera un sentimiento de adecuación, de valía, pero cuando no corresponde a éste el sentimiento es de desesperanza, frustración y dolor emocional.

El ser humano es y se vive a través de su corporeidad, entonces ¿cómo poder generar esta competencia desde los espacios escolares, con los recursos con los que se cuentan, en las condiciones que se puedan tener, con la imagen desgastada, con la multiplicidad de funciones y responsabilidades, con la desvinculación que existe entre el programa operativo y el programa de educación por competencias?, consideramos que la primera acción valida es “*parar el coche*” y reflexionar que decisiones se han tomado hasta llegar a ser docentes, en que momento y para que se decidió ser Educador y después de recordar el torrente de emociones que llevo a tomar la decisión de vida de ser este profesional, y asumirse como tal, poder volver a decidir los cambios en las acciones que se consideren pertinentes y posibles.

Recordando que los profesionales tenemos un doble compromiso, primero con nosotros mismos y después con los alumnos, ya que la imagen corporal representa las percepciones e ideas en relación con nuestro propio cuerpo y juega un papel relevante con la construcción de la estima propia. Esto nos invita a valorarnos como profesionales, a resignificar nuestras prácticas y a encontrarle un nuevo sentido y significado a lo que hacemos, como lo hacemos, para que y para quien lo hacemos y desde este escenario de reflexión partir llenos de bríos y esperanza a continuar con la meta que nos hemos trazado para alcanzar los compromisos que asumimos.

El sentimiento que se experimenta con respecto a la imagen corporal que se tiene influye en la valoración que tiene, estando relacionada directamente con el malestar o bienestar que se experimenta, esto en dependencia con el tipo de emociones y sentimientos que nos provoca el cuerpo, como indicador de la identidad individual del grupo de origen, y de la función social que se desempeña.

La tarea del Educador@ físic@ en la escuela es la de desmitificar y desentrañar los contenidos que subyacen a cada una de las facetas de estas imágenes en el doble aspecto: por un lado en presentación y por el otro en la representación de lo que significa o debe significar la imagen corporal que se tiene, que proyecta a los otros, para descubrir como es que yo siendo el otro, tendría que conocer, reconocer, valorar y aceptar la imagen que tengo al margen consciente de todo significado de construcción social de la comunidad a la que se pertenece.

La imagen corporal es adecuada y sana cuando parte de la reflexión y concientización de la misma, para lo cual es necesario la revisión de los constructos y significados sociales comprados sin pensar, y que pueden ser resignificados para tener un profundo conocimiento y reconocimiento de lo que se es, así como del amor, valoración, aceptación y cuidado que se puede dar al cuerpo, lo

cual le permite conformar una corporeidad más sana y ecológica para los otros y la sociedad.

Para lograr lo anterior se requiere que el Educador@ Físic@ en las escuelas asuma el liderazgo para que desde su asignatura se involucre a toda la comunidad educativa para analizar y descartar las imágenes basadas en el consumismo y es que sólo entonces se podrá volver a mirar el propio cuerpo y el “ cuerpo del otro” con valor singular con sus formas y sus realidades en el aquí y en el ahora desde una actitud dialógica, lo cual genera la conciencia de que el cuerpo es cambiante y modificable, lo cual es perfecto y adecuado, ya que eso forma parte del valor y cuidado que le proporcione a mi propio cuerpo.

Estas etapas de autoconocimiento, autopercepción, autovaloración y aceptación lleva a que los alumnos se puedan amar como son y con lo que son, llevándolos a que consoliden su corporeidad, pues corresponde como Profesionales generar las condiciones y situaciones didácticas que puedan favorecer *la competencia de la corporeidad como manifestación global de la personal* empezando a construirla en y con ellos mismos, para poder así, acompañar la construcción de su corporeidad en y con los otros, después de pasar por estos estadios que son dinámicos y no ascendentes, es decir, estos estadios permiten generar las bases para construir la Entidad Corporal (Grasso, 2001).

Por otro lado un proceso que puede servir de evaluación de la corporeidad saludable es la autoaceptación, ya que esta refleja la valoración sobre la imagen corporal. Es la capacidad que desarrolla el alumno para generar pensamientos que expresen sentimientos y sensaciones de aprecio y de amor que se manifiestan en su persona o bien lo contrario a esto, evidenciando una gran oportunidad de modificar estas circunstancias desde la Asignatura de Educación Física en el ámbito Escolar desde todos los niveles educativos, ya que

esto es una competencia motriz que no termina hasta que concluye el proceso mismo de vida.

El gran reto de los educadores será cambiar la apreciación del cuerpo dejar de percibirlo como un fin a concebirlo como un proceso, la visión de tener un cuerpo a como ser un cuerpo, en lugar de reproducir un cuerpo como algo hecho en serie igual a otros, a crear un cuerpo único, irrepetible y perfecto así como es, generando las mejores condiciones para estar, dejar de verlo como sólo un instrumento para la acción y ampliar nuestra visión del cuerpo a generar un conjunto de acciones sentidas y valoradas que le dan identidad, sentido y significado a su ser y hacer en el mundo, es decir una entidad con Identidad propia como seres humanos y humanizados al vivenciarnos como tales.

## Bibliografía

- Alves, V. de F. N. (1997). Desvendando os segredos de um “programa de índio”: a linguagem corporal lúdica Maxakali. En *Congresso brasileiros de ciências do esporte*, X, Goiania, 20 a 25 de outubro de 1997, p. 938-945. ANAIS. Goiania: CBCE: UFGO, vol. II.
- Grasso, E. A. (2005). *Construyendo Identidad Corporal*. Buenos Aires: Noveduc.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenologie de la perception*. París: Guillamard.
- Morin, E. (1997). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Moreno Ramos, J. & Paredes Ortiz, J. (2005). *Hacer Sentir Pensar. Reflexión y actividades para mejorar la comunicación en educación*. Ñaque: Ciudad Real.
- Paredes, J. (2003). *Juego, luego soy. Teoría de la actividad lúdica*. Sevilla: Wanceulen.
- Santín, S. (1990). Aspectos filosóficos da corporeidade. *Revista brasileira de ciências do esporte, campinas*, 11 (2), Janeiro, p. 136-145.
- Trigo, E. y cols. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.
- Zubiri, X. (1974). *El hombre y su cuerpo*. De Salesianun Anno XXXVI No. 3 pp. 479-486.

## **EDUCACIÓN FÍSICA: PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LOGROS Y PROBLEMAS DE SUS ESTUDIANTES, CON RELACIÓN AL PERFIL DE EGRESO DEL PLAN 2002 DE LA ESEF DEL D. F.**

Rose Eisenberg Wieder, María de Lourdes Jiménez Rentería, Miranda Judith Irais y Ana Lilia Barrón Cortés

Recepción: 12 de Septiembre de 2011  
Aceptación: 27 de Septiembre de 2011

### **Resumen**

Se presenta un estudio cuali-cuantitativo descriptivo realizado por un grupo colegiado, que explora mediante una encuesta, la concepción que tienen 49 docentes de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) del DF (casi el 50% de la planta docente frente a grupo), acerca de sus alumnos (futuros docentes). Dicha encuesta explora 9 rubros, de los cuales se presentan en esta ponencia los resultados relacionados con el de rasgos deseables del egresado en Educación Física, explicitados en el "Perfil de egreso del plan de estudios 2002". Dicho perfil se divide en cinco rasgos deseables, pero dados los límites de extensión, se reportan resultados de cuatro: a) manejo de actividades intelectuales básicas, b) conocimiento de los contenidos de enseñanza, c) competencias didácticas, y d) el desarrollo de la identidad profesional y ética. Esta investigación se realizó dentro del marco del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN 2.0) y como parte del proyecto "Docencia de Calidad para la Formación de Profesionales de la Educación Física de la Escuela Superior de Educación Física del DF". Su meta fue evaluar, con criterios colegiados, los aprendizajes de las asignaturas del Plan de estudios 2002 con el fin de fortalecer el mismo, tomando en cuenta la opinión docente.

**Palabras clave:** Perfil de Egreso, Evaluación Diagnóstica, Formación Docente.

## Introducción

Esta investigación de tipo evaluativo, fue solicitada a un grupo de investigadoras externas a la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) por el Jefe del Área de Docencia de dicha institución y coautor de este artículo con el fin de tener elementos para fortalecer la formación de futuros maestros. Se diseñó un instrumento diagnóstico, ajustado por un equipo colegiado interno a la ESEF buscando conocer logros y deficiencias del Plan 2002, que pudieran ayudar a fundamentar ajustes, cambios o transformaciones del mismo para su fortalecimiento. Estudios similares (Grimaldo I., y cols., 1991 y 1994) fueron realizados por un grupo interno a la ESEF y otro (Theesz, M., 1991) fuera de la misma. El estudio actual se llevó a cabo dentro del marco del PEFEN 2.0 y como parte del proyecto Docencia de Calidad para la Formación de Profesionales de la Educación Física en la ESEF del DF.

## Metodología

Se trata de una investigación de tipo “evaluativo”, es decir, investigaciones que emanan de cuestionamientos surgidos a nivel de puestos de decisión o por pedagogos comprometidos con la enseñanza, y que son propuestas al investigador o grupos de investigadores para que las realicen. Participan de un sistema de acción y se sitúan en el registro del “¿cómo hacer? O ¿cómo hacer mejor?”. Su meta es medir la distancia eventual entre la meta deseada por el practicante y los resultados obtenidos, (que en el marco del PEFEN son denominadas como “brechas de calidad”) por lo tanto su finalidad es básicamente praxeológica (AECSE, 1985).

El instrumento fue elaborado y ajustado previo pilotaje del mismo, por un grupo multidisciplinario de investigadores de educación física, psicología, pedagogía, ciencias de la educación, medicina y

biología. Explora nueve grandes rubros, no obstante, en este escrito solo se reportan los resultados del rubro: *rasgos deseables del alumno de educación física*, que aparecen en el Perfil de egresados de la licenciatura en Educación Física (Plan de estudios 2002 SEP). El perfil contiene cinco secciones de rasgos deseables de los cuales reportamos cuatro: a) sobre actividades intelectuales básicas a manejar por el futuro docente, b) conocimiento de los contenidos de enseñanza, c) competencias didácticas, e d) identidad profesional y ética. El instrumento para estos cuatro rasgos contó con 13 preguntas cerradas y 35 abiertas. Señalamos que al aplicar las encuestas, el grupo interno de la ESEF encargado de hacerlo, encontró fuerte resistencia de parte de los docentes, para participar de manera voluntaria.

## Resultados

Estos resultados deben ser tomados con reserva, dada la resistencia encontrada en los docentes para responder la encuesta, a pesar que, en la consigna del instrumento se explicaba la importancia de su opinión para fortalecer el plan de estudios. Las características generales de la población encuestada (total 49) fue la siguiente: la edad fluctuó entre 36 a 55 años, indicando una población relativamente joven, con distribución de género semejante. Su formación inicial 23 la realizaron en la ESEF, 4 en alguna escuela normal, 20 en instituciones como UNAM, IPN entre otras; 2 no respondieron. Casi un 80% realizó otras licenciaturas o posgrados, la mayoría con relación a la educación física y pedagogía. La antigüedad de base es la SEP y esta subdividida por la prestación de labores adscritas a la ESEF, por ello fue de 1 a 35 años de labores en la ESEF; y 6 a 40 años en la SEP. En su mayoría (37) proceden del área denominada *Actividades Principalmente Escolarizadas*; los 27 restantes repartidos casi de igual manera en las áreas de *Actividades*

de *Acercamiento a la Práctica Escolarizada*, y el de *Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo* (ver tabla 1). Predominaron docentes que imparten el primer (21), tercer (18) y quinto (16) semestres y los que imparten asignaturas en más de un semestre. Por ello, la suma de las frecuencias no da 49 (total de entrevistados), aunado a que buena cantidad de docentes emitían dos o más enunciados por pregunta.

TABLA 1. Áreas de conocimiento donde docentes imparten asignaturas.

<b>Frecuencia</b>	<b>Categorías simples</b>	<b>Categorías combinadas</b>
37	A) 24 Actividades principalmente escolarizadas (24)	Actividades de acercamiento a la práctica escolarizada (6) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo (7)
13	B) Actividades de acercamiento a la práctica escolarizada (3)	Actividades principalmente escolarizadas (6) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo (4)
14	C) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo (3)	Actividades principalmente escolarizadas (7)
		Actividades de acercamiento a la práctica escolarizada (4)
1	Ninguna	
1	No respondió	

## Resultados con respecto a los rasgos deseables del egresado

Se reportan los hallazgos sobre conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores manifestados en cuatro de los cinco grupos de rasgos deseables del Perfil del egresado arriba enunciados en el Plan de estudios 2002 (págs. 47-52). Se encontraron varios ítems sin responder a lo largo de la encuesta, sobre todo en preguntas relacionadas con problemas concretos que requerían mayor reflexión. Esta resistencia a responder preguntas sobre su quehacer docente se reporta también en Grimaldo I. y cols. (1990-1994) o cuando Theesz (1991) preguntó sobre prácticas de investigación educativa en la UNAM. En varias ocasiones, encontramos que el espacio de respuesta, se utilizaba para manifestar inquietudes acerca de la ESEF sin relación con la pregunta.

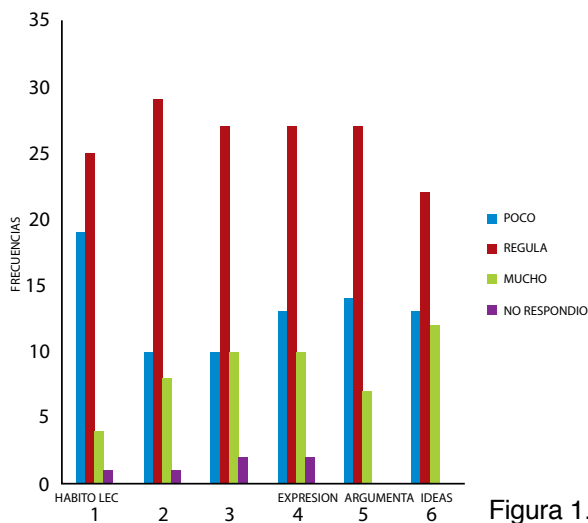


Figura 1.

1. **Habilidades intelectuales específicas:** Aunque los docentes manifiestan que sus alumnos (futuros docentes) buscan información escrita, gráfica o audiovisual para apoyar su actividad

docente y profesional cada semana (26) o cada mes (16), refieren que sus hábitos de lectura, capacidad de comprensión y relación de las mismas, son regulares o deficientes (ver figura 1). De manera semejante opinan sobre sus habilidades de expresión oral, escrita y grado en que logran argumentar su opinión sobre un asunto académico, o distinguir cuándo un artículo es de investigación o no.

- 2. Conocimiento de los contenidos de enseñanza:** Los docentes tienen percepciones similares frente a los conocimientos pedagógicos que poseen sus alumnos para ejercer como docentes: 27 refieren los califican como regulares, 12 escasos y sólo 9 como suficientes (uno no respondió). Para explorar cómo perciben los docentes la capacidad de sus alumnos de resolver problemas, se estructuró una batería de preguntas en cascada partiendo de un problema inicial, *¿Como docente, cómo evaluaría la capacidad que tienen sus alumnos para organizar una actividad de aprendizaje motriz relacionada con el equilibrio, donde sus niños trasladen objetos de forma colectiva?* Se buscó valorar la concepción del docente, de cómo sus alumnos aplican los conocimientos adquiridos para organizar dicha actividad con sus infantes, en los contextos siguientes: con niños de 6 años sin material pedagógico; si tienen tres niños de 12 años, uno con déficit de atención, otro con problemas de lenguaje y otro con paraplejía. En el mismo caso, se les preguntó cuál estrategia didáctica y estilos de enseñanza aplicarían sus alumnos y cuáles serían los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales implícitos frente a cualquiera de los casos anteriores (ver tabla 2). Resulta que sólo 16 docentes de 49 proponen estrategias para evaluar cómo sus alumnos logran trabajar con niños de seis años sin material pedagógico.

Cinco proponen estrategias para evaluar si sus alumnos saben resolver el problema frente a niños de doce años con déficit de atención, problemas de lenguaje o con paraplejia (niños han quedado marginados en la educación básica). En contraste, 25 proponen estrategias didácticas para saber si sus alumnos pueden organizar una actividad de aprendizaje motriz, relacionada con el equilibrio, no obstante sólo 14 hacen referencia a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a utilizar por sus alumnos en cualquiera de los casos referidos. Esto hace suponer que 25 docentes dan a conocer los aspectos teórico-didácticos para resolver problemas arriba enunciados, pero que le cuesta trabajo aterrizarlos frente a problemas concretos propuestos (sin material pedagógico, con déficit de atención, problemas de lenguaje o con paraplejia). Preocupa que de los 49 docentes solo 18 de 24 afirmen que sus alumnos conocen las corrientes filosóficas educativas que sustenta la educación básica y las nombran. El 63.26% restante dicen no saberlo o no respondieron a la pregunta. Esto sugiere la necesidad promover prácticas de reflexión sobre la influencia de corrientes pensamiento que apoyan los cambios curriculares, para poder explicar y analizar con sus alumnos.

TABLA 2. Respuestas docentes a una batería de preguntas en cascada en cuatro contextos.

Con niños de 6 años sin material pedagógico	Con 3 niños de 12 años, uno con déficit de atención, uno con problemas de lenguaje y otro con paraplejia	Con cuál (es) estrategia (s) didáctica (s) y estilos de enseñanza	¿Cuáles serían los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales implícitos en cualquiera de los casos anteriores?
---	--	---	---

<p><b>16 docentes</b> proponen como estrategias para evaluar la capacidad de sus alumnos para las siguientes:</p>	<p><b>4 docentes</b> proponen estrategia y <b>1 propone estrategia</b> y apoyo, Estas fueron:</p>	<p><b>25 profesores</b> proponen estrategia didáctica y de evaluación tales como:</p>	<p><b>14 docentes</b> mencionaron las tres clases de contenidos: <u>Conceptuales</u> 8 Qué es el equilibrio,</p>
<p><i>3 ¿Realizan actividad por parejas para conducir un objeto o trabajo en equipos?</i> <i>3 ¿Realizan, actividades de socialización y auto evaluación?</i> <i>4 ¿Realizan, dinámicas guiadas para evaluar capacidades motrices?</i> <i>2 Observar la postura que adopten al realizar el traslado.</i> <i>2 Evaluar la capacidad de crear e imaginar, de improvisar, investigar y analizar la sesión.</i> <i>2 Formas guiadas.</i></p>	<p>Poner más atención; con ejercicios sencillos pero me faltan herramientas; ejemplificando la actividad; realizando pruebas de concentración de memoria, diagnósticas y finales; observando como se integra y desarrolla en los diferentes escenarios.</p>	<p>9 Mando directo 7 por descubrimiento guiado, 4 de resolución de problemas 2 Asignación de temas, 1 acorde a la necesidad y edad del niño 1 observación, 1 lectura comentada 1 juegos o actividades recreativas, 1 Utilización de imágenes 1 integración 1 imitación ejemplificada</p>	<p>1 Conocimiento del cuerpo, 1 Aprendizaje motriz 4 Respuesta general</p> <p><u>Procedimentales</u></p> <p>5 Trasladar el objeto, 1 Por circuitos, 5 Respuesta general, 1 Estilo, 3 Respuesta general 1 ¿Para qué les sirve? <u>Actitudinales</u></p> <p>2 Aprendizaje colaborativo, 6 Respeto, tolerancia, apoyo, 2 Solidaridad, 3 Respuesta general 1 ¿Para qué les sirve?</p>

3. **Competencias didácticas:** cerca de la mitad (46.93%), proponen alternativas para evaluar la capacidad de sus estudiantes para elaborar buenas estrategias pedagógicas, y hacer comprender a sus infantes la importancia del trabajo colaborativo y cómo mejorarlo. La manera como lo valoran, es mediante la observación en la acción (9), el análisis de la estrategia misma (8) o por la forma en que su alumno la planifica (6). Más de la mitad (53.07%) no respondieron (16), o no lo explican (5), o no lo sabe o no lo aplica (4). Un docente emitió una inquietud sobre el tema señalando que *“En realidad considero que aún les falta entender esta parte a los (alumnos) de 5to semestre”*. Proponen mejorar dicha capacidad 44.89 %, utilizando ya sea el análisis (9) la observación (7) o aplicando herramientas (6), pero la mayoría 45.11% no dan alternativas claras o no lo saben.

Frente a la pregunta cerrada sobre el grado en que sus alumnos logran relacionar el concepto equilibrio, no solo para la educación física, sino con el desarrollo integral del alumno, encontramos que 17 profesores no respondieron, pero 32 (65.3%) señalaron lo siguiente: les es fácil (14), ni fácil ni difícil (12) y difícil o muy difícil (5) y sólo a uno le es muy fácil. Al explicar el ¿por qué?, sólo 14 lo argumentan, 21 no responden, 14 aportan respuestas generales, inquietudes al respecto o manifiestan no saberlo o aplicarlo. Sería conveniente crear dispositivos para que el docente procure que los alumnos vinculen los conceptos aprendidos, con situaciones vividas en la cotidianidad y desarrollo personal del alumno. Sobre la capacidad de participación de sus alumnos en trabajos comunitarios promoviendo la actividad física, la mayoría (57.14%), la evalúan de buena a regular de la siguiente manera: buena (18) a regular (10) a mala (7); cerca de la mitad da nombres de actividades y explican cómo lo hicieron. No respondieron a esta pregunta 15 maestros. El 77.55% promueven en sus prácticas educativas

los valores y derechos humanos, el resto no respondió (7), uno se queja y el resto no los especifica, no lo realiza o no lo sabe. Los valores promovidos con más frecuencia son: respeto (31), compañerismo y solidaridad (22), tolerancia (20), confianza y honestidad (12), responsabilidad (11), igualdad (9) –de estos, 5 mencionan la igualdad de género y 4 igualdad en general, atención a la diversidad o inclusión (6). Opiniones se asemejan a las respuestas de ¿Podría mencionar algunas actitudes que en la Educación Física NO debieran promoverse en la Educación Básica? Donde 12 mencionan “competencia desleal” y 9 “falta de respeto”. Nos llamó la atención la siguiente respuesta *La educación física NO promueve actitudes negativas. Posiblemente el educador físico sí, como tomar, poseer obesidad*, que implica una visión crítica sobre la imagen del y por el propio docente.

Existe disponibilidad para crear material didáctico, en más de la mitad (28) que manifestaron haber desarrollado algún material didáctico: relacionado con técnicas didácticas (15), sobre actividad física, salud y deporte (10), dos respuestas generales y uno sólo para historia. El nivel educativo para el cual fue creado, 18 docentes lo realizaron para diversos niveles de educación básica y 9 para nivel licenciatura. No respondieron 21 y uno sólo dio respuesta general.

4. **Identidad profesional y ética.** Este rasgo deseable del perfil se exploró en diversas preguntas, una de ellas se refiere a la opinión docente en cuanto a los derechos que tienen sus alumnos. Buena parte (22) mencionaron que son los derechos académicos (educación, información apegada al plan, evaluación, incentivos), derecho a ser respetados (11) y tener libertad (10), en mucho menor grado mencionan igualdad, derecho a participar, a disentir, a la no discriminación. En cuanto a sus obligaciones, mencionan con más frecuencia la asistencia (19), luego a ser responsable

(7) y finalmente tener identidad institucional (7). La novedad del intercambio académico (actualización, amplitud de conocimiento, información y retroalimentación, etc.) con docentes de otras asignaturas del mismo nivel (27 menciones), o de niveles diferentes (26 menciones), resultaron ser las ventajas frecuentes, que los docentes perciben al trabajar en equipo. El socializar con alumnos (30), o con los propios colegas de la ESEF (27), aparecen también como ventajas. Pocos (5 frente a alumnos y 9 frente a colegas de la ESEF) mencionaron como ventaja de trabajar en equipo a la eficiencia (referida como organización, productividad, se ahorra tiempo y simplificación del trabajo). Los conflictos intergrupales (mencionando la dependencia, desconfianza, desigualdad, inasistencia, intolerancia, irresponsabilidad, no hay consenso y rivalidad) lo consideran como la principal desventaja del trabajo en grupo. Estas se manifiestan con mayor frecuencia con los alumnos (38 menciones), con los colegas de la ESEF (28) y con colegas de otras asignaturas del mismo nivel educativo (17). Con menor frecuencia nombran como desventaja, el desinterés y apatía (10) entre colegas de la ESEF, y lógicamente el desacuerdo conceptual (incluye: conocimiento fragmentado y desconocimiento en 16 menciones), entre docentes de diferentes niveles educativos y de otras asignaturas. Aparece una tendencia moderada por fortalecer la identidad nacional, ya que de 49, 34 expresan que logran motivar a sus alumnos, a incorporar las tradiciones mexicanas en su práctica docente. De ellos 18 lo hacen a veces, y 16 siempre o casi siempre. Sólo 27 refieren ejemplos concretos, la mayoría relacionados con el día de muertos (18), la navidad (9), fiestas patrias (4), día de las madres (2), y en último y triste lugar los juegos autóctonos y cantos tradicionales (2).

La negociación, es una de las actitudes que 13 docentes refieren adoptar, cuando en su grupo profesional o de estudian-

tes, surgen situaciones de segregación, violencia de diversos tipos o corrupción. Le sigue el promover la reflexión (10), levantar una queja (9), 3 actúan de inmediato, 3 lo sancionan o no lo toleran, uno no interviene y otro no sabe qué hacer.

## **Conclusiones o discusión**

Como conclusiones principales consideramos conveniente crear un perfil de ingreso a la ESEF, que demande el manejo de actividades intelectuales básicas, en base a que los docentes refieren que la formación de sus alumnos en estos aspectos va de regular a deficiente. Los docentes manifiestan que sus alumnos manejan aspectos teórico-didácticos para resolver problemas educativos difíciles, no obstante el propio docente da escasas alternativas de cómo evaluar al alumno en esos casos. Por ello surge la necesidad de estimular la reflexión crítica en docentes sobre la influencia de corrientes de pensamiento que apoyan los cambios curriculares, para poder explicárselo a sus alumnos, ya que buena parte no los mencionan. La mitad de los docentes dice tener claro cómo evaluar las competencias didácticas en sus alumnos, haciéndose necesario explorar qué hace la otra mitad. En cuanto a la identidad profesional y ética, refieren como derechos de los alumnos la educación, el respeto y a libertad y como obligaciones, la asistencia, ser responsables y tener identidad institucional, pero mencionan en último lugar a las tradiciones mexicanas para reforzar la identidad. Con respecto al trabajo en equipo, de acuerdo a los resultados, se sugiere incorporar en la formación docente, estrategias para el manejo de conflictos que permitan resolverlos bajo el esquema de ganar-ganar.

## Bibliografía

- AECSE (1985). *Definición tomada de Les Sciences de l'éducation, enjeux et finalités*, Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education, Busagny, Francia.
- Grimaldo, I.; Marín, G.; Ramírez, L. & Torres, M. L. (1991). *Diagnóstico de la evaluación curricular interna ESEF 1991*, Comisión de Evaluación Curricular ESEF DF (documento interno).
- Grimaldo, I.; Torres, M. L & Marín, G. (1994). *Conclusiones sobre la evaluación de la sistematización académica ESEF y planteamientos alternativos para la construcción de una nueva propuesta curricular*. Comisión de Evaluación Curricular, ESEF SEP (Documento interno).
- SEP. (2002). *Plan de Estudios 2002 de Licenciatura en Educación Física*. SEP pp. 47-52.
- Theesz, M. (1991). *La investigación educativa en la UNAM. Análisis y Perspectivas a Futuro*. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Tesis de maestría en Sociología UNAM.



## PROPUESTA PARA LA PRODUCCIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Elvia García Ruiz

Maestra en Ciencias de la Educación. Docente en la Escuela Superior de Educación Física de la SEJ.  
mtraelv@hotmail.com

Recepción: 12 de Junio de 2011

Aceptación: 12 de Septiembre de 2011

### Resumen

El presente trabajo es una propuesta para la construcción de la investigación científica en la educación física. Es una propuesta para la producción de proyectos de investigación en Educación Física y se desarrolla de la siguiente forma: primeramente se considera la propuesta que establece el plan de estudios vigente (2002), su propósito, perfil de egreso y los criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas.

La investigación de la educación física es una prioridad en nuestra práctica pedagógica contemporánea. Existen problemáticas sociales (sedentarismo, bullying, obesidad...) que pueden solucionarse con propuestas de investigación que se desarrollen desde la educación física. El propósito de este trabajo es la producción de proyectos de investigación en educación física generados por alumnos/as de la Escuela Superior de Educación Física, es una propuesta en construcción.

**Palabras clave:** Competencia, Proyecto, Investigación, Praxiología Motriz.

## Introducción

Como parte de la cultura institucional para la promoción de las competencias docentes de los Licenciados en Educación Física es necesario analizar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en los alumnos. El perfil del docente requiere de una constante adecuación, ante los cambios que en todos los órdenes vive el mundo, ya que la educación es el motor dinámico que impulsa el avance cultural, tecnológico, científico y económico de toda sociedad, sobre todo si se trata de instituciones formadoras de docentes.

En la Licenciatura de Educación Física (LEF) es importante valorar la práctica en las escuelas de educación básica como experiencia formativa que les permita desarrollar las competencias didácticas en situaciones reales de trabajo, sustentadas y orientadas con profesionales de la educación física.

En el 2002 inicia el Plan de Estudios para la formación inicial de profesores de educación física, el cual pretende formar profesores que desempeñen su labor profesional dentro y fuera de las escuelas de educación básica con niños de preescolar, de primaria y con adolescentes que cursan la secundaria (incluidos en cada nivel los alumnos con necesidades educativas especiales).

En este plan se establecen también los rasgos deseables del nuevo maestro plasmados en el perfil de egreso. Los rasgos deseables del nuevo maestro se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, conocimiento de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Uno de los criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas establecidas en este plan (SEP, 2002, pág. 63) es “Fomentar los intereses, los hábitos, las habilidades y

actitudes que propician la investigación científica”, los cuales indican lo siguiente: “Una de las finalidades que deberán cumplir las diversas actividades formativas en la escuela normal será fomentar el interés y la curiosidad científica de los estudiantes, introducirlos en distintas nociones y prácticas que caracterizan al pensamiento científico, lograr que sean usuarios analíticos y críticos de los productos de la investigación y habituarlos a que en sus estudios, durante su trabajo y su formación continua, apliquen los criterios e instrumentos de la indagación científica”.

Es importante alentar la observación orientada por preguntas precisas y bien formuladas, la capacidad de buscar, contrastar y validar información pertinente a un tema, la habilidad para registrar y describir experiencias y para idear situaciones sencillas con propósitos experimentales, así como para elaborar explicaciones de procesos sociales y educativos que puedan ser confrontadas con la realidad. Primero son establecidas en la redacción de ensayos basadas en su observación, posteriormente se van haciendo más complejas y se integra la práctica didáctica que los alumnos van desarrollando. Además el plan también establece: “Finalmente, en las actividades académicas se buscarán oportunidades para racionalización, tiene un fuerte componente ético, definido por la honestidad intelectual y el aprecio por la verdad, el respeto por los hechos y por la argumentación coherente y rigurosa, así como por el rechazo de las afirmaciones no fundamentadas”.

Después de conocer el plan y programas de la Licenciatura del 2002 se empezó a construir una propuesta para dar respuesta a estos requerimientos. El propósito es la producción de proyectos de investigación como estrategia didáctica para promover la investigación científica desde la formación del licenciado de la Escuela Superior de Educación Física de Jalisco (ESEF).

## **Construyendo el proyecto y Acercamiento a la investigación**

La transformación del Plan de estudio 2002 de la Licenciatura en Educación Física, pone énfasis en la investigación, por lo que fue necesario presentar otra gama de opciones a los estudiantes para aplicar sus competencias didácticas y así tener una práctica pedagógica diversa, amplia e incluyente, y dieran una respuesta más oportuna y asertiva a las problemáticas encontradas en su práctica docente.

Los alumnos entonces deben cuestionar, investigar sobre las problemáticas que observan durante las prácticas didácticas en educación física, y proponer alternativas de solución a través de proyectos para desarrollar sus competencias indicadas en el perfil de egreso.

Es importante mencionar que en el perfil de egreso indica en las Habilidades Intelectuales específicas que los alumnos deben:

- Plantear, analizar y resuelve problemas.
- Tener disposición, capacidades y actitudes propias de la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y poner a prueba respuestas, y reflexión crítica sobre la práctica docente. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.

Las actividades que se han ido desarrollando en la ESEF para desarrollar el acercamiento a la investigación son las siguientes:

- I. Desde el 2004 “Foro de Observación y práctica docente en educación física”. Los propósitos son: a) formar licenciados de educación física para que realicen cualitativamente las observaciones y prácticas docentes en educación física; b) analizar el trayecto formativo de los futuros licenciados en educación

- física para fortalecer sus competencias didácticas y de investigación basadas en el aprendizaje adquirido en sus prácticas. Los alumnos redactan un ensayo reflexivo sobre su proceso de observación y práctica docente, posteriormente lo exponen. Los ensayos deben estar sustentados por sus experiencias y por sustentos teóricos pertinentes a la temática seleccionada. Participan todos los semestres.
- II. Desde el 2008 “Circuito de Observación y práctica docente en educación física”. El propósito es fortalecer las competencias didácticas en educación física establecidas en el perfil de egreso de la licenciatura en educación física. Los alumnos recorren cuatro estaciones del circuito: a) Observan clases de educación física por profesionales en esta área; b) se realiza una sesión de preguntas y respuestas para sustentar sus prácticas docentes; c) los alumnos participan en sus jornadas de observación y práctica docente y, d) los alumnos realizan un ensayo donde vinculan todos los aprendizajes adquiridos y sustentados teóricamente para resolver una problemática detectada en la jornada de observación y práctica docente. Proponen, entonces, alternativas de solución desde la educación física. Participan los alumnos de sexto semestre.
- III. Desde el 2010 “Coloquio avances de investigación sobre educación física”. El propósito es generar investigación científica en la educación física para sustentar el documento recepcional en la LEF. Los alumnos de octavo semestre presentan el avance de su documento en mesas temáticas. Se invitan a profesionales de educación física y a expertos en investigación para que incorporen sugerencias y recomendaciones para enriquecerlo y la exposición de mencionado documento. Se considera el documento recepcional un documento que integra las competencias adquiridas en sus prácticas profesionales. Éstas son sustentadas con fundamentos teórico-metodológicas los cuales deben

ser socializados, evaluados y fortalecidos. Al alumno le permite identificar, reforzar y evaluar su proceso de formación para fortalecer los aspectos que su perfil de egreso lo establece.

Un elemento importante que se tiene que trabajar es aprender a desaprender lo aprendido, ya que los alumnos tienen una resistencia a la lectura, eligen la carrera y consideran que van a trabajar solo los aspectos lúdicos y deportivos. Además que consideran que el redactar y reflexionar es un proceso complejo.

Un aspecto que maneja el plan de estudio es que el alumno debe ser reflexivo, por lo cual se considero a Philippe Perrenoud para formar a un principiante reflexivo (Perrenoud, 2004, pág. 17): “Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello”.

La postura y la competencia reflexiva presentan varias facetas (Perrenoud, 2004, pág. 193):

- En la acción, la reflexión permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla constantemente, comprender cuál es el problema, cambiar de punto de vista y regular la propuesta en curso sin sentirse atado a procesos ya elaborados, por ejemplo, para apreciar un error o sancionar una indisciplina.
- A posteriori, la reflexión permite analizar con más tranquilidad los acontecimientos, construir saberes cubriendo las situaciones comparables que podrían sobrevenir.
- En un oficio en el que los mismos problemas son recurrentes, la reflexión se desarrolla también antes de la acción, no sólo para planificar y montar escenarios sino para preparar al enseñante a enfrentarse a los imprevistos (Perrenoud, 1999) y para conservar la mayor lucidez posible.

## Las competencias en investigación

Primero es importante definir competencia como “proceso complejo de desempeño general con idoneidad y ética, que articula saberes desde el proceso. Actuación integral: ser, hacer, conocer, convivir. Es la actuación integral que se espera del estudiante desde el inicio hasta el final de la formación y en el contexto. Las competencias son actuaciones integrales ante problemas (Tobón, 2008).

Las competencias que se deben desarrollar en los alumnos entonces deben ser para la vida, en un desarrollo integral y con creatividad. Además que puedan desarrollar los cuatro pilares de la educación: aprender a hacer (asumir riesgos, resolver conflictos), aprender a convivir (proyectos comunes), aprender a conocer (curiosidad intelectual) y aprender a ser (responsabilidad). La fórmula es: Conocimiento (saber)+ habilidades y destrezas (saber-hacer)+ saber ser citados por Delors en 1996.

También Delors menciona el saber-hacer frente a una tarea específica, es decir, la capacidad para responder a situaciones, resolver problemas y desenvolverse en el mundo. Y propone que el rol del alumno es: construir conocimientos generales; vincular conocimientos específicos y nuevas informaciones; estructurar y organizar los conocimientos, a partir de tareas o actividades globales, complejas y significativas. El estudiante es actor de su propia formación en un proceso de metacognición (activo, reflexivo, teórico, pragmático, pluridisciplinario. Y el rol del docente es: facilitar, conciliar, animar, acompañar al alumno, trabajar por problemas. Esto en un enfoque socrático.

Los fundamentos son:

- Hacer. Experiencia concreta. Confrontación a la situación problemática.

- Reflexionar. Observación reflexiva. Análisis de su experiencia y de la experiencia de otros.
- Conceptualizar. Conceptualización abstracta. Adquirir expectativas para sacar elementos invariables: principios, conceptos condiciones de éxito, teorías de acción, hipótesis.
- Decidir. Experimentación activa. Someter a la prueba de la realidad los conceptos y teorías de acción.

Una competencia (Tobón, 2007) es un proceso de desempeño complejo. Su adquisición, desarrollo, construcción y formación requiere de un docente que se arriesgue a salir del paradigma de la certidumbre, de lo conocido y de lo controlable, asumiendo la sorpresa y lo que está por conocer como parte determinante de los procesos vitales y como la auténtica posibilidad de creación; su visión debe ser amplia con el fin de darle espacio a los diferentes saberes, permitiendo que estos se vayan articulando e integrando de manera sistemática a partir de los mismos problemas que los convocan; la mirada en la acción no le puede faltar, pero debe ser también un constructor de conocimiento conceptual y de valores, que lo proteja de caer en la racionalidad netamente instrumental; debe ser una persona vinculada a la cultura e inquietudes de la sociedad, llevándole el timón a éstas y canalizándolas en procesos de aprendizaje-enseñanza regeneradores del tejido humano; esto último debe ponerle en sintonía con el uso del computador en la vida cotidiana y quehacer profesional, integrando su empleo en la docencia.

Entonces en la práctica profesional de resolución de problemas “Las competencias orientadas a la resolución de problemas permiten al sujeto movilizar sus recursos (saberes, capacidades, etc.) para aplicarlos a la resolución de problemas” (Tinoco, 2001).

Para generar proyectos de investigación (Bayardo, 2003, pág. 90) los alumnos deben poseer las siguientes habilidades para la investigación: Habilidades de percepción, Habilidades instrumenta-

les, Habilidades de pensamiento, Habilidades de construcción conceptual, Habilidades de construcción metodológica, Habilidades de construcción social del conocimiento y Habilidades metacognitivas.

### **Los proyectos como propuesta para generar investigación en educación física**

Para definir proyectos (Starico de Accomo, 1996 pág. 46) menciona “entendemos por proyectos de trabajo el modo de organizar el proceso de enseñanza/aprendizaje abordando el estudio de una situación problemática para los alumnos, que favorece la construcción de respuestas a los interrogantes formulados por éstos”.

Además los proyectos de trabajo (PT) “constituyen un planteamiento sobre el conocimiento escolar, vinculado a una concepción en la que se da importancia no sólo a la adquisición de estrategias cognitivas de orden superior, sino al papel del estudiante como responsable de su propio aprendizaje en relación con un replanteamiento del saber escolar. Esto supone aprender a investigar un tema desde un enfoque relacional que une ideas claves y metodologías de diferente disciplina” (Fernando Hernández, 1996). Ideas sobre los proyectos de Starico de Accomo:

- Proyecto, curso de acción, conjunto de acciones destinadas a un fin, negociación para producir..., planteamiento sobre el conocimiento escolar, modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los proyectos de trabajo están relacionados con la realidad, parten de los intereses de los alumnos, propician su aplicación a otras situaciones...
- Los proyectos de trabajo no atomizan el aprendizaje, permiten descubrir y construir los contenidos (saberes), se inscriben en el marco de las clases cooperativas...

- Los proyectos de trabajo tienen conexión con las teorías y las prácticas pedagógicas que estimulan la investigación del entorno, la interacción y la integración de los saberes escolares.

Además otros autores consideran los proyectos como:

- Poner el saber en ciclo, en lugar de favorecer un saber enciclopédico y comportimentado (Morín, 1981).
- “Una unidad compleja de experiencia intencional” (Hosic).
- “Una unidad de trabajo educativo, cuyo carácter principal es alguna forma de ejecución positiva y concreta” (Snedden).
- El trabajo por proyectos es un procedimiento didáctico para formar competencias en interacción con el contexto en donde los alumnos organizados por grupos, aplican los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que han adquirido a lo largo del trabajo cotidiano en el salón de clases. (SEP, 2009).
- Tobón. El objetivo es aprender a aplicar las competencias en situaciones reales. Permite tener en cuenta los intereses de los estudiantes. Facilita el desarrollo de la creatividad. Permite vincular el conocimiento con la realidad. Facilita la relación de la teoría con la práctica.
- Lo que define el interés de un proyecto no es tanto el tema (el objeto) sino el impulso que genera para actuar. Y toda actuación tiene valores asociados, que pueden ser los dominantes u otros. La escuela no puede resolver los problemas de la sociedad, pero puede optar por estimular que se hable de ellos desde otras formas de pensar y de actuar distintas de las mayoritarias. Un proyecto tiene sentido si favorece la construcción de un conocimiento que promueva la comprensión del mundo y la capacidad para actuar en él de una manera responsable y solidaria (Neus Sanmartí, 2008).

- Kilpatrick (1918) citado en Tobón 2007 un proyecto como un plan de trabajo integrado y libremente elegido cuyo objetivo es realizar un conjunto de acciones enmarcadas en la vida real que interesan tanto a los estudiantes como al docente, por lo cual despiertan el entusiasmo en torno a su ejecución.

Un proyecto debe tener en cuenta (Starico de Accomo, 1996, pág. 65):

1. Curso de acción.
  2. El interés del alumno.
  3. La actividad con valor intrínseco.
  4. El problema origen del proyecto centrado en la realidad y experiencia (entorno social).
  5. La aparición de otros problemas en su desarrollo.
  6. Margen de tiempo.
  7. Los proyectos son caminos didácticos para recorrer.
- 
- 1) Responden a un marco teórico.
  - 2) Responden a inquietudes del maestro. ¿Qué significa actuar como mediador y facilitador? ¿Cómo puedo generar en el aula situaciones de aprendizaje significativo?
  - 3) Responden a exigencias del alumno de hoy:
    - Ser protagonista de su propio aprendizaje.
    - Ser capaz de plantear sus problemas, dudas, preguntas, interrogantes acerca de la interpretación de la realidad.
    - Ser hacedor de su conocimiento. Realizar los propios recorridos de aprendizaje. Divertirse. Saber más.
    - Construir los conocimientos desde la interacción grupo-clase, en un proceso de investigación para desarrollar estra-

tegias de pensamiento: la selección, el análisis, la síntesis y la evaluación.

4) Responden a un currículo abierto

5) Integran un curso de acción:

- Problema negociado en clase.
- Se inicia un proceso de investigación.
- Se buscan y relacionan, fuentes de información.
- Se ordenan e interpretan las fuentes. Se comprenden y se producen.
- Relaciones con otros problemas.
- Se representa el proceso de elaboración del conocimiento que se ha seguido.
- Se recapitula lo que se ha aprendido.
- Se conecta con un nuevo tema o problema.

Carl Roger (1996, pág. 237) menciona que “en busca del objetivo de ayudar a los estudiantes a convertirse en investigadores mediante el intento de encontrar un camino fluido que conduzca al descubrimiento en la esfera científica. Para conseguir este propósito, el profesor crea el escenario adecuado para unas mentes dispuestas a la investigación planteando los problemas, generando un entorno en el que prevalece el interés por lo que se está haciendo, y brindando la ayuda necesaria en todo el proceso investigador. Este entorno posibilita que los alumnos lleguen a ciertos hallazgos de forma autónoma, y, así, se impliquen en el aprendizaje auto dirigido... buscando respuestas a preguntas reales, descubriendo por sí mismos los escollos y las alegrías de la labor científica... sentir una confianza esencial en la capacidad de los demás para pensar por sí mismos y para aprender por sí mismos. Considera a los seres humanos como entes dignos de confianza”.

Aspectos propuestos por Carl Rogers (1996, 246):

- El docente facilitador comparte con otros –con los estudiantes y quizá también con los padres o los miembros de la comunidad– la responsabilidad del proceso de aprendizaje.
- El facilitador suministra recursos para el aprendizaje, procedente de él mismo y de su experiencia, de libros, o materiales, o experiencias de la comunidad.
- El estudiante desarrolla su propio programa de aprendizaje, solo o en colaboración con otros.
- Se crea un clima facilitador del aprendizaje.
- El acento está puesto primordialmente en propiciar el avance del proceso de aprendizaje.
- La disciplina necesaria para alcanzar las metas del estudiante es autoimpuesta, y el alumno reconoce y acepta que es responsabilidad suya el observarla.
- La evaluación del grado y la significación del aprendizaje del estudiante es efectuada primordialmente por el propio alumno, aunque esta autoevaluación puede verse influenciada y enriquecida por las observaciones fraternas de otros miembros del grupo y del facilitador.
- El aprendizaje tiende a ser más profundo, a adquirirse a mayor velocidad y a tener una mayor influencia sobre la vida y la conducta del estudiante que el aprendizaje adquirido en las clases tradicionales.

La metodología de proyectos es la espina dorsal de una pedagogía del proyecto como manera común de construcción de saberes en la clase (Perrenoud, 1999). La propuesta entonces es en base a esta metodología.

El método de proyectos, de acuerdo con Kilpatrick, (citado en Tobón 2007) tiene las siguientes características:

1. El objetivo central de un proyecto no es la información verbal memorizada, sino la aplicación del raciocinio y la búsqueda de soluciones a las realidades.
2. La información no se aprende y transmite por sí misma, sino que es buscada con el fin de poder actuar y solucionar la situación detectada en la realidad;
3. El aprendizaje se lleva a cabo en el entorno real e involucra la vida de los estudiantes;
4. La enseñanza se fundamenta en problemas, por lo cual estos están antes que los principios, las leyes y las teorías.

Un proyecto formativo tiene un conjunto articulado de estrategias que se van desplegando en el tiempo para resolver un problema contextualizado en una red de situaciones en constante cambio y organización, en donde hay una continua valoración que posibilita la retroalimentación necesaria para realizar los ajustes pertinentes (Tobón, 2001, pág. 131). Las estrategias se caracterizan por ser sistemáticas, orientadas a la obtención de determinados productos valiosos en un contexto cultural determinado y flexible (pueden ser modificadas en el transcurso de la acción).

Los proyectos formativos tienen tres fines esenciales:

1. Realizar una formación sistemática de competencias mediante la integración del saber hacer con el saber conocer y el saber ser.
2. Conocer, comprender y resolver problemas de la realidad acorde a los intereses de los estudiantes.
3. Aprender a comprender y a construir la realidad como un tejido problémico dado por la continua organización-orden-desorden, con reconocimiento y afrontamiento estratégico de la incertidumbre.

Los proyectos son espacios de formación de competencias. Buscan:

1. Formar competencias.
2. Resolver problemas contextualizados.
3. Construir la realidad en su complejidad. Teniendo en cuenta el proyecto ético de vida, lo comunitario y el mercado.

Niveles de participación de los estudiantes en la elaboración del proyecto (Tobon 2007, 146).

NIVEL I. los proyectos son elaborados por el docente y se les presentan a los estudiantes para que participen en su ejecución. Se admiten sugerencias sobre la ejecución del proyecto, pero toda la estructura está predeterminada. Esto es útil en los primeros años escolares o en procesos investigativos que están en marcha y deben sujetarse a una planeación preestablecida.

NIVEL II. Una parte del proyecto la planea el docente y la otra el estudiante, siguiendo la ruta formativa. Por ejemplo, el docente puede fijar el problema, los objetivos, la justificación y orientar a los estudiantes en la construcción del marco conceptual, las actividades, las metas, el cronograma, los recursos, el talento humano, el análisis financiero y los indicadores de gestión.

NIVEL III. los proyectos son elaborados por los estudiantes con base en el apoyo directo y constante del docente, quien guía la formulación de cada uno de los componentes del proyecto

NIVEL IV. los proyectos son planeados por los mismos estudiantes con autonomía, de forma individual o grupal.

## Pasos en el diseño de un proyecto.

### Componente:

- Nombre del proyecto
- Diagnóstico
- Problema
- Justificación
- Objetivo general
- Objetivo específico
- Localización
- Marco conceptual
- Actividades
- Cronograma
- Destinatarios o beneficiarios
- Talento humano
- Recursos
- Metas
- Indicadores

## Criterios de calidad para un proyecto formativo.

1. El diseño del proyecto tiene como base un problema pertinente al contexto disciplinar, social, laboral y de formación de la competencia propuesta en la ruta formativa.
2. Los objetivos son coherentes con el problema formulado.
3. La metodología posibilita resolver el problema y se corresponde con el objetivo general y los objetivos específicos.
4. El marco conceptual se corresponde con el problema y los objetivos.
5. El marco conceptual está elaborado con base en bibliografía pertinente y actualizada.
6. Las actividades son factibles de llevar a cabo, de acuerdo con el tiempo, recursos y talento humano disponibles.
7. Las actividades tienen una secuencia lógica, indican el procedimiento mediante el cual se ejecutaran, describen los responsables y establecen fechas probables de inicio y finalización.

8. Las actividades propuestas permiten formar los contenidos de los tres saberes que conforman cada elemento de competencias establecidos en la ruta formativa.
9. Se describen indicadores cualitativos y cuantitativos teniendo en cuenta los objetivos específicos.
10. La descripción de las metas tiene como base los indicadores y se relacionan tanto con la resolución del problema como con la formación de las competencias propuestas en la ruta formativa.
11. El proyecto integra el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en coherencia con las actividades propuestas.

## **Educación física e investigación científica**

La capacidad de autogestión deberá ocupar un papel relevante. Los alumnos deberán salir de la escuela sabiendo autogestionar su vida física y estar en condiciones de autorregularse su propia actividad físico-motora (Blazquez, 2001, pág. 98).

Los contenidos de aprendizajes deberán ser generados en la competencia para gestionar problemas en la competencia motriz reales de los sujetos.

Los programas de educación física deberán caracterizarse de la siguiente manera (Blazquez, 2001):

- Las experiencias de aprendizaje deberán ser presentadas en unidades didácticas y en períodos de tiempo relativamente largos, de la forma más real posible (en cuanto a las facilidades y en cuanto a la presentación).
- El alumnado deberá tener una participación sustancial en la preparación, organización y evaluación del programa. Deberá ser agente activo en la búsqueda, selección, procesamiento y asimilación de la información.
- El profesorado deberá abandonar su papel e modelo o transmisor de conocimientos para pasar a ser un facilitador, guía, consejero, creador de hábitos, etcétera.

Parlebas (2004) menciona que “La Educación Física no es una ciencia pero cada vez más debe ir apoyándose en los conocimientos científicos”.

Lo que subyace a todo comportamiento motor, acción motriz. Tratamos de desarrollar una nueva disciplina que es la Ciencia de la Acción Motriz que a veces llamamos Praxiología Motriz que viene de praxis (acción) y logos (discurso). Se trata de desarrollar un campo de conocimiento científico que tome como objeto el gran conjunto de las actividades físicas, que ponemos bajo la etiqueta de la Acción Motriz.

Es necesario que los el alumno tenga formación científica sobre toda la extensión del campo. Si solamente formamos en el campo de las técnicas los profesores estarán desfasados al cabo de pocos años, porque las técnicas cambian y ya no sabrán qué enseñar. Pero si tienen una información científica sobre la Acción Motriz, podrán manejar todas las situaciones, todas las prácticas, todos los deportes nuevos que van a surgir. Tendrán los medios intelectuales, científicos, para analizarlos. Serán excelentes pedagogos, excelentes entrenadores en prácticas que ellos mismos no habrán practicado. Por eso la insistencia en esta formación científica de base para la enseñanza.

## **Conclusiones**

En la construcción de la propuesta Producir proyectos de investigación en educación física generados por alumnos/as de la Escuela Superior de Educación Física, se encuentran elementos que se deben de trabajar por lo que implica conceptualizar y llevarlo a cabo: investigación, investigación científica y praxiología. Son conceptos complejos para conceptualizarse y posteriormente desarrollarse en proyectos.

El aprendizaje por medio de proyectos debe generarse primeramente en los educadores y posteriormente en el alumnado. El ser facilitador del aprendizaje requiere un compromiso mayor para trabajar pues implica incertidumbres, dificultades y retos para cristalizarse en proyectos. Además generar en los alumnos el compromiso para involucrarse en esta forma de trabajar.

Se han logrado trabajar en esta propuesta actividades de Foro, Circuito y Coloquio donde los alumnos presentan los proyectos generados en la observación y práctica docente en educación física, sin embargo es necesario que tengan un rigor metodológico didáctico y científico de mayor calidad.

El desarrollar competencias en investigación en el área de la educación física requiere la aplicación sistemática, reflexiva y crítica de sus contenidos conceptuales, procesuales y actitudinales desde la formación inicial del docente.

## Bibliografía

- Barabtarlo, A. (1998). Aprender a desaprender. España. *Revista Investigación Educativa*. SIGLO XXI. Año 3, Vol. 1, No. 9, enero-abril 1998.
- Blazquez, D. (2001). *La educación física*. España: INDE.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Los cuatro pilares de la educación. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: SANTILLANA/UNESCO.
- Moreno Bayardo, M. G. (2003). La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. *Educación*. Tercera época núm. 26 julio/septiembre 2003.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. España: Editorial Paidotribo.

- *Problemas teóricos y crisis actual en la educación física*. <http://www.efdeportes.com/efd7/pparl71.htm>
- Perrenoud, Ph. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos. Santiago-Chile, *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, no. 3.
- (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Graó.
- Rogers, C. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Madrid: Paidós.
- Sanmartí, N. (2008). Proyectos y actividades para cambiar el entorno. *Revista Aula de educación infantil*.
- SEP. (2002). *Licenciatura en Educación Física. Plan de estudios*. México: SEP.
- (2009). *Curso básico de formación continua para Maestros en servicio*. El enfoque por competencias en la educación básica. México: SEP.
- Starico de Accomo, M. N. (1996). *Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje en la EGB*. Argentina: Editorial Magisterio.
- Tinoco, M. (2001). *Educación basada en competencias en el ámbito de la educación superior*. ANUIES. DIDAC. UIB. Primavera 2001. No. 37 México.
- Tobón, S. (2007). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá.
- Conferencia en la Universidad de Guadalajara. 2008.
- (2010). *¿Cómo abordar el modelo de competencias?* México: Ed. Guverni.
- Velilla, M. A. (2002). *La franquicia como estrategia para el mejoramiento de la calidad educativa. Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. ICFES. UNESCO.

## LA FORMACIÓN DE HABILIDADES A PARTIR DEL DEPORTE RECREATIVO

Hilde Eliazzer Aquino López

Doctora en Educación. Docente e investigadora en la SE Jalisco. Miembro del SNI (candidata).

hildeeliazzer2003@yahoo.com.mx

Recepción: 29 de Agosto de 2011

Aceptación: 15 de Septiembre de 2011

### Resumen

La formación para la salud implica el desarrollo de habilidades sociales, se presenta la experiencia de intervención para desarrollarlas a partir de talleres deportivo-recreativos, en la zona metropolitana de Guadalajara. Se presentan las mediaciones utilizadas por los promotores para lograr el autocontrol de la agresividad y la resolución no violenta del conflicto.

**Palabras clave:** Deporte Recreativo, Sociabilidad, Inadaptación Social.

Quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o construcción.

*Paulo Freire (Pedagogía de la autonomía).*

## **Introducción**

Una educación integral se refiere a la formación para potencializar las diferentes áreas de la personalidad de los individuos, apuntando a la meta de elevar su calidad de vida. La educación para la salud implica esta formación integral. En la actual vida en sociedad, aprender a convivir forma parte de las necesidades formativas.

El desarrollo de habilidades sociales para la convivencia es prioritario. En el presente artículo presenta una experiencia formativa desarrollada en el Parque El Grillo en la Zona Metropolitana de Guadalajara.

La estrategia socializadora fue el deporte-recreativo, por medio de talleres en los que se priorizó el aprendizaje de la resolución no violenta de conflictos a partir de la negociación y el diálogo. Se instalaron cuatro talleres: gimnasia, voleibol, fútbol y básquetbol de ellos se recupera su experiencia.

## **Una educación integral**

El ser humano es sociable, necesita del grupo para poder desarrollar sus capacidades biológicas y sociales. La de la persona involucra aspectos de transmisión de cultura, de conocimientos científicos y tecnológicos y además considera igualmente importantes el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias en el aspecto físico, intelectual, social y afectivo.

La educación se ha consolidado en la sociedad como un elemento básico para lograr la incorporación de las personas que conviven en cada grupo social. En nuestro país el artículo tercero puntualiza que la educación que imparta el estado tenderá al desarrollo armónico de las potencialidades de cada mexicano.

En México la escuela tiene como su responsabilidad la tarea de formar los menores en el desarrollo de sus capacidades y habilidades necesarias para convivir dentro de su espacio social con los otros miembros del grupo.

El fin último de la educación es que todo individuo pueda llegar a conseguir su propia autonomía personal y social dentro de la sociedad en que vive (Vega, 1994: 75).

Los seres humanos por su carácter social necesitan convivir con un grupo de “pares”, personas con las que coexisten, ello les lleva a aprender códigos comunicativos que les permitan el acceso a los ritos, mitos, costumbres y normas de ese grupo.

La educación es una forma instituida por la sociedad para transmitir la cultura del grupo y legitimar los aspectos que quiere preservar, la educación formal se desarrolla en las instituciones escolares, la educación informal en otros espacios fuera de la escuela e implican una convivencia cotidiana entre las personas que educan y que se educan;

Educar a un hombre como ser social es ir más allá de la mera adaptación a esta sociedad; es dotarlo de la aptitud para superar los cambios sociales que derivarán, necesariamente, de la evolución de las relaciones de los hombres entre sí (Le Boulch, 1992: 35).

Por lo que ante un contexto cultural que cambia y evoluciona, la educación tiene como fin el desarrollo de las habilidades que le permitan al hombre situarse y actuar en un mundo en transformación.

La sociabilidad se ha definido como la disposición natural y originaria del individuo para vivir en sociedad y es susceptible de ser aprendida. Una educación que espera preservar y elevar la salud y calidad de vida requiere promover el desarrollo del potencial que tiene cada ser humano para socializarse. Tiene carácter preventivo de la inadaptación social, capaz de adelantarse a las situaciones y acciones que dificultarán, desviarán o paralizarán el proceso de aprendizaje social de los sujetos y grupos.

La prevención puede ser primaria cuando se encamina a diversificar los mecanismos de socialización que existen un grupo social específico, secundaria cuando su objetivo es descubrir o acabar con un problema detectado lo antes posible o remediarlo parcialmente; la terciaria pretende detener o retardar la evolución de un proceso de inadaptación y sus consecuencias (Merino, 1998).

En la actualidad la vida dentro de los grupos humanos es cada vez más competitiva. En cada comunidad se establecen relaciones de poder entre las personas que la habitan, posiciones que se instituyen en ese espacio con relación a los capitales que poseen sus habitantes, el capital económico, el capital cultural evidenciado por los títulos y certificados que han acumulado y el capital simbólico expresado en el desempeño de un cargo público o en el prestigio adquirido; estos capitales legitiman ante el grupo la asignación de un valor a esa persona o familia y que le confieren una posición de privilegio o de marginación dentro de ese espacio.

Formar parte de una clase privilegiada facilita al menor incorporarse al grupo, ya que al crecer dentro de una familia que posee como forma “natural” y espontánea de ser tanto el lenguaje como las normas y los valores legitimados en esa cultura, los va incorporando a través de la mediación cotidiana de la propia familia, y no únicamente al asistir a la escuela o a la iglesia o a otra institución social diseñada para socializarlo.

En contraste, al provenir de una clase marginada, el lenguaje y otros códigos comunicativos, así como las costumbres y significados aprendidos por sus miembros, son los que maneja su núcleo familiar y las mediaciones que reciben para incorporarse al grupo social más amplio están limitadas a las que recibe en la escuela y otras instituciones socializantes; por lo que a mayor diferencia entre la cultura familiar y la cultura de la comunidad, mayor dificultad tendrá para incorporarse.

Se define la socialización como un proceso de aprendizaje social, que pretende la armonía entre posibilidades y limitaciones del individuo y los condicionamientos y requerimientos del medio social. La incorporación social de la persona implica que tenga la oportunidad de proyectarse y generar creativamente para la sociedad, además de la incorporación socio-laboral (Merino, 1998: 179). En la interacción con otras personas, la capacidad de negociar y llegar a acuerdos, constituyen una parte esencial en la formación del individuo, que le facilitarán la adaptación o inadaptación a los espacios sociales en los que se desenvuelve.

La educación u optimización del hombre requiere que éste desarrolle y concluya con éxito, sin fracasos ni desviaciones, el proceso de socialización. Fracasar en éste es fracasar en el proceso de educación (Merino, 1998: 101).

La socialización como imposición de la cultura dominante provoca una resistencia de los grupos sometidos (a lo que Elías denomina “síndrome intrusivo”), que se evidencia en fenómenos como las agrupaciones de jóvenes en pandillas, las que por lo regular desarrollan una serie de conductas violentas y antisociales; actos de vandalismo como una expresión de su enojo al sentirse excluidos de los beneficios sociales, “intrusos”, que no han logrado tener las mismas oportunidades para incorporarse al grupo.

Inadaptación es un proceso continuo, merced siempre a la interrelación sujeto-medio, lo que provoca un cambio permanente, aunque éste no sea perceptible a simple vista (Vega, 1994: 27); nos encontramos con una conclusión fallida del proceso educativo en un grupo social, que no instrumentó las mediaciones necesarias para incorporar socialmente al individuo, limitando el desarrollo de sus capacidades, potencialidades y expectativas. Tomar conciencia de las limitaciones, o exclusiones desarrolla tensión en los individuos que las experimentan, las que pueden enfrentarse en forma violenta o no violenta evidenciarse en conductas violentas.

Romans (2000) considera que las experiencias de frustración generan angustia en las personas que las experimentan y la reacción ante ella pueden ser la violencia o la huida; Bandura (1997) complementa la postura anterior explicando que la violencia se aprende por imitación; de ello se concluye que el individuo posee la capacidad energética para desarrollar conductas violentas pero las desarrollará a partir de los aprendizajes sociales que experimente a lo largo de su formación.

La violencia es el comportamiento que presenta una persona que fue incapaz de encontrar otra solución para un conflicto o problema (Romans, 2000: 92), y esta falta de habilidades sociales frecuentemente están provocadas por una historia personal del sujeto en el que vivenciaron situaciones de frustración, miedo, malos tratos y desamparo, y por las que encarnó a través de ellas una respuesta violenta como solución, por lo que si no existe una mediación que le permita conocer otras formas de resolver un conflicto, este conocimiento encarnado en estructuras de acción llevará al individuo a resolver violentamente la situación.

Tipo de comportamiento que se salta, rompe o viola las normas de la sociedad (...) Consideramos “antisociales” una serie de actos de distinta naturaleza, por ejemplo las agresiones físicas, la extorsión, los insultos y el acoso, los robos, la drogadicción, etc. (Casamayor *et al.*, 1999: 21).

Cuando el sujeto ha consolidado el desarrollo de conductas consideradas antisociales, existe la posibilidad de transformar dichas conductas por medio de la reeducación; al desarrollar estructuras de relación social (sociabilidad) que le permita resolver los conflictos que se le presenten en su cotidianidad para incorporarse a su grupo.

Para realizar esta mediación el deporte recreativo es una estrategia que posibilita la canalización de esta energía, para el desarrollo de un autocontrol por el propio sujeto y para el desarrollo de las habilidades para negociar y solucionar los conflictos.

Si educar supone incidir en las estructuras cognitivas y afectivas del sujeto, si educar es facilitar un cambio en el repertorio conductual y adquirir las habilidades necesarias para integrarse en el grupo, el deporte posee un alto grado de motivación para los jóvenes y puede ser un eficaz recurso para aprender a ganar y perder, para hacernos tolerantes (Romans, 2000: 135).

El deporte es multifacético, tiene diversas prácticas, usos, costumbres, es universal en su lenguaje, tiene funciones lúdicas, de salud, se relaciona con la competencia, la socialización, la política, la economía, la educación. Al enfatizar el aspecto competitivo en los deportes se corre el riesgo de despertar la agresión y la violencia entre los participantes sobre todo en el fútbol y el boxeo (Dunning, 1996).

La obsesión por la victoria, la competencia descarnada, el consumismo, son factores que frecuentemente se asocian al deporte y obstaculizan su función socializadora, distorsionan sus valores, cosificando al individuo que lo practica y convirtiéndolo en una pieza de un juego en el que pierde su autonomía y capacidad de relación con los demás.

Sin embargo, al enfatizar el aspecto recreativo de los deportes, se puede derivar la agresividad de los participantes, ya que siguiendo a Elías y Dunning (1996) un partido deportivo proporciona

el escenario para canalizar de una manera controlada la agresividad (autocontrol) en una especie de “lucha” simulada, que provoca la catarsis, la liberación de las tensiones. Para ello se requiere relativizar el elemento competitivo y enfatizar los aspectos sociales y valorales de las actividades recreativas, esto es el respeto por el compañero, la solidaridad y el mutuo apoyo. Proporciona una alternativa para reeducar, que permite resolver diferencias entre dos personas o grupos por medios no violentos y de acuerdo a reglas convenidas y aceptadas por ambas partes.

La violencia se genera como respuesta a la frustración ante una situación conflictiva, y por no poseer otra respuesta social para solucionarla, por lo que lleva a los sujetos a la acumulación de tensiones ante situaciones sociales desfavorables (síndrome intrusivo) que puede provocar estallidos de violencia que se objetivan en el desarrollo de actos vandálicos y antisociales; por lo que el manejo de la tensión se convierte en un aspecto prioritario para el logro de un autocontrol del sujeto de su propia energía agresiva; el deporte intencionado en su aspecto lúdico proporciona una forma de deshacer la tensión en algo no destructivo, como elemento lúdico.

La actividad lúdica representa ese “gasto” de actividad física y mental que no posee una finalidad definida y cuya única razón de ser para la conciencia de quien la realiza es sólo el placer que encuentra en ello. Es juego toda actividad prodigada sin una finalidad exterior a ello “por placer” (Le Boulch, 1992: 54).

En el juego utiliza la función de simulación, la imaginación permite re-crear una situación sin las consecuencias de la actividad real; la función imaginativa proviene de la actividad neuromotriz y en el juego permite crear en los participantes una situación ficticia en la que tienen a su servicio los impulsos afectivos, por lo que con el juego logran canalizar por este medio las tensiones acumuladas en la vida real; el juego como actividad adaptativa es una conducta mediante

la cual el humano tiende a efectuar un equilibrio entre el mundo interior, sus necesidades y frustraciones, y el mundo exterior.

El juego permite el cumplimiento simbólico del deseo, la destrucción o la atenuación provisional de la angustia (...) Una de sus principales funciones es la de proporcionar a las fantasías un modo de descarga (Klein citada por Le Boulch, 1992: 57).

En el juego la catarsis se posibilita al canalizar las tensiones acumuladas en la situación ficticia focalizando en ella el impulso energético, el componente afectivo encuentra una vía por la que fluir y alcanzar una meta (el propio juego); el placer, la satisfacción experimentada al jugar son el fin en el juego, el principio de placer está sobre el principio de realidad; con esta disposición en el juego se acuerdan las normas que lo regirán, que posibilitan la convivencia entre los participantes, por lo que éstas tienen que ser de común acuerdo y vistas como una necesidad y acuerdo del grupo, no como una imposición.

### **El desarrollo de la sociabilidad a través de la experiencia**

Se desarrolló un programa comunitario de (de intervención social) Talleres deportivo-recreativos en el Parque “El Grillo” dentro de la Zona Metropolitana de Guadalajara con el propósito de formar habilidades sociales en los participantes. La experiencia sistematizada duró doce meses y el grupo que participó fluctuó entre 20 y 150 menores y 15 adultos.

El programa fue coordinado por siete estudiantes de licenciatura en Educación Física, quienes convocaron a participar a la comunidad en general y en específico a los menores que acudían al citado espacio público.

La colonia en la que se encuentra localizado el parque “El Grillo” presentaba un alto índice de conductas violentas, las prin-

cipales: el robo y vandalismo. Las familias que conformaron esta comunidad llegaron provenientes de diferentes localidades, por lo que poseían una historia, costumbres, normas y tradiciones diferentes entre sí, sin embargo lograron coexistir e integrarse como colonia. Con el paso de los años se transformaron en un espacio violento, frecuentemente los propios vecinos eran quienes realizaban las prácticas antisociales.

La meta asumida fue: Desarrollar en los participantes de los talleres deportivo-recreativos sus habilidades sociales para negociar y resolver los conflictos en forma no violenta a través de la práctica deportiva. Se utilizó como metodología del programa la investigación-acción participativa ya que aporta elementos para llevar a cabo procesos de transformación comunitaria. La población que respondió a la convocatoria se distribuyó en cuatro talleres: voleibol, basquetbol, gimnasia y futbol.

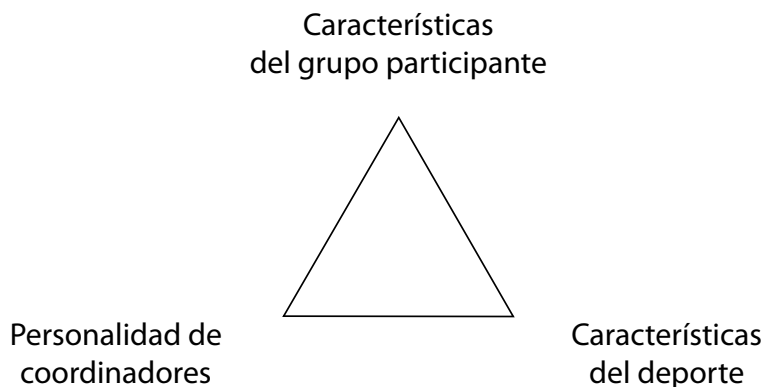
### Los participantes en los talleres deportivo-recreativos

Talleres	Gimnasia	Básquetbol	Voleibol	Futbol
Coordinadores	Dos 32 y 20 años	Dos 22 y 23 años	Dos, 21 y 22 años	Uno, 22 años
Alumnos	2 a 12 años	9 a 13 años	Adultas de 27 a 42 años y menores de 9 a 13 años de edad	7 a 14 años de edad
Madres de familia	Siempre presentes en constante diálogo	En el taller de voleibol	Presentes, participantes y en diálogo constante	Ausentes
Deporte	Individualista y competitivo	En equipo y competitivo	De equipo y competitivo	De equipo y competitivo
Nivel socioeconómico	Medio	Medio	Medio y medio bajo	Medio y medio bajo

Incorporación	Grupo cerrado, no permite la incorporación de menores "marginados"	Grupo abierto a la incorporación de otros menores.	Grupo semi-cerrado, no limitan el ingreso, pero moderan la asistencia con sus interacciones.	Grupo abierto a la incorporación de otros menores,
Conductas violentas	Poco frecuentes, pero excluyentes.	Insultos	Burlas	"Aventones", puntapiés, insultos, burlas.

Cada uno de los talleres proporcionó un espacio de encuentro y negociación de saberes, un marco diferente para el desarrollo de las habilidades sociales; repercutió el deporte que se practicaba, el carácter y proceso de formación del coordinador y las características de los participantes que se incorporaron al taller.

### Encuentro y negociación de saberes



La organización del trabajo en el taller implicó el desarrollo de la comunicación con el grupo.

El taller de gimnasia fue coordinado por JR y F (32 y 20 años), los participantes eran menores de entre 2 y 12 años de edad, sus mamás los acompañaron durante las sesiones en permanente diálogo con los promotores. Provenían de familias con mayor nivel adquisitivo, a lo largo de se negaron a aceptar la incorporación de menores de clase menos privilegiadas

JR Yo creo que estamos hablando de diferentes grupos, grupos sociales, yo creo que sí, el niño más, en este caso, los drogadictos, o sea la gente a la que queremos llegar, yo creo que nunca se va a acercar, es muy difícil eso, porque a los talleres han llegado gente del nivel “bajo”, entonces ellos se relegan solitos, porque no se sienten a gusto, ¿por qué?, porque se sienten diferentes, nos tocó tener una experiencia el jueves, a F. de que llegaron unos niños precisamente de esta naturaleza, de este nivel y ellos llegaron por la parte de arriba, o sea se subieron, se pasaron el alambrado, subiéndose arriba del módulo, estando abierta la puerta, y entonces ahí andaban sin zapatos, la piel sin bañarse, desaseados, con todas las características de ese tipo y lo que ellos estaban haciendo era verle los calzones a las niñas, pero uno de ellos quería integrarse a la clase y me pidió permiso de integrarse, me dice ¿puedo entrar a clase? y le dijimos que sí, pero ya estando abajo, el niño, no se sentía a gusto se alejaba porque le daba vergüenza, “¡ay no traigo zapatos!”, le decía “¿vives lejos?”, “no, no sé”, para que vayas por tus tenis y te los pongas y te vienes”, “no, no tengo”... y el niño mejor se fue con sus amigos, si ¿por qué?, porque él se sentía mal, se sentía a disgusto con todos (sa15o/8,9).

Era un grupo cerrado que no permitía la incorporación de menores de clases desfavorecidas por lo que se mostraba “elitista”. La gimnasia es un deporte individualista y competitivo que no propiciaba el trabajo en equipo, resultaban poco frecuentes las agresiones físicas sin embargo la exclusión del grupo se verificaba por medio de agresiones verbales, burlas y negar la palabra.

El Taller de básquetbol fue coordinado por E y A ( 22 y 23 años), el grupo contaba entre 9 y 13 años, provenían de familias

de clase media, las madres de estos participantes en su mayoría formaban parte del taller de voleibol.

El básquetbol es un juego de equipo y competitivo “es un juego de conjunto que obliga a los participantes a hablarse entre sí, tienen que verse, estar platicando y con ello socializarse”,

Una señora que viene aquí con una niña, que ella estaba enferma pero que no se quería quedar en su casa que porque decía que si se quedaba en su casa se sentía desesperada y se sentía más enferma, que si se venía aquí a hacer deporte y jugar con sus compañeros como que se animaba más, le daban ganas de hacer las cosas (madre de participante11f/13).

Las conductas violentas más frecuentes fueron los insultos durante el juego. Este grupo se mostraba abierto a la incorporación de nuevos miembros.

El taller de voleibol fue coordinado por M y H (21 y 22 años), se formaron dos grupos, al primero acudían adultas de 27 a 42 años, al segundo menores de 9 a 13 años. Provenían de estratos socioeconómicos bajo y medio-bajo.

Las primeras participantes eran amas de casa y madres de familia, se mostraban alegres, respetuosas con los maestros. Era un grupo semicerrado, abierto a la incorporación de mujeres de características similares a las participantes, no limitaban el ingreso, moderaban la asistencia con sus interacciones, se observaron como estrategia de exclusión las agresiones verbales (burlas) y el negar la palabra.

En el grupo de menores las agresiones que presentaron fueron verbales: ponerse sobrenombres, burlas e insultos.

El voleibol es un deporte de equipo y competitivo, requiere de los participantes comunicación y trabajo en equipo.

El taller de fútbol fue coordinado por JC (22 años) apoyado por el resto de promotores, se incorporaron a este taller entre 15

y 50 menores, sus edades eran entre 7 y 14 años. Provenían de hogares de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo. Los padres de familia estuvieron ausentes del desarrollo de los mismos.

El fútbol es un deporte en el que con frecuencia se golpean los participantes. En el fútbol eso es lo que pasa, hay mucho golpe, pero sin intención, no pasa nada. (en ese momento saltan dos niños más o menos de la misma estatura, uno de ellos le tira un puntapié al otro al brincar tras el balón, los coordinadores no se dan cuenta o no dicen nada ante el puntapié) (V29op1,2).

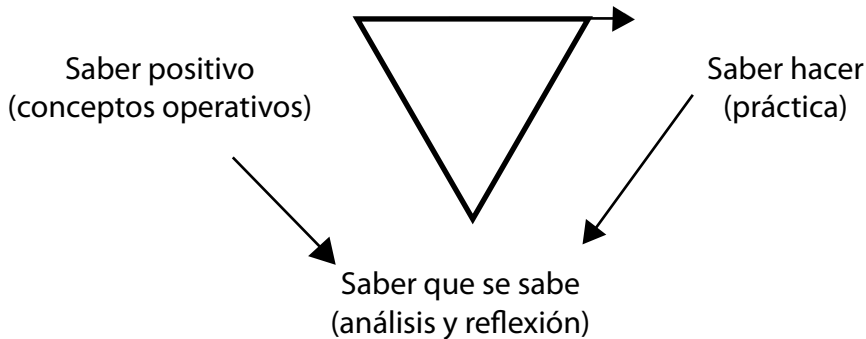
El grupo se mostró abierto a la incorporación de nuevos miembros, en este taller las agresiones fueron verbales (insultos) y físicas, las más frecuentes: puntapiés y aventones.

### **Las mediaciones para desarrollar habilidades sociales**

El análisis de las interacciones se realizó por medio de las video-grabaciones de las sesiones, del diario y las notas de campo, del registro de las sesiones de los coordinadores.

La promotoría realizada dentro del programa comunitario implicó la organización del trabajo de un equipo de personas que provenía de estratos sociales y culturales diversos e implicó una negociación de saberes, para organizar el trabajo común, iniciando por el desarrollo de un lenguaje común, entendiendo la comunicación como un instrumento del conocimiento social, para educar y para socializar (Núñez, 1998).

### Transformación de saberes



El paso de un saber propositivo de los coordinadores a un saber hacer que lograrían a partir de la dirección del taller y llegando a una toma de conciencia del saber que se sabe, basado en el análisis y la reflexión (la sistematización de la experiencia).

La organización por lo tanto se basó en el desarrollo de un lenguaje común y la participación del grupo co-responsable y co-gestiva, en la planeación y ejecución de las actividades del programa. El paso del saber al saber hacer implicó la experiencia, en ser participes concientes del proceso, las actividades de análisis y reflexión sobre lo realizado posibilitaron el saber que se sabe.

Los deportes difieren entre sí por las reglas que tienen y por el modelo o pauta de la competición que presentan a los participantes; algunos como el fútbol, el voleibol y el basquetbol requieren de una mayor comunicación y de trabajo en equipo para su práctica y a la vez simulan una especie de “batalla” entre los participantes, la representación (figuración) de un enfrentamiento entre dos grupos de personas.

Por lo que el manejo de la tensión se convierte en un aspecto prioritario para el logro de un autocontrol del sujeto de su propia energía agresiva; el deporte intencionado en su aspecto lúdico pro-

porciona una forma de deshacer la tensión en algo no destructivo, como elemento lúdico.

La actividad lúdica representa ese “gasto” de actividad física y mental que no posee una finalidad definida y cuya única razón de ser para la conciencia de quien la realiza es sólo el placer que encuentra en ello. Es juego toda actividad prodigada sin una finalidad exterior a ello “por placer” (Le Boulch, 1992: 54).

En el juego utiliza la función de simulación, la imaginación permite re-crear una situación sin las consecuencias de la actividad real; la función imaginativa proviene de la actividad neuromotriz y en el juego permite crear en los participantes una situación ficticia en la que tienen a su servicio los impulsos afectivos, por lo que con el juego logran canalizar por este medio las tensiones acumuladas en la vida real; el juego como actividad adaptativa es una conducta mediante la cual el humano tiende a efectuar un equilibrio entre el mundo interior, sus necesidades y frustraciones, y el mundo exterior.

El juego permite el cumplimiento simbólico del deseo, la destrucción o la atenuación provisional de la angustia (...) Una de sus principales funciones es la de proporcionar a las fantasías un modo de descarga (Klein citada por Le Boulch, 1992: 57).

En el juego la catarsis se posibilita al canalizar las tensiones acumuladas en la situación ficticia focalizando en ella el impulso energético, el componente afectivo encuentra una vía por la que fluir y alcanzar una meta (el propio juego); el placer, la satisfacción experimentada al jugar son el fin en el juego, el principio de placer está sobre el principio de realidad; con esta disposición en el juego se acuerdan las normas que lo regirán, que posibilitan la convivencia entre los participantes, por lo que éstas tienen que ser de común acuerdo y vistas como una necesidad y acuerdo del grupo, no como una imposición.

Precisamente este enfoque es el que tuvieron las actividades en los talleres deportivo-recreativos, el grupo de participantes se incorporó a la práctica, a la participación en actividades en las que por medio del juego (el deporte seleccionado) se canalizó el cúmulo de energía afectiva (tensiones) que se hubiera acumulado en ellos, y con así prevenir su salida sin control en forma de conductas violentas, en los talleres deportivo-recreativos las estrategias que se utilizaron fueron primero la constitución del sentido de pertenencia al grupo por medio del trabajo en equipo, la lucha por un objetivo común, y percibirse como compañeros en el logro de metas.

A lo largo de todo el proceso el respeto fue el valor básico que posibilitó los logros: entre los participantes para escuchar necesidades y acordar normas, para cumplir lo acordado, esto permitió el desarrollo del autocontrol de la agresividad.

Por lo que resulta comprensible que a mayor similitud entre los grupos que se reúnen, mayor oportunidad de comprensión en los mensajes y toma de acuerdos que se realicen, puesto que los saberes que manejen serán a su vez semejantes o con mayor oportunidad de negociación y a mayor diferencia entre los saberes que poseen, aumenta la necesidad de desarrollar nuevos esquemas de conocimiento que posibilite el entendimiento entre los participantes.

### **Manejo de las conductas violentas entre los participantes de los talleres deportivo-recreativos**

Autocontrol de la agresividad	Actitud ante las normas Y las instrucciones	Aceptación
		Rechazo
		Negociación
	Respuesta corporal posterior a la práctica deportiva	Relajación

		Tensión
	Respuesta ante la frustración	Aceptación del suceso
		Rechazo violento del suceso
		Negociación de las situaciones
Resolución de conflictos	Golpes	
	Insultos	
	Establecen acuerdos	
	Se retiran	

El autocontrol de la agresividad se entiende como la capacidad que logra desarrollar un sujeto a partir de la canalización que realiza de su energía agresiva, en este caso a través de las actividades deportivas con énfasis en el aspecto recreativo: es decir, la catarsis que logra tras participar en una actividad simbólica de lucha reglada por medio de la que logra manejar la acumulación de energía agresiva (Elías y Dunning, 1996).

La actitud ante las normas e instrucciones fue diversificada en cada taller: en gimnasia una aceptación sin cuestionamiento de parte de los menores y sin interés de su parte para negociarlas, los coordinadores modelaban la actividad para el grupo, las madres de familia a su vez la volvían a modelar y los niños la realizaban, las mamás participaban en el diálogo negociador. En el taller de básquetbol mostraban su anuencia para seguir las normas, en el taller de voleibol la aceptación de normas implicó un diálogo continuo, cuestionamientos y reflexión entre coordinadores y participantes. En el taller de fútbol se aceptaron las instrucciones técnicas del juego, pero se resistían a aceptar la convivencia sin agresiones verbales o físicas.

El acuerdo de normas en los grupos se realizó en dos niveles, en el primero se establecieron para la convivencia en el taller, fueron acordadas por consenso en el grupo, y el segundo las normas

emergieron de la reflexión en el grupo para evitar el daño y las conductas violentas al interior del mismo.

La respuesta corporal posterior a la práctica deportiva. El relajamiento durante y después de la práctica deportiva en los talleres fue una constante en los participantes, evidenciada en: risas, exclamaciones, tono muscular.

Las respuestas de los participantes ante la frustración fueron; aceptación, rechazo violento del suceso y de negociación. Esta respuesta fue diferenciada en los talleres: la negociación no se registró en gimnasia pero si se observó en el resto de talleres. La respuesta de aceptación y de rechazo violento del suceso se presentaron en los talleres de voleibol y básquetbol.

Estas acciones permiten afirmar que el autocontrol de la agresividad de los participantes se logró mediante la negociación de las reglas que se tenían en el taller, el dialogo posibilitó la explicación y puntualización de lo que se esperaba realizar. Los participantes seguían instrucciones, realizaban lo que se había acordado, pero tenían libertad de cuestionar las actividades; fue un proceso gradual, lento, que se vio apoyado con charlas y reflexiones acerca del manejo del enojo y del respeto. El modelado, moldeado y cuestionamiento para la reflexión fueron las principales intervenciones de los promotores.

La resolución de conflictos, se entiende como la habilidad que desarrollan los sujetos para enfrentar y solucionar las diferencias de opinión entre las personas. En los talleres las respuestas fueron: golpes, insultos, establecer acuerdos y retirarse.

La agresión verbal fue constante en los cuatro talleres por medio de insultos y/o burlas o la negación de la palabra.

Las agresiones físicas se observaron en tres de los talleres, con mayor intensidad en fútbol. Mientras que retirarse temporalmente o definitivamente del programa se observó en el taller de futbol, y en basquetbol.

Establecer acuerdos para resolver los conflictos fue una respuesta desarrollada en los cuatro talleres, tanto para decidir acciones como para organizar las actividades en el programa. Una estrategia utilizada por los coordinadores fue la participación democrática.

La negociación fue promovida por medio del diálogo, con base en la confianza establecida en el taller a través del respeto brindado a los intereses y necesidades de los participantes.

Este tipo de interacciones para su permanencia como estructuras de relación y de acción, requieren la continuidad de las mismas; la práctica desde lo cotidiano es lo que posibilita la encarnación de este aprendizaje social.

## **Conclusiones**

A partir de las evidencias anteriores se puede afirmar que en la dirección de las actividades deportivas para promover las habilidades sociales, cada taller utilizó estrategias propias basadas en el diálogo negociador.

La coordinación que se realizó en este programa comunitario pertenece a la denominada “Pedagogía de la plena participación” (Núñez, 1996), ya que cada uno de los participantes generó su análisis, cuestionó su propia conceptualización transformando con ello su nivel de conocimientos, de acuerdo a su propio capital cultural y con sus propio ritmo de aprendizaje.

En las acciones se concretan los saberes cotidianos que se han consolidado en la historia de vida, supuestos y creencias que se han construido del mundo, son un capital cultural que cada persona posee y encarna muchas veces en forma inconsciente, por lo que no se verbaliza, pero que en el momento de llegar a la acción se hace presente y condiciona las prácticas.

El desarrollo de las habilidades sociales implica, además del autocontrol, el desarrollo de estructuras de relación social que per-

mitan a los sujetos solucionar los problemas y conflictos que se les presenten en forma aceptada por el grupo en el que interactúan; el individuo puede tratar de solucionarlas en forma violenta cuando no conoce otro modelo de acción social ante esa situación.

El diálogo en los talleres fue el principal instrumento para lograr la solución de los problemas, la comunicación entre el grupo implicó el desarrollo de un lenguaje común. Esto permitió la toma de posturas críticas para no caer en provocaciones y retos de otros grupos de menores, para negociar con la comunidad, para reaprender formas de solucionar los conflictos al interior del grupo, para lograr mayor respeto entre los participantes.

El modelamiento, el moldeamiento y las instrucciones fueron las estrategias utilizadas por los coordinadores para el desarrollo de las técnicas deportivas y, asimismo, para el aprendizaje de la solución de los conflictos por medio del diálogo y la negociación.

Si la violencia se deriva de la angustia que provoca la acumulación de tensiones y la falta de habilidad del individuo para encontrar otra manera de resolver los conflictos, el deporte recreativo proporcionó la oportunidad de canalizar las tensiones del grupo por medio de la experiencia de relajación que provoca el desahogo de las tensiones a partir de los ejercicios no competitivos; se desarrolló autocontrol de los participantes al negociar normas y no imponerlas, y una vez acordarlas al cumplirlas, enfatizando el respeto a los otros y por ende a sí mismo. Se practicaron las habilidades sociales por medio del aprendizaje de la negociación, con ello se logró el objetivo de promover la socialización a partir de la educación física.

Fue notorio que a mayor diferencia entre el grupo sociocultural del que formaban parte y el que se constituía en los talleres deportivo-recreativos, mayor dificultad tenían para incorporarse y permanecer.

## Bibliografía

- Casamayor, G. *et al.* (1999). *Como dar respuesta a los conflictos, la disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó, Col. Biblioteca de aula, 2ª edición.
- Cendales, G. L. (1996). "Experiencias de sistematización". En *Sistematización de experiencias, búsquedas recientes*. Colombia: Dimensión educativa.
- Elias, N. & Dunning, E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: FCE. 1ª reimpresión.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.  
—(2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, octava edición.
- Gagneten, M. M. (1986). *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Buenos Aires: Humanitas.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Jara, O. (1996). "Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización". En *Sistematización de experiencias*. Colombia: Dimensión educativa.  
—(1997). *Para sistematizar experiencias*. México: IMDEC.
- Le Boulch, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano, introducción a la psicokinética*. México: Paidós.
- Merino, F. (1998). "Acción pedagógico-social con menores que tienen dificultades en la socialización". En *Revista de Educación Contextos educativos, Vol 1*. España: Universidad de La Rioja.
- Núñez, C. (1996). *Educar para transformar, transformar para educar*. México: IMDEC, 10ª edición.
- , O. Fals Borda, A. Caruso. (1990). *Investigación participativa y educación popular en América Latina hoy*. México: IMDEC-CERAL-EI Colegio de Jalisco.

- Ontoria P. A. y A. M. R. (1988). *Metodología participativa en el aula*. Argentina: Publicaciones de la Universidad de Cordoba.
- Orte Socias, M. X. y M. Cerda. (1996). *Pedagogía de la inadaptación social*. España: Nau libres, serie Educación social.
- Peresson, T. M. L. (1996). "Metodología de un proceso de sistematización". En *Sistematización de experiencias, búsquedas recientes*. Colombia: Dimensión educativa.
- Pérez Campanero, M. P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2000). *Elaboración de proyectos sociales, casos prácticos*. Madrid. Narcea: 6ª reimpresión.
- (1994). "Técnicas de investigación en educación social, perspectiva etnográfica". En *El educador social*. España: El taller.
- Quintana Cabanas, J. M. (1993). *Pedagogía Social*. Madrid: Narcea.
- (1993). *Los ámbitos profesionales de la animación*. Madrid: Narcea.
- Romans, M., A. Petrus y J. Trilla. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós col. Papeles de Pedagogía.
- Schutter, A. (1986). *Investigación participativa, una opción metodológica para la educación de adultos*. México: CREFAL.
- (1987). *Método y proceso de la investigación participativa en la capacitación rural*. México: CREFAL.
- Schmelkes, S. (1991). "Fundamentos teóricos de la investigación participativa". En *Investigación participativa: Algunos aspectos críticos y problemáticos*. México: Cuadernos del CREFAL.
- Torres Carrillo, A. (1996). "La sistematización desde la perspectiva interpretativa". En *Sistematización, recientes búsquedas*. Colombia: Dimensión educativa.
- Vega, A. (1994). *Pedagogía de inadaptados sociales*. Madrid: Narcea.

- Vera Godoy, R. (1990). Experiencias de formación, investigación de educadores polivalentes. México: CREFAL.
- Waichman, P. (2000). *Tiempo libre y recreación, un desafío pedagógico*. México: Supernova.
- Zúñiga, M. & Lehap, J. (1996). “La sistematización de experiencias del programa educativo de la comunidad de San Lorenzo”. En *Sistematización de experiencias significativas en educación de adultos*. Colombia: Dimensión educativa.

## MUDAR A SUDÁFRICA 2010 DESDE LA ESEF: LA VIDA COTIDIANA TRASTOCADA

Edgar Linares Domínguez\* y José Luis García Martínez\*\*

\*Maestro en Antropología social. Docente de la ESEF.  
albalin@hotmail.com

\*\*Lic. en educación Física. Docente de la ESEF.  
jose\_luis\_garcia\_m@yahoo.com.mx

Recepción: 16 de Julio de 2011  
Aceptación: 15 de Septiembre de 2011

### Resumen

A través del análisis fotográfico, de la historia video-oral y de la etnografía, se presenta un estudio antropológico de lo ocurrido en la Escuela Superior de Educación Física del Distrito Federal (ESEF) durante la participación de México en el Mundial de Sudáfrica 2010. Aquí adoptamos como punto de análisis el evento crítico que evidenció prácticas sociales en toda la comunidad escolar; tres son los ámbitos que se tomaron para la construcción de la ruta metodológica que guían esta investigación: la gestión administrativa, las actividades académicas y deportivas que fueron modificadas durante tres semanas y descripción futbolística del Mundial como ordenador de la masculinidad y la femineidad.

**Palabras clave:** Evento Crítico, Fútbol, Etnografía, Pospolítica, Masculinidad y Femenidad.

## Introducción

En la actualidad la comunicación de masas tiene relación con muchos aspectos de la vida social. Medios como los periódicos, la televisión o el internet tienen una gran influencia en muchas actividades sociales, entre ellas las educativas. “Dichos entretenimientos pueden convertirse en un refugio frente a un ambiente escolar que le disgusta” (Giddens: 475). A alguna parte de la comunidad escolar de la ESEF le dejó de interesar su trabajo durante la participación de México en el Mundial Sudáfrica 2010 puesto que este espectáculo deportivo se convirtió en una alternativa para canalizar su tiempo discursivamente dedicado a estudiar.

La gestión desarrollada, primero por la SEP y, segundo, por el equipo directivo para que la comunidad ESEF pudiera observar los tres partidos de la selección mexicana mediante la instalación de una pantalla gigante; la llegada del presidente del senado de la República, Carlos Navarrete, junto con otras autoridades educativas a la escuela en uno de los partidos de futbol; las actividades académicas y deportivas que fueron canceladas, ignoradas o modificadas durante tres semanas. Y el observar cómo el Mundial de futbol 2010 fue un ordenador de la masculinidad y la femineidad en los alumnos de la ESEF, nos lleva a proponer la presencia de un evento crítico en nuestro centro educativo de nivel superior. Estos tres aspectos conforman nuestra ruta metodológica. Definimos al evento crítico como un “evento crucial que enlaza un número de actividades espacialmente distantes, institucionalmente complejas y culturalmente distintas” (Long, 2007:168).

El Mundial de futbol 2010 permitió a la comunidad ESEF, y quizás a México y al mundo en general, viajar, soñar y mudar a Sudáfrica mediante la televisión. Le permitió realizar algunas actividades educativas cotidianas que se enlazaron con actividades espacialmente distantes pero realizadas simultáneamente con la

intención de entretener y que presentaron, como característica principal, continuidad, discontinuidad o conflicto entre ellas. Actividades de comunicación institucionalmente complejas que involucraron desde la transmisión y recepción del deporte de masas, por los medios de comunicación, hasta la traducción y transferencia de significados y significantes, por parte de la comunidad escolar.

Estas múltiples actividades que se presentan en el evento crítico, y que denominamos mudar a Sudáfrica, metodológicamente fue construido con las evidencias fotográficas de lo que ocurría en la ESEF cuando el equipo de México aparecía en la pantalla del gimnasio central y en las televisiones de los salones. Aquí nuestros únicos límites fueron las bardas perimetrales del centro educativo. Esta evidencia arrojó centenares de imágenes. Cuando las empezamos a observar el equipo de investigación cayó en cuenta que era necesario realizar un análisis sobre ellas mediante tres indicadores: nuestra ruta metodológica, lugar y actividad realizada por los protagonistas fotografiados. Esto nos llevó a elegir algunas fotografías realizadas a las que les pusimos notas etnográficas de pie de página. A ello lo denominamos análisis fotográfico. De este análisis saltamos a la utilización de la historia video oral de algunos de los protagonistas fotografiados dado que en ellos eran los actores sociales que por antonomasia habían aceptado o no mudar a Sudáfrica. Definimos tanto a la fotografía como a la historia video oral “como una herramienta de registro... que se convierte en fuente de investigación” (Roca, 2000: 51). La entrevista fue construida con un guión de cinco indicadores a los actores sociales entrevistados: alumnos, apoyo educativo, equipo directivo y visitante en el momento que ocurría el evento. Los resultados de las entrevistas fueron mostrando una riqueza de los discursos del evento crítico mudar a Sudáfrica. Empero, tanto las entrevistas videogradas como las fotografías colocadas en otro tipo de fuente coincidieron en la necesidad de buscar una nueva fuente: las fotografías de un

funcionario público que también había realizado la construcción de su propio archivo, tal vez con otra intención, y que nos corroboraba la realización del evento crítico a estudiar.

## **Componentes de la ruta metodológica**

La gestión y las pospolítica para mudarse al Mundial 2010

La gestión para mudarse desde la vida escolar

La ESEF es una institución de educación superior que se encarga de formar a los educadores físicos que atenderán a los alumnos de educación básica. Cuenta con una planta de 120 profesores (as), 1000 alumnos (as) y 100 trabajadores (as) de apoyo educativo.

Algunos sectores de la comunidad escolar de la ESEF, como posiblemente todo el país, estaban ansiosos porque llegará el Mundial de Sudáfrica 2010 y observar la participación del TRI (la Selección Mexicana de fútbol). La noticia dada en los medios de comunicación por el Secretario de Educación Pública (SEP), Lic. Alonso Lujambio Irazábal, en el que “se propiciará, dependiendo de las circunstancias de la escuela, que los niños vean el partido [de la selección nacional] como parte de una experiencia comunitaria, siempre inolvidable para los niños”. (La Jornada, junio 9 de 2010, p. 19) orilló a debates de su pertinencia en la ESEF o a congratulaciones entre la planta docente. Al equipo de investigación esta afirmación nos llevó a ubicarla en el contexto referido: cambio de actividad para los alumnos y alumnas de educación básica y no para educación de nivel superior. La gestión que desarrolló el equipo directivo para que la comunidad ESEF pudiera observar los tres partidos de la selección mexicana y la llegada del presidente del senado de la República junto con otras autoridades educativas a la escuela en uno de los partidos de fútbol fueron los siguientes elementos que ocurrieron en la escuela y que son la primera parte

de nuestra ruta metodológica. Definimos gestión como “conjunto de estrategias diferenciadas dirigidas a la solución de problemas, que deben ser claramente identificados y caracterizados” (Namo de Mello, 1998:23).

Un día antes del partido inaugural entre Sudáfrica y México se colocó en una pared una hoja blanca de tamaño doble carta que decía “Se invita a la comunidad ESEF a observar el partido México-Sudáfrica en el Gimnasio central”. Este documento además de tener el sello del Departamento de Difusión estaba acompañado en forma escueta por las palabras “Atte. Dirección”. Vino la interrogante de porqué se tuvo que colocar ese anuncio ahí y en otras paredes donde se instala la información oficial. Esa carta-invitación sobre el Mundial no fue retirada en una semana. La carta-invitación fue acompañada de una indicación, como parte de la gestión administrativa por parte del equipo directivo de la ESEF, para el jefe de recursos didácticos, el trabajador Romualdo.

“El profesor Arnulfo, como jefe [del área] de cómputo me dio [la] orden verbal. Estábamos con el subdirector administrativo. En un principio estaba proyectado para verse en el Auditorio Lázaro Cárdenas. Mi labor fue colocarles un proyector de pantalla en el gimnasio central para que tuvieran la oportunidad de ver el partido al 100%”.

En los momentos de instalación del equipo de proyección fue interesante describir cómo los jefes de áreas de la ESEF, daban orden de acomodar todo para observar el partido. Así como también lo fue la cuestión de observar a tres alumnos subirse casi 20 metros y colocar en el domo del gimnasio central el cable que serviría de antena. Finalmente, en poner la alfombra de color azul, de gala, sobre la duela del inmueble. En tres semanas se desarrolló tres veces esta acción debido a los partidos que jugó la selección de México. Ver foto 1.



Foto 1: Ser espectador y mexicano en mi centro escolar. Foto: José Luis García Martínez.

## **La vida cotidiana de los actores sociales y la pospolítica**

Según la secuencia fotográfica del senador Navarrete, que como funcionario público presenta en su web, se entrevistó en la mañana del 17/ junio/ 2010 con los deportistas paraolímpicos en las instalaciones de la delegación Iztacalco. A las 10:30 a. m. llegó a la ESEF.

El equipo directivo de la ESEF llegó a las 7:00 horas a la escuela. Durante las horas previas al partido de fútbol estaban en sus respectivas oficinas atendiendo asuntos escolares. Poco antes del partido la directora, estando con la subdirectora académica le pidió al subdirector administrativo que supervisara si ya se tenía listo todo para las 11:00 horas. El mencionado le pidió informes al jefe de servicios generales de cómo iba la gestión. Este le contestó que ya casi estaba listo todo. Eso se le informó a la directora.

La directora de Dirección General de Educación Normalista y Actualización de Magisterio (DGENAM), llegó a eso de las 10:00 a la ESEF. Venía con dos acompañantes de sexo femenino. Se dirigieron a la Dirección de la escuela donde fueron recibidas por equipo directivo.

El gimnasio central es uno de los lugares emblemáticos de la ESEF donde se realizan las ceremonias y actividades deportivas importantes y de gala. Ahí se realiza la COPA ESEF. Se instaló una pantalla gigante, un proyector y un equipo de sonido. Los anfitriones acomodaron seis sillas en la parte céntrica del Gimnasio Central para los invitados, dejando atrás las gradas y la alfombra en la duela para los alumnos, trabajadores y los maestros. Inicio el partido Francia-México. Se invitó a la comunidad ESEF a observar los tres partidos de México que coincidieron con el horario escolar. En el partido de Francia-México el comentarista del canal siete de Televisión Azteca relató las batallas por el balón con el corazón en la mano. Cada palabra fue como un imán para los oídos de los cientos de alumnos-profesores-autoridades-aficionados-espectadores del futbol que lo escucharon en el gimnasio central. Más cuando estaba cerca un gol:

”... bien para Torrado. Buena jugada que hizo Salcido. Márquez para el Chicharo. No Hay fuera de lugar, no hay fuera de lugar. El chicharooooo... Goooooooooooool”. Ja, Ja. Javier... No había fuera de lugar y aparece el Chicharo Javier Hernández. No había fuera de lugar y apareció el Chicharo con una personalidad. Está ganando Méxicooo!!”. Ver foto 2.



Foto 2: Funcionarios públicos celebrando el gol de México frente a Francia en la ESEF. Fuente: Fototeca Carlos Navarrete.

Cuando el Chicharo Hernández mete el primer gol tanto las autoridades invitadas como las anfitrionas, los alumnos, los maestros y los trabajadores lanzaron un profundo grito. El alarido, la sorpresa, el mirar varias veces la repetición en la televisión de cómo metió gol el TRI, así como el supuesto dilema si era fuera de lugar o no, duró varios minutos. Los alumnos y alumnas que estaban sentados en las gradas y en la duela corrieron en varias direcciones, se abrazaron, saltaron, gritaron México! México! Cuando llegó la calma, minutos después, solo había dos certezas en la comunidad reunida en ese lugar: el uno cero sobre Francia y la emoción que este marcador generaba. La narración desarrollada por el comentarista de televisión junto con el contexto descrito y la fotografía 3 es un evento que puede ser analizado como pospolítico. Definimos pospolítica como “la intersección entre los campos de la política y la comunicación” (Reguillo, 2005:60). Describiendo de derecha a izquierda los cargos de los personajes de la fotografía anterior tenemos lo siguiente: A) Subdirector administrativo de la ESEF. B) Presidente del Senado de la república y perteneciente al Partido de la Revolución Democrática (PRD). C) Directora de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Aquí definimos este evento como pospolítico porque los actores sociales que se ubican en diversos dominios políticos e institucionales optaron por mostrar una fase de su identidad, la de espectador, a partir de lo que el medio de comunicación llamado TV Azteca ofrecía mediante el partido Francia-México. El ser espectador, como por parte del contexto descrito en la ESEF les permitió viajar, soñar y mudar a Sudáfrica mediante la televisión a estos funcionarios públicos. Le permitió realizar algunas actividades educativas cotidianas que se enlazaron con actividades espacialmente distantes pero realizadas simultáneamente con la intención de entretener. Actividades de comunicación institucionalmente complejas que involucraron desde la transmisión y recepción del deporte de masas, por los medios de

comunicación, en este caso TV Azteca, hasta traducción y transferencia de significados y significantes, por parte de la comunidad escolar y los actores sociales que aparecen en la fotografía 2.

A los tres actores sociales mencionados a través de diversos medios, correo electrónico y personalizado, se les pidió una entrevista para complementar la presente investigación. Ninguno aceptó. Empero, la Directora de la DGENAM dio, amablemente, por correo electrónico la siguiente respuesta:

“Desgraciadamente no me es posible ayudarte en tu investigación, el trabajo que realizo, es arduo con prioridad en toda la Dirección General, atendiendo y resolviendo problemáticas así como verificando que el trabajo en las escuelas sea de calidad.”

El silencio de los tres actores sociales es información. Este silencio implica múltiples lecturas sobre el quehacer de los funcionarios públicos; empero este mutismo es parte de este evento pospolítico. Sin embargo, dada la negativa de contestar nuestras preguntas por parte de los tres actores políticos solo nos queda reflexionar sobre algunas cuestiones: A) ¿Qué discursos y prácticas sociales que conciernen a lo educativo se realizaron por parte de los actores sociales antes, durante y después del partido de futbol soccer que no quisieron compartir a la investigación? B) ¿Qué repertorios culturales aparecieron y se movilizaron por parte de los tres actores políticos a partir de su propia praxis social en la que intervienen? C) ¿Sólo fue una coincidencia de los personajes en un evento de futbol en un gimnasio de la ESEF o éste tuvo implicaciones en la gestión de los actores sociales involucrados? Preguntas que quedan en el tintero.

La simultaneidad de las actividades escolares y el Mundial  
La Copa ESEF de basquetbol

A finales de mayo se tenían listos los preparativos para la realización de la COPA ESEF de basquetbol. Este torneo tiene alrededor de treinta años realizándose en la escuela. Reúne anualmente ocho universidades públicas y privadas para desarrollar un encuentro deportivo de basquetbol en sus ramas varonil y femenil.

Los partidos de las semifinales de la COPA ESEF coincidieron con el primer partido inaugural de futbol soccer de México contra Sudáfrica. El partido de basquetbol a desarrollarse en el gimnasio central se retrasa unos minutos pero sí se observan ciertas tensiones entre los espectadores del mundial y los jugadores y espectadores de la COPA ESEF. En el segundo partido de México contra Francia sí se da un gran conflicto que a continuación vamos a describir. Uno de los organizadores de la Copa lo relata de la siguiente forma:

“No pensé que [la ESEF-D.F.] iba a involucrarse tanto en el futbol, porque esa día eran las finales de la COPA ESEF, en la rama varonil y femenil. De hecho llegaron [las autoridades] y me dijeron: tú torneo pasa a segundo término porque vienen autoridades de la Dirección General”.

Tanto la rama varonil y femenil de la ESEF estaban en la final de la COPA ESEF contra la de UPIICSA, del Instituto Politécnico Nacional (IPN). El primer partido estaba programado a la 1 p. m. entre la rama femenil de las escuelas mencionadas. Las jugadoras del Politécnico:

“Se ofendieron porque al final de cuentas yo le pedí que nos aguantaran pues eran cosas que están fuera de mi alcance... pero si fue molesto, realmente ya no jugaron las chicas del Poli porque tenían otras cosas, tenían programado ese evento para esa hora... A las chicas del Politécnico les pedí su apoyo, en nombre de la COPA ESEF y ellos entendieron que [estuvo] fuera de mi alcance totalmente, ellos me dijeron “ya mejor nos vamos”, “Pero van a perder por default” [les dije], “No importa” dijeron y al final de cuentas si demostraron con otra expresión su enojo”.

A la rama femenil de basquetbol de la ESEF este triunfo quedó con un sabor de derrota. Una de las alumnas y jugadoras de la selección de basquetbol de la ESEF lo refiere así:

“Llegaron las chicas de UPIICSA. Nos dicen se suspende [su juego] por el partido de México. ¿Cómo es posible que por un partido de futbol suspendan un evento que es de suma importancia para nosotros aquí en la escuela y le den preferencia al futbol? Las chicas de UPIICSA se fueron”.

En el relato sobresale un dato, a primera vista, enuncia una falta de gestión hacia la COPA ESEF. La misma alumna entrevistada lo expone así:

“Nos pudieron haber avisado antes y lo hubiéramos suspendido, se molestaron los entrenadores de los otros equipos y con justa razón. [Por ejemplo] las de UPIICSA nos dijeron que les hubiéramos avisado, que cómo era posible que por un juego televisado”.

A primera vista si parece una falta de gestión para la Copa ESEF por parte del equipo directivo de la ESEF, sin embargo, el equipo de investigación considera que más que eso fueron dos gestiones simultáneas, una para la Copa y otra para el Mundial 2010, que entraron en conflicto y que algunos de los actores sociales que participaron en ambas lo notaron.

### **Las clases en la ESEF**

Al igual que los partidos de basquetbol de la COPA ESEF las clases directas en la ESEF son trastocadas por el Mundial de futbol Sudáfrica. El Mundial fue un motivo para que se dieran dos prácticas sociales en la comunidad escolar: a) Suspensión de clases y b) Análisis de él.

Iniciamos nuestro análisis con las suspensiones de clases. Ana, alumna de segundo año, lo expone de la siguiente manera:

“Si perdimos una, la [asignatura] de Propósitos y contenidos de la educación [básica II] llegó el maestro [al salón] y mis compañeros le dijeron: “Queremos ver el partido” y él nos dijo: “Bueno” a la primera. Pasó lista y nos dijo: “¡Se pueden ir a ver el partido!”.

Una vez que los alumnos del grupo de Ana obtuvieron el permiso para observar el partido de futbol casi todos se quedaron en su salón y prendieron la televisión y se pusieron a observar el partido.

“En el salón gritaban México!! Compraron botana y en cada aproximación gritaban: Métela y luego: Aah! No! La falló! Y le mentaban la madre al árbitro”.

La información de la cancelación de una clase expuesta en la entrevista anterior nos condujo al equipo de investigación a preguntarnos: ¿cuántas clases experimentaron cambio de actividad por el Mundial 2010? Encontramos que el número total de asignaturas es de 21 para todo el semestre, distribuidas así: 7 en el primer año, 7 en el segundo año y 7 en tercero. Sumado a esto encontramos que todos los días durante el ciclo escolar se dan cuatro clases con duración de 1:40 minutos cada una. Y tenemos 21 grupos en las aulas, 7 de primero, 7 de segundo y 7 de tercero. Aquí conjeturamos que fueron 21 clases afectadas por cada partido y si fueron tres partidos de futbol de la selección de México que coincidieron con la vida escolar, consideramos que fueron 63 clases matizadas por el mundial. Estos datos nos llevan a deducir la cancelación o cambio de actividad de 8820 minutos de clase directa a nivel superior. Estos datos apuntalan la observación de cómo la sucesión ininterrumpida de eventos deportivos presentada por los medios de comunicación han impactado la vida cotidiana y cómo, en el caso

de la educación física, “ha venido asumiendo la lógica, orientación, objetivo y dinámica deportiva mediática” (Altuve, 2006:24). Empero, en todos los datos presentados, derivados por nuestra delimitación del problema de estudio, no estamos considerando las tareas u otras actividades docentes que fueron matizados en relación a los partidos de México y otras selecciones en el mundial 2010.

Después de que hemos puesto un ejemplo de cómo el mundial fue un elemento para cambio de actividades en las clases directas deseamos colocar un muestra de cómo el mismo evento tuvo otra mirada. Erika, alumna de segundo año, lo enuncia muy claramente.

“En todas las clases se hablaba de futbol, ya sea para alabarlo o para criticarlo: [Por ejemplo] tuvimos discusiones en la materia de Observación del proceso escolar donde el profesor Magdaleno nos dijo cómo el contexto en el que se daban siempre los mundiales y nos empezó a mencionar varios hechos que atrás de él se enmascaraban”.

El posicionamiento de este profesor frente al Mundial de Sudáfrica es entendible, en parte, por su formación académica: educador físico y ciencias sociales.

“Con él fue una discusión muy rica que tuvimos [pero] casi terminaron varios del grupo enfrentados con él porque ellos le decían que el futbol también era importante y que también valía la pena ponerse la camiseta y él les decía: pero vean más allá...”.

De esto sobresale la referencia que el Mundial 2010, evento definido como global y simultáneo, implicó en el proceso educativo de la ESEF la oportunidad para debatir, como práctica curricular, los aspectos sociales y comunicacionales alrededor de él. Además esto implica, derivado del párrafo expuestos anteriormente en la cita de Altuve, el observar algo que poco se da en la escuela: se tiene la materia de futbol en el currículo de la ESEF en el que los contenidos de

ella implican aspectos reglamentarios, pedagógicos, organizativos y tácticos, pero nunca se plantea desde las ciencias sociales una mirada que dé soporte a la idea del contexto social donde se produce, transmite y apropian del mundial, u otro evento de este tipo, dentro de las industrias culturales globales y su relación con la educación.

## **El Mundial como ordenador de la masculinidad y la femineidad**

¿Con que repertorio cultural, llámese género, discursos, comida, mudó la comunidad ESEF al mundial 2010? En los incisos anteriores hacíamos alusión de cómo el mudar modificó actividades deportivas, académicas y generó situaciones pospolíticas en el gimnasio central. Empero, tanto en las fotografías como en las evidencias que arrojaba la historia video oral, encontramos las voces que aludían a actividades que acompañaron su mudar a Sudáfrica: la masculinidad y la femineidad en sus salones de clases. En este apartado reflexionaremos sobre este punto.

El futbol “está sexuado y pintado de género, o generado, con predominio masculino” (Tajer, 1998), según esta autora, existen las mujeres a quienes les gusta o disgusta el fútbol. Las primeras podrían dividirse, en las que han ingresado o pugnan por ingresar como actrices directas. Las segundas son gustadoras del espectáculo, asisten a los partidos o los miran por televisión. De estas últimas, hay también diversos tipos, que podríamos dividir en cuatro grandes subgrupos: “A) Las que se molestan por sentirse excluidas de una actividad que capta todo el interés de su amado, mientras dura un partido. B) Las indiferentes. C) Las que acompañan. D) Las perplejas.” (ídem). Esta tipología nos ayuda a abordar la construcción de la masculinidad y femineidad con el futbol del Mundial 2010. Una alumna menciona que:

“[En el Mundial] Conviví con mis compañeros, ellos organizaron una comida y nos cooperábamos un platillo. Empezó una compañera a de-

cir: ¿tú que puedes traer? Uno que las tortillas, otras que otra cosa y yo cooperé con chicharrón. Conversábamos más del partido en el salón, comíamos, decíamos cuando servíamos”. Ver foto 3.



Foto 3. También en el Mundial como parada. Foto: José Luis García Martínez.

El mudar a Sudáfrica para muchos alumnos y alumnas de la ESEF implicó acompañar a México, a la selección varonil mexicana que jugaría en tierras lejanas llamadas Sudáfrica; implicó, para los alumnos y alumnas el ser acompañado por su salón de clase, sus bancas, sus condiscípulos; empero, este mudar, según la entrevista anterior, arroja datos del mudar con la compañía de la comida organizada y servida por unas compañeras de salón. ¿Cuánto tiempo emplearon estas alumnas para comprar esta comida rápida? ¿Este tiempo se lo quitaron a su tiempo libre o se lo quitaron a las asignaturas aledañas a la hora del partido de México? Aquí mudar a Sudáfrica implicó mudar al mercado unas horas antes para llevar comida a su salón de clases. Pero hay un dato más específico que queremos resaltar: La comida que organizan el grupo de la ESEF es rápida y que implica poco tiempo para su elaboración pero ese poco tiempo quienes lo realizan son ellas, y más aún, ellas son las que comen paradas mientras los hombres son los que miran la televisión. Mudar en forma diferenciada por la masculinidad del con-

texto escolar. El Mundial 2010 como ordenador de la masculinidad y la femineidad alrededor de la comida en la escuela. Queda una última pregunta: ¿con estas referencias de masculinidad y femineidad comen nuestros alumnos y alumnas en sus casas? Otra entrevista nos da mayores datos de lo ocurrido, pero ahora en el ámbito de las mujeres que acompañan el gusto del fútbol de los hombres.

“Eran muchos más hombres que mujeres [los] que se quedaban a ver el fútbol [en los salones]. Pero las pocas mujeres que se quedaban como [que] salían mucho más aficionadas y traían todo pintado de la cara. Casi solo les faltaba traer los pompones! Además de las mujeres superaficionadas que se quedaban a ver el fútbol, [estas] chavas que se quedaban con sus novios por más que no entendían de fútbol estaban ahí”.

Según lo anterior desde la mirada de la femineidad, el mudar fue así: A) Me gusta el fútbol y veo el Mundial. B) Organizo y sirvo una comida para acompañar el observar el Mundial. C) Acompaño a mi pareja a observar el Mundial. Desde la mirada de la masculinidad, el mudar fue así: A) Me gusta el fútbol y veo el Mundial. B) Dejo que se organice y me sirvan una comida para acompañar el observar el Mundial. C) Dejo a mi pareja acompañarme el observar el Mundial.

## Conclusiones

El televisado Mundial de Sudáfrica 2010, como comunicación de masas, tuvo una influencia considerable en la vida escolar de la ESEF. Este evento deportivo global permitió a la comunidad ESEF soñar y mudar a Sudáfrica mediante la televisión. La gestión que se desarrolló para que la comunidad ESEF pudiera observar tres partidos de la selección mexicana tiene relación con las estrategias diferenciadas dadas por diversos niveles educativos: Secretaría de Educación Pública (SEP), Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) y las diferentes áreas y

departamentos de la ESEF. Empero, la sugerencia del secretario de la SEP fue muy clara: cambio de actividad para los alumnos y alumnas de educación básica. Cuestión que el equipo directivo de la ESEF lo tradujo en autorización para su nivel educativo.

El mudar a Sudáfrica tiene relación con la gestión de las industrias culturales globales, en este caso Televisión Azteca y su capacidad tanto de retomar la señal de este evento deportivo y enviarlo a México, como ser el medio por el cual los espectadores pudieron mudar a Sudáfrica con las imágenes colaterales del evento. Tiene relación con la gestión del Congreso Mexicano en la llegada del presidente del senado de la República. La gestión de los anteriores actores sociales ubicados en diferentes dominios políticos generó un evento pospolítico que tuvo, ente otras cuestiones, la capacidad de evidenciar la identidad de los espectadores, llámense alumnos, alumnas, trabajadores, profesores, funcionarios públicos del Congreso y educativos a favor de la selección de México.

Sumado a un evento pospolítico observamos que fueron modificadas tanto actividades deportivas como diversas asignaturas. Los ejemplos de lo ocurrido en la COPA ESEF de basquetbol y de la asignatura de Propósitos y contenidos de la educación II apuntan en este sentido. Otra cuestión relevante es que en la ESEF, como una escuela de tipo universitaria, y no como escuela de nivel básico, el futbol que se observó por el Mundial nos arroja datos de ordenamiento por género en forma interesante para servir y acompañar durante los partidos, para el caso femenino y, para el caso masculino, de ser servido y acompañado durante la euforia de los juegos de México. Esta es una veta que representa un reto para futuras investigaciones.

## Bibliografía

- Altuve, E. (2006). *Deporte, globalización e integración en América Latina*. Venezuela: Universidad de Zulia.
- Fototeca Carlos Navarrete. (2010). Disponible en: <http://www.carlosnavarrete.org/multimedia/fotogaleria.php?cat=2&pagina=29>.
- Giddens, A. (1997). *Sociología*. Madrid: Ciencias Sociales Alianza editorial.
- La Jornada, (2010). *Impulsará la SEP que se vea el futbol*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2010/06/09/politica/019n2pol>
- Long, N. (2007). *Sociología del desarrollo. Una perspectiva centrada en el actor*. Guadalajara: CIESAS-Colegio de San Luis.
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP.
- Reguillo, R. (2005). *Horizontes fragmentados. Comunicación, cultura, pospolítica. El (des)orden global y sus figuras*. Guadalajara: ITESO.
- Roca, M. (1996). "Historia video oral: un campo interdisciplinario a desarrollar". En Jorge E. Aceves Lozano. *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación*. México: CIESAS.
- Tajer, D. (1998). *El fútbol como organizador de la masculinidad*. Disponible en <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/Ventana8/ventana8-7.pdf>

## Nota

<sup>1</sup>Correo electrónico con fecha 27 de septiembre de 2010.

## EL BACHILLERATO CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. UNA PROPUESTA CON POTENCIAL INCLUSIVO Y EMANCIPADOR

José Luis Danguise\*, Horacio Ferreyra\*\*, Verónica Ligorria\*\*\*, Patricia Ruffinatto\*\*\*\*, Gustavo Stricker\*\*\*\*\* y Silvia Vidales\*\*\*\*\*

\*Profesor de Educación Física y Psicología. Referente del equipo de gestión curricular de Educación Física de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.  
jldanguise@gmail.com

Recepción: 17 de Septiembre de 2011  
Aceptación: 22 de Septiembre de 2011

### Resumen

A partir de lo establecido en la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* y de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación en relación con la obligatoriedad de la Educación Secundaria es posible establecer lineamientos para la construcción de propuestas formativas orientadas a garantizar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes en el tramo final de este nivel del sistema educativo.

Éste es el marco en el cual se definen –en el orden nacional- 10 (diez) Orientaciones posibles para el último ciclo de la Educación Secundaria, entre las que se destaca el Bachillerato en Educación Física. El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, inicia el proceso de construcción participativa de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales correspondientes e implementa diversos dispositivos de consulta.

**Palabras clave:** Legislación Educativa, Reforma, Educación, Educación Física.

## Introducción

Los acelerados cambios culturales, económicos, sociales y tecnológicos que comienzan a producirse particularmente a mitad del siglo pasado contribuyen a configurar escenarios complejos para el desarrollo de adolescentes y jóvenes, especialmente aquellos de sectores sociales vulnerables; escenarios por los que transitan con dificultades de diverso orden, expuestos a marcados procesos de desigualdad en cuanto a sus posibilidades de efectivo acceso al disfrute de los bienes materiales y simbólicos y a experiencias educativas significativas y relevantes.

Si bien las instituciones, entre las que se incluye la escuela, fueron asumiendo (a veces tímidamente) la responsabilidad social que les compete, los intentos por contribuir a la superación de las difíciles y complejas situaciones de los sectores sociales más postergados, no tuvieron un efecto considerable en la promoción de mejores condiciones en la accesibilidad y apropiación de saberes necesarios para el desarrollo de las potencialidades de los adolescentes y jóvenes.

La Educación Secundaria ha sido objeto de numerosas reformas; sin embargo, ellas no pudieron construir una propuesta superadora de la inflexibilidad del modelo tradicional, lo cual acentuó la crisis de sentido e identidad de este nivel educativo. Así, un sistema caracterizado por la fragmentación, con escenarios dispares en cada una de las jurisdicciones, generó condiciones de notable desigualdad.

La sanción de la Ley de *Educación Nacional N° 26.206* (LEN) constituye un hito significativo en tanto establece que

*“La educación es una prioridad nacional y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática-*

*ca, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (Art. 3).*

Asimismo, expresa que

*“El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho” (Art.4).*

En relación con la Educación Secundaria, la extensión de la obligatoriedad para este Nivel (expresada en el artículo 16 de la mencionada Ley), no solo se convierte en una de las metas más ambiciosas en el marco de la política educativa nacional y de cada una de las jurisdicciones, sino que inaugura el debate y la discusión sobre el sentido formativo de este trayecto escolar y procura la concreción de un programa de acción tendiente a generar las condiciones de universalidad para que todos los jóvenes puedan ingresar, permanecer y egresar de la escuela secundaria.

En este sentido, en su artículo 30, la LEN señala: *“La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/as adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuidad de estudios”*. Y enumera a continuación una serie de objetivos orientados a promover una formación ética e integral; formar sujetos responsables, críticos, creativos, solidarios y respetuosos del patrimonio cultural y ambiental; desarrollar y consolidar capacidades de estudio, aprendizaje e investigación; de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, de iniciativa y responsabilidad; desarrollar competencias lingüísticas, orales y escritas y capacidades para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes de las tecnologías de la información y la comunicación; promover vínculos con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la

tecnología; promover la formación corporal y motriz de los adolescentes; desarrollar procesos de orientación vocacional. Tales objetivos son plenamente asumidos por la *Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870*, sancionada en diciembre de 2010.

En virtud de lo anterior, se evidencia el carácter orientador de la Escuela Secundaria, en cuanto a sus funciones de dotar a los estudiantes de aquellas herramientas necesarias para dar continuidad al proceso de construcción de su proyecto de vida.

De este modo, la obligatoriedad de la Educación Secundaria es pensada para la inclusión efectiva en la sociedad y en la cultura de todos los adolescentes y jóvenes, poniendo en el centro de las preocupaciones sus trayectorias escolares. El logro de tales objetivos implica, necesariamente, la producción de cambios sustanciales al interior de las escuelas y sus propuestas.

El reconocimiento de la necesidad de un cambio que garantice las condiciones para una educación de calidad para todos y una nueva institucionalidad en la escuela secundaria amerita acuerdos y consensos sobre la propuesta educativa y sobre la experiencia de la que se desea que los estudiantes participen, en su encuentro con los adultos y con los saberes.

Este conjunto de acuerdos en el que intervienen distintos actores de la sociedad y que ubica al Estado como el principal responsable y garante de una educación igualitaria para una sociedad más justa, se refleja en la *Resolución N° 84* del año 2009, emitida por el Consejo Federal de Educación y que da lugar al documento *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria* que en calidad de anexo forma parte de dicha Resolución. En ella, y en razón de la decidida intención de superar la fragmentación del sistema y de contribuir a la unificación de la escolaridad secundaria en el país, se definen en el artículo 5 las ofertas educativas de la Educación Secundaria en el marco de la LEN:

<i>Ley de Educación 26.206</i>			
Ofertas Educativas de la Escuela Secundaria			
Educación Secundaria Orientada	Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional	Educación Secundaria Modalidad Artística	Educación Secundaria Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

En el artículo 6 de la *Resolución 84/09*, se establece que las diversas ofertas educativas existentes y las que se acuerden para la Educación Secundaria Orientada, se definirán en orden a las siguientes Orientaciones:

Educación Secundaria Orientada		
ORIENTACIONES	1	Ciencias Sociales/ Ciencias Sociales y Humanidades
	2	Ciencias Naturales
	3	Economía y Administración
	4	Lenguas
	5	Arte
	6	Agraria/ Agro y Ambiente
	7	Turismo
	8	Comunicación
	9	Informática
	10	Educación Física

Por lo tanto, la oferta de Educación Secundaria Orientada, conforme a las finalidades propias del Nivel, garantizará una formación tal que posibilite a sus egresados capacidades para la apropiación permanente de nuevos conocimientos, para la continuidad de los es-

tudios superiores, para la inserción en el mundo del trabajo y para participar en la vida ciudadana. Este propósito se concretará a través de una organización curricular que garantice una experiencia educativa amplia y variada para los adolescentes y jóvenes, y les brinde una sólida formación general que enfatice, en el Ciclo Orientado, una determinada esfera de saber, una actividad productiva y/o de la cultura.

Si bien en la mencionada Resolución se expresa que “*las jurisdicciones no quedan obligadas a incluir todas las orientaciones entre sus ofertas, sino aquellas que consideren relevantes y pertinentes para su contexto*”, el Gobierno de la provincia de Córdoba, a través de su Ministerio de Educación decide -en virtud de la experiencia construida en los diversos campos y de los numerosos proyectos educativos institucionales que así lo prueban- adoptar las 10 (diez) Orientaciones acordadas, según el siguiente detalle: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte (Música, Artes Visuales, Teatro y Danza), Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física.

En 2011, son 59 (cincuenta y nueve) las instituciones de Educación Secundaria del país que están implementando el Bachillerato con Orientación en Educación Física, 4 (cuatro) de ellas en la provincia de Córdoba.

## **Los Marcos de Referencia para la Educación Secundaria Orientada**

Los Marcos de Referencia para la Educación Secundaria Orientada constituyen la manifestación del acuerdo federal acerca de la formación específica para cada una de las Orientaciones y, en este sentido, “*son una de las herramientas clave para gestionar la unidad nacional en un contexto de variados procesos y normativas curriculares jurisdiccionales vigentes en el nivel*” (Argentina, Minis-

terio de Educación, Dirección Nacional de Educación Secundaria, 2010, p. 20). Estos Marcos permiten ajustar la propuesta formativa en su conjunto, toda vez que constituyen un acuerdo nacional sobre los contenidos que definen cada Orientación y su alcance, en términos de propuesta metodológica y profundización esperada; detallan los saberes que se priorizan para los egresados de la Orientación, los criterios de organización curricular específicos y las opciones de formación para la Orientación.

En primer término, y en el contexto de construcción federal de acuerdos curriculares entre el Estado Nacional y las jurisdicciones, se constituyó una Comisión Federal integrada por autoridades educativas de las distintas provincias, a fin de avanzar en la definición de un *Núcleo Común de Formación* para el Ciclo Orientado de todos los bachilleratos. El documento en cuestión se pronuncia acerca de las finalidades de la Educación Secundaria en el Ciclo Orientado, las experiencias educativas y los propósitos formativos comunes. Esta sería la base sobre la cual instalar cada uno de los Marcos de Referencia.

En el año 2010, el Ministerio de Educación de Nación, a través de la Dirección Nacional de Gestión Educativa, procede a la convocatoria de comisiones conformadas por técnicos y referentes de distintas jurisdicciones, según la naturaleza de las Orientaciones, con el propósito de encomendarle la elaboración de los *Marcos de Referencia de la Educación Secundaria Orientada*. Para esta tarea se dispone la concreción de una serie consecutiva de Seminarios Federales en distintos lugares del país. El trabajo de las comisiones en el ámbito de estos seminarios se llevó a cabo a la luz de las consideraciones del referido *Núcleo Común y de la Resolución 93* del año 2009 emanada del Consejo Federal de Educación *-Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria-* en relación con la propuesta educativa para el Nivel y el régimen académico. Enuncia,

además, recomendaciones para la reformulación y/o elaboración de las regulaciones jurisdiccionales.

### **Marco de Referencia para el Bachillerato con Orientación en Educación Física: acuerdos y decisiones iniciales**

En el seno de la Comisión Federal conformada a los fines de delinear el Marco de Referencia para el Bachillerato con Orientación en Educación Física, los dos documentos anteriormente mencionados se constituyen en referentes organizativos que permiten el esbozo de un plan de trabajo. Por otra parte, los acuerdos previos de los integrantes de la comisión orientan la tarea hacia el análisis del Documento Preliminar producido por la Coordinación Nacional.

El punto de partida lo constituirá el reconocimiento de todos y cada uno de los estudiantes como legítimos  *sujetos de derecho*  que puedan acceder a las prácticas corporales, ludo motrices, deportivas y expresivas que se derivan de las configuraciones propias del campo disciplinar: la gimnasia y el movimiento expresivo, el deporte y sus diversas manifestaciones, el juego y la recreación, las actividades en el ambiente natural y en otros, y que se incorporen a los espacios curriculares de la Orientación. El propósito es, esencialmente, que la escuela secundaria ponga en práctica un proyecto de enseñanza para todos y cada uno de los jóvenes que concurren a ella, que haga evidente la presencia de una diversidad de propuestas institucionalizadas y de alternativas seleccionadas por su potencial inclusivo y emancipador y que garantice trayectorias escolares continuas y completas.

Por otro parte, la intencionalidad es que la Orientación en Educación Física se constituya en una oportunidad de aprendizaje y de acompañamiento a los adolescentes y jóvenes en la construcción de sus propios proyectos de vida. En este marco, también se asigna un peso superlativo a las prácticas en las cuales el prota-

gonismo tanto individual como colectivo de los estudiantes tienda a fraguarse de manera solidaria en proyectos socio-comunitarios.

Otro fundamento acordado, de necesaria consideración en la tarea de definición de la Orientación en Educación Física, es el reconocimiento de los saberes portados por los adolescentes y jóvenes, que conforman sus bagajes sociales y culturales y que redefinen la noción de estudiante a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje.

En su conjunto, la propuesta es que el Bachillerato con Orientación en Educación Física constituya una oportunidad educativa propicia para la profundización de conocimientos y el desarrollo de habilidades y capacidades requeridas desde y para la Educación Física, en su amplia diversidad y complejidad, y en el marco de los avances y redefiniciones disciplinares que atienden a los emergentes culturales en términos de demandas y de expresión genuina de los actores sociales involucrados.

En otro orden, y siempre en el marco de los debates suscitados al interior de la comisión específica, los referentes representantes de la Jurisdicción Córdoba sostuvieron con firmeza la necesidad de incorporar a la discusión las temáticas referidas a la salud y su vinculación con las prácticas corporales, motrices, deportivas y expresivas. También se enfatizó, en virtud de la inclusión de nuevas prácticas y nuevos espacios en la formación específica, la necesidad de un desarrollo paralelo en el análisis de la normativa que regula el campo disciplinar.

### **Núcleos temáticos que se identifican en el Marco de Referencia**

Como resultado de los debates y progresivos acuerdos en el seno de la comisión, se arribó a una enunciación consensuada en torno a núcleos temáticos que le otorgan solidez académica a la propuesta de formación en Educación Física y que, en consecuencia, se cons-

tituyen en referentes ineludibles de los procesos de construcción curricular de cada jurisdicción. En este sentido, se sostiene que:

- Se ofrecerá a los estudiantes variadas prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas. Esto supone la profundización de aquellas que hayan sido experimentadas en la escolaridad previa y la promoción de otras que se caractericen por ser novedosas, diferentes y desafiantes para los jóvenes. Estas prácticas, propias de cada contexto, podrán surgir de la propuesta institucional, de la indagación y experiencia de los propios estudiantes y de la construcción conjunta entre docentes y estudiantes.
- Se promoverá la apropiación de los conceptos del campo disciplinar que permitan la fundamentación, el análisis y la resignificación, en contexto, de las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas.
- Se posibilitará la aproximación e indagación sobre prácticas sociocomunitarias centradas en prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas y se preverán estrategias y formatos pedagógicos apropiados para la gestión de las mismas, en función de diferentes destinatarios.
- Se abordará el diseño e implementación de nuevas prácticas basadas en la participación, la inclusión y en un planteo atravesado por la problemática de la salud.

### **Bachillerato con Orientación en Educación Física: definiciones de la jurisdicción Córdoba**

En el año 2011, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba -en concordancia con lo dispuesto en la legislación vigente y en el marco de los acuerdos federales- presenta el Diseño Curricular de la Orientación *Educación Física* y su correspondiente

proceso de validación escolar, desde una perspectiva situada. El documento da cuenta de la fundamentación correspondiente, la intencionalidad formativa, la estructura curricular y el diseño de los espacios curriculares

Se sostiene que, como oferta educativa y en el marco de la obligatoriedad de la Educación Secundaria y de sus finalidades, la Orientación deberá garantizar una formación tal que posibilite a los egresados la adquisición y desarrollo de capacidades para la apropiación permanente de nuevos conocimientos, los habilite para la participación en la vida ciudadana, les facilite la continuidad de estudios superiores y la inclusión en el mundo del trabajo. Esta Orientación (al igual que las restantes), además de focalizar, integrar y desarrollar los contenidos de los espacios propios del campo de la Formación General, garantizará a los estudiantes la apropiación de saberes agrupados en el Campo de la Formación Específica de referencia, definidos en un conjunto de espacios curriculares diferenciados, donde se abordarán saberes relacionados con las prácticas corporales y motrices de la cultura corporal, incluidas las prácticas emergentes, propias de las nuevas configuraciones juveniles. En estos espacios curriculares, se pondrá el abordaje socio-crítico, desde un enfoque saludable<sup>1</sup>, de los contenidos específicos establecidos para cada uno de ellos.

Esta propuesta educativa adquiere especial significación en dos sentidos. Por un lado, trata de generar en los estudiantes procesos de comprensión, apropiación, profundización y recreación de prácticas corporales y motrices de manera crítica y reflexiva, reconociendo, en su realización, la construcción de la propia corporeidad y la de los otros. Por otro lado, pretende ofrecerles herramientas para la elaboración de propuestas de intervención socio comunitaria orientadas a la democratización del acceso a un repertorio de actividades físicas-lúdicas y deportivas- al ponerlas a disposición de **diferentes grupos y sectores sociales** (niños/

niñas, adolescentes, adultos, personas de la tercera edad, entre otros), en **diferentes escenarios sociales** (clubes, Centros Vecinales, gimnasios, Centros de Educación Física, etc.). Esto propicia la participación ciudadana y la vinculación con el campo laboral al permitir que los estudiantes identifiquen y asuman roles como actores socio comunitarios; además, los jóvenes pueden apropiarse de conocimientos e instrumentos que contribuyen a perfilar sus horizontes vocacionales y ocupacionales.

Para que tales logros e innovaciones sean posibles, resulta necesario contar con una escuela situada como herramienta fundamental de promoción de los procesos de reproducción y muy especialmente de transformación cultural, que permita una mejor construcción de la socialización y subjetivación de los estudiantes, con eje en un concepto de vida activa, reflexiva, solidaria, participativa y saludable. Este concepto surge como una contrapropuesta al comportamiento de carácter consumista, individualista, alienante y sedentario que caracteriza a importantes sectores de la sociedad actual y comprometen su salud, considerada en su más amplio sentido.

### **Los espacios curriculares específicos y sus particularidades**

El **Bachillerato con Orientación en Educación Física** como propuesta educativa de la Educación Secundaria tiene su justificación en una serie de aspectos que constituyen, en su conjunto, una unidad teórico-práctica que da lugar a una formación que promueve la apropiación democratizada de conocimientos y prácticas en relación con la Educación Física. Tales aspectos, traducidos en el diseño, organización y vivencia de experiencias socio comunitarias, anticipan el ejercicio de una ciudadanía plena, encaminado a la mejora de la calidad de vida propia y la de diferentes sectores sociales, en procura del bien común.

Uno de esos aspectos destacados es el “enfoque saludable” que se le asigna a cada uno de los espacios curriculares de la formación específica. Se intenta, de este modo, y mediante un necesario abordaje interdisciplinar, promover en los estudiantes el reconocimiento crítico y reflexivo, así como la experiencia de los beneficios que -en términos de salud física, mental y social- representa la práctica de actividades corporales y motrices, incluidas las prácticas emergentes.

Configuraciones de movimiento como los deportes, la gimnasia, la vida en la naturaleza, los juegos motores, la danza, entre otras, son problematizadas y pedagogizadas en el espacio curricular *Educación Física*. Entre los objetivos de esta unidad teórico-práctica, se espera que los estudiantes serán capaces de:

- desarrollar de manera crítica y reflexiva la sensibilidad estética y la apreciación de las distintas manifestaciones de la cultura corporal, así como los hábitos de cuidado y salud integral;
- resolver problemas con autonomía y creatividad;
- trabajar en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar;
- construir expectativas positivas sobre sus posibilidades de aprendizaje y progreso en los planos, personal, laboral, profesional y social;
- adquirir los conocimientos necesarios e indispensables y aquellas técnicas, destrezas y habilidades vinculadas al campo, que les permitan ampliar los atributos para el ejercicio de la ciudadanía.

*Práctica Deportiva, Práctica Gimnástica y Práctica Expresiva* constituyen espacios curriculares dirigidos a fortalecer la identidad de la Orientación, al expresar un conjunto de saberes profundamente específicos y un modelo didáctico pedagógico que particulariza el

abordaje de los contenidos disciplinares de ambos espacios, tanto para su aprendizaje, como para su enseñanza.

- El espacio curricular *Práctica Deportiva* incorpora a los estudiantes en un proceso de participación para la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute. Se propone la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos desde estrategias que favorezcan una participación caracterizada por la equidad, la interacción entre los géneros y la atención a la diversidad. Se intenta superar aquellas prácticas de enseñanza que emulan los modelos deportivos hegemónicos y se reconocen por la exigencia de responder a ciertos patrones técnicos, bajo caminos exclusivos, escasamente pedagógicos.
- La *Práctica Gimnástica* como espacio curricular se orienta a propiciar la configuración de la corporeidad y la disponibilidad corporal en los estudiantes a partir de la gimnasia, entendida esta como práctica corporal y motriz y resultado de la construcción social, cultural e histórica. Sus diferentes expresiones -la Gimnasia Artística, la Gimnasia Rítmica, entre otras- serán abordadas con estrategias que permitan prácticas inclusivas, destacando la necesidad de respetar la biografía motriz de los públicos específicos a los que estén dirigidas.
- La *Práctica Expresiva* intentará, a través de sus propuestas, superar las formas restrictivas de disponer de las capacidades perceptivas vivenciadas en los gestos, posturas, modos y dinámicas de la motricidad humana. Estas estrategias abren la posibilidad no solo de mantener la reproducción cultural que reflejan determinadas prácticas expresivas, sino también de modificarlas en procesos de invención y creación. Estas propuestas se destacan por la considera-

- ción del contexto como marco referencial e insumo para la creación, desarrollando la capacidad corporal de componer en el tiempo, en el espacio y con los otros.
- El espacio curricular *Psicología* se incluye con la finalidad de que los estudiantes se apropien de los elementos conceptuales que forman parte de configuraciones psicológicas actuales y de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje, desde una perspectiva vinculada a lo social, con el propósito de facilitar la comprensión de las conductas, intereses, posibilidades de los sujetos participantes de los proyectos socio-comunitarios en la diversidad de escenarios característicos de las instituciones sociales.
  - *Biología* constituye una unidad curricular considerada prioritaria para la Orientación, ya que favorece la resignificación de aprendizajes relacionados con el conocimiento del cuerpo humano, partes, constitución orgánica, principios fisiológicos, entre otros, en función de los conceptos de salud y actividad física, calidad de vida, nutrición y problemáticas actuales que los incluyan.

En síntesis, el conjunto de saberes ofrecidos a los estudiantes en estos espacios curriculares contribuyen a la adquisición de capacidades que favorecen la formación para la ciudadanía, la continuidad de estudios superiores y la inclusión laboral.

### **A modo de conclusión: el valor de la experiencia escolar de los estudiantes en el Bachillerato en Educación Física**

El Bachillerato con Orientación en Educación Física se inscribe en la propuesta formativa para la Educación Secundaria de la provincia de Córdoba proponiendo un modelo curricular y organizacional que contempla nuevos escenarios de desempeño y experiencia escolar,

próximos a las posibilidades e intereses de los estudiantes y con amplio campo para su protagonismo. Existe en ella y en los escenarios pensados y por construir una cultura de movimientos con una marcada presencia social; cultura que debe ser objeto de revisión y recontextualización por parte de la escuela, a fin de proveer a los jóvenes de conocimientos, valoraciones y actitudes de prevención que favorezcan una relación saludable y crítica con los elementos visibles y aquellos que se encuentran invisibilizados en dicha cultura. En la constitución subjetiva de los sujetos, las experiencias corporales dejan huellas indelebles. En este rumbo, la escuela secundaria con Orientación en Educación Física procura el diseño y desarrollo de un cúmulo de experiencias educativas caracterizadas por:

- ser de acceso igualitario para todos y cada uno de los estudiantes;
- desarrollarse en contextos de inclusión social, de interacción entre géneros, de disfrute;
- propiciar la puesta en acto de expresiones diversas de la cultura local y popular;
- constituirse en oportunidades para la apropiación de conocimientos y el desarrollo de acciones solidarias que puedan enriquecer la perspectiva individual y del colectivo social.

El propósito de hacer factible las intenciones precedentes convoca a construir una nueva mirada sobre las prácticas educativas.

\*\*Doctor en Ciencias de la Educación. Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Docente e investigador de la Universidad Católica de Córdoba/Argentina y Profesor Invitado Universidad Santo Tomás de Aquino Bogotá/Colombia.  
hferreyra@coopmorteros.com.ar

\*\*\*Profesor en Educación Física, Lic en Ciencias de la Educación y Magister en Educación Inclusiva y Diversidad. Integra el equipo de gestión curricular de Edu-

cación Física de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y se desempeña como investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba.

veroligorria@gmail.com

\*\*\*\*Profesor y Licenciado en Educación Física. Integra el equipo de gestión curricular de Educación Física de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

rruffinatto2344@yahoo.com.ar

\*\*\*\*Profesor y Licenciado en Educación Física. Integra el equipo de gestión curricular de Educación Física de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

gustavostricker@gmail.com

\*\*\*\*\*Profesora y Licenciada en Letras Modernas. Referente del equipo de gestión curricular de Lengua y Literatura y Plan de Lectura de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

silvidales@gmail.com

## Bibliografía

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206 "Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa"*. Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2010). *Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870*.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina*. Buenos Aires: Autor.

—. Dirección Nacional de Gestión Educativa. Áreas Curriculares (2011). *Marcos de Referencia. Educación Secundaria Orientada. Bachiller con orientación en Educación Física*. Buenos Aires: Autor.

—. Comisión Federal Permanente para Marcos de Referencia (2010). *Nivel Secundario: Núcleo Común de la Formación del Ciclo Orientado*. Buenos Aires: Autor.

- Consejo Federal de Educación (2009). *Resolución 84/09 Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires: Autor.
- Consejo Federal de Educación (2009). *Resolución 93/09 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires: Autor.
- Dirección Nacional de Educación Secundaria (2010). Marcos de Referencia para la Educación *Secundaria Orientada: una construcción federal*. En *Secundaria en el Bicentenario. Revista digital*. N° 3 19-20.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria. Orientación Educación Física*. Documento de trabajo 2010–2011 (Validación–Consulta). Córdoba, Argentina: Autor.

### **Nota**

<sup>1</sup>“Enfoque saludable”: debe entenderse desde una perspectiva integral y dinámica (bienestar físico, mental y social) a partir de la definición sobre salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

## **ACTIVIDAD PROCEDIMENTAL PARA LA CONCIENCIACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE UNA DIETA EQUILIBRADA EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS MAESTROS**

Marisa de Fuentes de Fuentes

Médico y Maestra en Actividad Física y Salud. Profesora Titular de Escuela en la Universidad de Barcelona en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal.

marisadefuentes@ub.edu

Recepción: 15 de Septiembre de 2011

Aceptación: 24 de Septiembre de 2011

### **Resumen**

El trabajo que exponemos a continuación pretende que los alumnos reflexionen sobre lo que es una dieta saludable de manera procedimental, a través de la valoración de su propia dieta, con el objeto de que se conciencien de la importancia de llevar a cabo unos buenos hábitos alimentarios para mantener una buena salud y por ende una mejora en la calidad de vida. Para ello recogen la dieta que realizan durante una semana y a partir de aquí hacer un estudio comparativo y reflexivo sobre la dieta que realizan y las recomendaciones establecidas por la Organización Mundial de la Salud.

**Palabras clave:** Alimentación, Salud, Procedimental, Reflexión, Concienciación.

## Introducción

La realización de esta actividad, se ha llevado a cabo en la asignatura troncal de Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento en la Diplomatura de Maestros en Educación Física y Actividad Física y Salud, Prevención de Riesgos y Primeros Auxilios, asignatura optativa, ambas ofertadas por la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona.

Dentro de la asignatura de Bases Biológicas, el trabajo queda englobado en el bloque tres “Anatomía I Fisiología de los aparatos y sistemas”, más concretamente en el tema que hace referencia a *Alimentación y nutrición. Principios generales. Los alimentos: características y utilidad. Los nutrientes: importancia y tipos.* en los contenidos referentes al estudio del aparato digestivo, en el cual se incluye la formación referente a trastornos del comportamiento alimentario. En la asignatura de Actividad Física y salud se trata desde el bloque referente a conocimiento del desarrollo físico mediante la práctica deportiva así como sus necesidades energéticas, donde se trabaja:<sup>1</sup>

- La valoración antropométrica, postural y funcional.
- Requerimientos energéticos para la realización de la actividad física.
- Alimentación, actividad física y salud.
- Trastornos del comportamiento alimentario.
- Planificación de programas para favorecer el desarrollo del niño.

El interés en realizar esta actividad viene determinado por los diferentes estudios que se están llevando tanto a nivel nacional como internacional sobre los hábitos y costumbre alimentarios que existen en la población actual, muy especialmente en relación en la población escolar, tal como exponemos a continuación.

Estudios realizados en los últimos años sobre el peso en edad escolar, demuestran un incremento de la prevalencia de sobrepeso y obesidad, así nos podemos encontrar el estudio EnKid de Serra-Majem *et al.* 2003, donde se recoge la interacción tanto de factores genéticos como ambientales en el origen de la obesidad, considerando más importantes los de tipo ambiental o conductual, ya que estos dan lugar a un desequilibrio entre las calorías que gastan y las que consumen.

Hill, Sallis *et al.*, en los estudios que ha llevado a cabo, han llegado a la conclusión de que la combinación de una dieta no equilibrada y la falta de actividad física está entre las primeras causas de morbilidad y mortalidad en Estados Unidos.

Para que la dieta sea equilibrada es necesario que se adquieran unos hábitos alimentarios, y el entorno ideal para que se aprendan es la familia. La sociedad ha cambiado, y consecuentemente también lo ha hecho la alimentación y sus hábitos. Han aparecido nuevos productos que tienen en común un exceso de nutrientes, y por tanto aportan un exceso de energía. Paralelamente, y unido al consumo de estos nuevos productos, ha surgido lo que se denomina el “ocio pasivo”, y que se refiere a aquel espacio de tiempo que el niño pasa delante de una pantalla de televisión, con los videojuegos o el ordenador. Según el Dr. Javier Aranceta y citando el Estudio EnKid, la media de tiempo que pasan los niños delante de la pantalla es de unas tres horas.

De igual manera, la OMS ha alertado del peligro de la obesidad en los países desarrollados y en vías de desarrollo, hasta el punto de catalogar la obesidad como “epidemia”, por el incremento de personas con esta enfermedad en los últimos años, y ante el peligro que se prevé en un futuro. La población de los países desarrollados tiene a su alcance una amplia gama de productos alimentarios.

Los estilos de vida han cambiado y, en consecuencia, las pautas de alimentación y los estudios llevados a cabo por el Ministerio

de Sanidad y Consumo señalan que los hábitos alimentarios nacen en la familia y que éstos se pueden reforzar en el entorno escolar, por lo que hay una responsabilidad tanto por parte de los padres como por el colectivo docente. También hacen referencia a las preferencias por las comidas rápidas, la mayor presencia de alimentos precocinados en la dieta diaria, o el abuso de dulces, golosinas, en la dieta infantil.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de analizar los cambios alimentarios son los cánones de belleza creados por los medios de comunicación, los cuales no son reales, y en esta dirección, “*el Consell de l’Audiovisual de Catalunya*” (CAC)<sup>2</sup> indica que las series de televisión actúan como modelo de conducta para los niños.

En este sentido, también, el Ministerio de Sanidad y Consumo, alerta sobre los trastornos alimentarios, ya que pueden desembocar en anorexia y bulimia. Ya que los modelos de belleza creados desde los medios de comunicación y desde la sociedad, hacen que los niños, con una personalidad que se está formando y por tanto aun “frágil”, quieran parecerse a estos modelos, que son los que se muestran como normales y exitosos. Esto puede derivar en que intenten cambiar su conducta alimentaria para así llegar a estos ideales de belleza. Con el tiempo, si existe continuidad en estas conductas, pueden llegar a padecer anorexia o bulimia. La anorexia suele afectar mayoritariamente a las niñas: en la pubertad, 9 de cada 10 afectados por esta enfermedad son niñas.

Autores como Toro (1989, 1996) o Barbany (2002) analizan las diferentes causas de los Trastornos del Comportamiento Alimentario (TCA), no sólo desde la belleza sino valorando analizando aspectos referentes a la personalidad, así como el entorno social de las personas susceptibles de adquirir dicha enfermedad., provocando una disforia, complicando a medida que avanza la enfermedad las relaciones tanto con la familia como con los amigos con el consiguiente aislamiento social que ello comporta.

Si buscamos actuaciones para la concienciación de la importancia de una dieta equilibrada, nos encontramos, entre otras, que desde el Ayuntamiento de Barcelona, concretamente el “*Institut Municipal d’Educació*”, conscientes de estos cambios alimentarios, han realizado campañas de educación en los colegios con el objeto de potenciar unos hábitos alimentarios saludables como son “*Bon dia... esmorzem?*” (¿Buenos días... desayunamos?) o más recientemente “*Avui.. cuino jo*”<sup>3</sup> (Hoy... cocino yo). La intencionalidad de estas dos campañas es concienciar de la importancia del desayuno como una de las comidas principales del día, así como potenciar la dieta mediterránea desde un punto de vista divertido.

Es por todo lo anteriormente expuesto, que desde las asignaturas de Bases Biológicas y Actividad física y Salud, hemos querido elaborar una **estrategia procedimental con el fin de concienciar de la importancia de llevar una dieta equilibrada en la formación de nuevos maestros**. Consideramos que, desde la escuela, debe existir una implicación en la formación de hábitos alimentarios de manera correcta y que el especialista en Educación Física, debe participar en dicha formación y complementarlo con programas de actividad física, realizando un trabajo transversal, no solamente con los contenidos de otras materias, sino que también con los contenidos propios de la Educación Física en el currículum de primaria.

## Objetivos de la actividad

Los objetivos fundamentales de la actividad que se viene desarrollando durante los últimos cuatro años, los podemos recoger en los siguientes puntos:

- Reflexionar sobre los componentes de una dieta equilibrada a través de la valoración de su propia alimentación.
- Diferenciar una dieta equilibrada de aporte calórico.

- Conocer las bases teóricas de una buena alimentación.
- Valorar la importancia de una dieta equilibrada en el desarrollo evolutivo de la persona.
- Reconocer la importancia de la adquisición de hábitos alimentarios adecuados.

Con la adquisición de estos conocimientos se pretenden que los alumnos adquieran competencias en la elaboración de programas de actuación en el centro educativo donde desarrollen su labor como docentes.

### **Competencias que deben adquirir**

- Ser capaces de motivar al alumnado en edad escolar de valorar la importancia de una dieta equilibrada.
- Ser capaces de elaborar pautas de actuación con sus alumnos/as para reconocer una buena alimentación.
- Elaboración de estrategias para ayudar a los padres en la adquisición de hábitos alimentarios adecuados en sus hijos.
- Ser capaces de reconocer la importancia de una buena dieta en el alumnado con alguna alteración para la mejora de su desarrollo.

### **Metodología**

La metodología que se ha seguido para poder realizar dicho trabajo con el fin de poder adquirir las competencias:

- Clases magistrales, donde se expondrá los componentes teóricos sobre alimentación y nutrición. También se hará referencia a los conceptos de Índice de Masa Corporal (IMC) y aporte energético.
- Recogida de datos de la dieta personal de cada alumno durante una semana.
- Valoración del Índice de Masa Corporal y necesidades energéticas personales.

- Una vez se han recogido los diferentes datos reflexionar sobre los conocimientos teóricos y los datos obtenidos.
- Seguimiento del proceso de valoración de los datos recogidos y reflexión.
- Elaboración de un trabajo donde recogen todos los datos y las reflexiones llevadas a cabo.

Con el objeto de que el alumnado de las asignaturas de Bases Biológicas y Actividad Física y Salud, alcancen los objetivos propuestos y las competencias deseadas, se llevan a cabo unas sesiones teóricas donde se exponen los componentes de los diferentes alimentos y la importancia de estos en el desarrollo de la persona y en el mantenimiento de las funciones del organismo y su metabolismo, así como las necesidades energéticas diarias y el Índice de Masa Corporal. También se estudia los diferentes trastornos de la conducta alimentaria y las repercusiones que pueden tener en la vida de la persona, tales como anorexia, bulimia u obesidad.

En primer lugar han de calcular sus necesidades energéticas diarias, para ello deben tener en cuenta: Metabolismo basal, actividad profesional que desarrollan y la actividad física que realizan. Muchos de nuestros alumnos trabajan para poder realizar sus estudios, a la vez que practican algún deporte de manera regular, siendo algunos de ellos jugadores en liga nacional e incluso internacional<sup>4</sup>.

- Necesidades energéticas diarias = Metabolismo basal + actividad profesional + actividad física:

\* Metabolismo Basal: Hombres: 24cal./kgr./d

Mujeres: 21.5cal./kgr. /d

\*Actividad profesional: Ligera..... 600cal/d

Media.....1000cal/d

\*Actividad física: medio y entrenamiento.- 200–350  
intenso y competición.- 300–500

- $I.M.C = \text{PESO (Kg)} / \text{TALLA (m}^2\text{)}$

IMC	Mujeres	Hombres
Desnutrido	< de 16	< de 17
Bajo peso	17–20	18–20
Normal	21–24	21–25
Sobrepeso	25–29	26–30
Obesidad	30–34	31–35
Obesidad marcada	35–39	36–40
Obesidad mórbida	> 40	> 40

Tabla núm. 1.- Valores referenciales del IMC (SEEDO).

Posteriormente, se realiza el trabajo de **concienciación**, sobre que debe ser una dieta equilibrada, para ello lo primero que realizan es una recogida de datos:

- Durante una semana anotan todo lo que han ido comiendo en las diferentes comidas del día.
- Hallan su IMC, así como sus necesidades energéticas, en función de la actividad que realizan, si estudian, trabajan y realizan algún deporte o actividad física.
- Elaboración de un trabajo.

Una vez tienen los datos recogidos, deben analizar los diferentes principios inmediatos, (hidratos de carbono, proteínas, ácidos grasos) el aporte de vitaminas, etcétera, teniendo en cuenta la rueda de alimentos o pirámide nutricional de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Hecho dicho análisis, deben realizar un proceso de reflexión con el objeto de demostrar que realmente han adquirido los conocimientos necesarios y que son capaces de transmitirlos.

## Dieta equilibrada

- hidratos de carbono 55%
- proteínas 15%
- ácidos grasos 30%

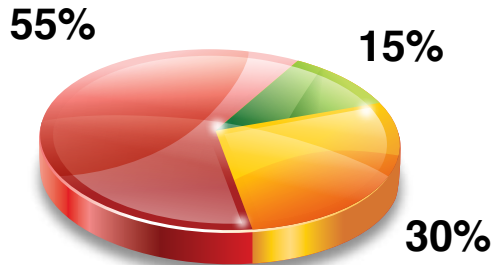


Figura núm. 1.- porcentaje H de C, proteínas y Ac. Gr. recomendados.

## Dieta equilibrada según la OMS

Grupo 1: Pan, cereales, arroces y tubérculos (se deben tomar 4 raciones al día).

Grupo 2: Leche y productos lácteos (2 raciones, 4 en adolescentes).

Grupo 3: Carnes, pescados y huevos (2 raciones).

Grupo 4: Frutas y verduras (4 raciones).



Referente al IMC, han de valorar en que nivel están, pero no es el objetivo principal del trabajo, lo que realmente consideramos importante es la adquisición de conocimientos sobre una dieta equilibrada y como pueden trabajarla en al escuela. También valoran si el aporte calórico que ingieren equivale al gasto diario que realizan, para ello hacemos una recogida del peso durante un mes en ayunas, teniendo en cuenta las variaciones que se pueden producir dependiendo de si es sexo femenino, o si el día anterior han realizado una actividad más intensa.

Todo este proceso queda reflejado en un trabajo donde se recoge las bases teóricas para la elaboración de la actividad, los datos recogidos durante todo el proceso de elaboración, valoración y reflexión de su propia dieta, así como del trabajo realizado.

### **Consideraciones personales**

- La realización de esta actividad es la consecuencia de una primera actividad realizada en clase y por grupos, después de analizar y el proceso y las reflexiones vertidas, se valoró la posibilidad de ampliar el trabajo a nivel individual. Como consecuencia de la valoración realizada por los alumnos a lo largo de estos cursos y por el interés que demostraron en aprender, y especialmente en adquirir y profundizar más en sus conocimientos dietéticos, el trabajo ha ido tomando más cuerpo hasta llegar al proyecto expuesto.
- Para la mayoría de los alumnos, la dificultad del trabajo se centra en el análisis de los datos y especialmente la diferenciación entre dieta equilibrada y aporte calórico, ya que muchos de ellos consideran que el número de calorías es sinónimo de dieta equilibrada.
- Con esta actividad se ha constatado que muchos de nuestros alumnos acuden a clase, sin realizar un buen desayuno, ya que la mayoría solamente toman un vaso de leche o en algunos casos nada.
- Algunos alumnos, a lo largo del trabajo intentan cambiar los hábi-

tos y costumbres alimentarias, con el objeto de valorar los cambios que se producen en su organismo y muy especialmente en aquellos que no desayunan de manera adecuada y en personas que tienen un sobrepeso, obesidad o bajo peso. ¡Aunque soy muy consciente de la dificultad que este proyecto conlleva!

- También ha permitido constatar la existencia de alumnas con TCA, especialmente anorexia y bulimia, no sólo por los datos sino porque ellas mismas lo han expresado en las sesiones de tutorización. En esta situación el trabajo o no lo han realizado o se ha modificado, ya que algunas de ellas están en un periodo de recuperación o tratamiento y no es el objetivo de este trabajo interferir en su proceso de mejoría. También he de decir que algunas de ellas en ningún caso lo han verbalizado, pero con su actuación o reflexión han dado a entender en el momento en que se encuentran.
- Alumnos que practican un deporte federado son mucho más conscientes de la dieta que realizan que aquellos que realizan una actividad por su cuenta, exceptuando los alumnos que fundamentalmente realizan ejercicios de musculación, los cuales están muy pendientes de su dieta.

## Reflexiones llevadas a cabo por los alumnos

- Es una actividad que valoran muy positivamente, ya que les permite detenerse a pensar en la dieta que realizan. Algunos han llegado a confesar que estaban convencidos de que realizaban una buena dieta, pero que cuando han tenido que analizar los datos recogidos han comprobado que no era así.
- Consideran que es un contenido que se debería desarrollar mucho más, ya que lo consideran muy útil a la hora de poder llevarlo a cabo en su etapa profesional como docentes en la enseñanza primaria.
- Lo consideran un trabajo divertido de realizar, a la vez que curioso, así como la importancia que tiene la alimentación en el buen funcionamiento del organismo y de cómo puede influir de manera negativa en la ejecución de prácticas cotidianas.

- Alguno sugiere que para el próximo curso se observen "...comportamientos como el cansancio o si durante el periodo de recogida de datos se ha sufrido algún tipo de alteración: cambio de domicilio, cambio laboral, algún tipo de infección o enfermedad sufrida..."
- Ha habido alumnos que una vez analizada la dieta que estaban realizando, decidieron cambiar su dieta según los contenidos teóricos dados en clase con el fin de experimentar los cambios que se podían producir en su organismo en cuanto a rendimiento tanto a nivel de estudios cómo en su trabajo diario. Comprobaron que realizando las comidas necesarias con los nutrientes adecuados su rendimiento era mayor y al realizar adecuadamente el desayuno llegaban a la hora de la comida sin la necesidad de "comer ningún tipo de dulce de cadena corta".

## Bibliografía

- Addy, C. L., Wilson, D. K. *et al.* (2004). "Association of perceived social and physical environmental supports with physical activity and walking behavior." *American Journal of Preventive Medicine* 94 (3): 440-3
- Adkins, S., Sherwood, N. E. *et al.* (2004). "Physical activity among African-American girls: the role of parents and the home environment." *Obesity Research* 12 Suppl: 38S-45S
- Alemany, Marià. "Misticats consells alimentaris". A *El Periódico de Catalunya*, 29-IX-2005.
- Aranceta, J. *Obesidad infantil y factores determinantes. Estudio Enkid*. XXI Jornada de Pediatría de Gipuzkoa. Donostia, 7 de octubre de 2004.
- Barbany, J. R. (1990). *Fundamentos de fisiología del ejercicio*. Barcelona. Barcanova.
- (2002). *Alimentación para el deporte y la salud*. Barcelona: Martínez Roca.
- Delgado, M., Gutiérrez, A. & Castillo, M. J. (1997). *Entrenamiento físico deportivo y alimentación. De la infancia a la edad adulta*. Barcelona: Paidotribo.

- Dempsey, T., Miller, A. *et al.* (2004). "Let's get physical: a policy on increasing physical activity in school-aged children." *Journal of Oklahoma State Medical Association* 97 (3): 119-21; quiz 122-3.
- Fahey, T., Insel, P., Roth, W. (2003): *En forme et en santé*. Quebec: Modulo.
- Frank, L. D. (2004). "Economic determinants of urban form: resulting trade-offs between active and sedentary forms of travel." *American Journal of Preventive Medicine* 27 (3 Suppl): 146-53.
- , Andresen, M. A. *et al.* (2004). "Obesity relationships with community design physical activity, and time spent in cars." *American Journal of Preventive Medicine* 27 (2): 87-96.
- Fuentes, M. de; (2008). "Una estrategia procedimental para la concienciación de la importancia de una dieta equilibrada en la formación de futuros maestros". En: *Actas del IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física, (Córdoba 2-5 de abril de 2008)*.
- Gil. R., Leyva, M., López-Ruzafa, E., Aguilera, P., Rodríguez-Martínez, M., García García, E. "Prevalencia de obesidad y sobrepeso en niños de 7 a 14 años de nuestra ciudad". En: *Actas del XXVI Congreso de la Sociedad Española de Endocrinología Pediátrica, (Tenerife 6-8 de maig de 2004)*.
- Hernández, Gerardo. "El estrés de la vida familiar". A La Clave de la opinión pública, (14/20-X-2005). pp.66-69.
- Hill, J. O., Sallis, J. F. *et al.* (2004). "Economic analysis of eating and physical activity: a next step for research and policy change." *American Journal of Preventive Medicine* 27 (3 Suppl): 111-6
- Lees, R., Lees, A. (1999). *Personal development, health and physical education*: McGraw-Hill.
- Marcos Becerro, J. F. (1994). *Ejercicio, forma física y salud. Fuerza, resistencia y flexibilidad*. Madrid: Eurobook.
- (1989). *Salud y deporte para todos*. Madrid: Eudema.
- Ministerio de Sanidad y Consumo. Ministerio de Educación y Cultura. Ministerio del Interior. *Nutrición Saludable y Prevención de los Trastornos Alimentarios*. España, 2001. Pediatría de Gipuzkoa. Donostia, 7 de octubre de 2004.
- Ribes, S. & Roses, F. (1995). *Conceptos básicos en nutrición deportiva*. Barcelona.

- Roure, E., Saltó, E., Vallbona, C. (1994). *Guia per a la promoció de la salut per mitjà de l'activitat física*. Cuaderns de salut pública, 8. Barcelona. Generalitat de Catalunya, Departament de Sanitat i Seguretat Social.
- Serra-Majem, L., Ribas Barba, L., Aranceta Bartrina, J., Pérez Rodrigo, C., Saavedra Santana, P., Peña Quintana, L. *Obesidad infantil y juvenil en España. Resultados del estudio Enkid (1998-2000)*. Med Clin (Barc). 2003; 121:725-32.
- Sociedad Española para el Estudio de la Obesidad (SEEDO). Consenso SEEDO'2000 para la evaluación del sobrepeso y la obesidad y el establecimiento de criterios de intervención terapéutica. Med Clin (Barc). 2000;115:587-97.
- Toro, J. (1996). *El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Barcelona: Ariel.
- & Vilarder, E. (1989). *Anorexia nerviosa*. Barcelona: Martínez Roca.
- Vivian, H., Heyward, Ph. D. (1991). *Advanced fitness assessment and exercise prescription*. Champaign, Illinois: Human Kineticcs Books.

## Notas

<sup>1</sup>Plan docente de la asignatura bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento y Actividad física y salud, prevención de riesgos y primeros auxilios. Web Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona.

<sup>2</sup>El documento íntegro “Preferencias y expectativas de los adolescentes relativas a la televisión en Cataluña” está disponible en la web del CAC ([www.cac.cat](http://www.cac.cat)).

<sup>3</sup>Página web *Institut Municipal d'Educació, Ajuntament de Barcelona*.

<sup>4</sup>Prácticamente el 80% de los alumnos compaginan trabajo y estudios, datos obtenidos de una encuesta que se realiza al grupo el primer día de clase.

<sup>5</sup>Barbany, 2002.

<sup>6</sup>Comes, M., de Fuentes, M., García, P., Roig, R. (2000). *El ser humano y el esfuerzo físico*. Barcelona: INDE.

# LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS EN LA CIUDAD EDUCADORA. PARADIGMA EDUCATIVO DE LA EJEMPLIFICACIÓN DE LA CIUDAD DE GRANADA (ESPAÑA)

José Antonio Marín Marín

Doctor en Pedagogía. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

jmarin@ugr.es

Recepción: 16 de Septiembre de 2011  
Aceptación: 23 de Septiembre de 2011

## Resumen

La visión de la ciudad como agente formativo y complemento con otras instituciones como las escuelas y universidades es un hecho relativamente reciente. A comienzos de la década de los años noventa, un conjunto de ciudades de todo el mundo se reunieron en Barcelona sentando las bases de lo que sería el Movimiento de Ciudades Educadoras y la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). A lo largo de esta década se plasmaron los principios sobre los que deberían cimentar las políticas locales para que sus municipalidades promovieran una ciudad verdaderamente educadora. En el presente trabajo se hace una revisión del concepto Ciudad Educadora, los principios que rigen sus actuaciones y programas educativos que se crean y desarrollan consecuentes con las necesidades de los ciudadanos. En un último apartado se hace un registro y ejemplificación de los programas educativos que la ciudad de Granada ofrece a los centros educativos dentro del marco Granada Ciudad Educadora.

**Palabras clave:** Ciudad Educadora, Programa Educativo, Escuela, Educación.

## Introducción

El proceso globalizador actual impregna todas las facetas de la vida humana dotándolas de un sentido mucho más amplio que hace varias generaciones. Esta globalización enriquecedora por un lado y generadora de desigualdades por otro, crea la necesidad de una constante renovación de la formación adquirida en los primeros años de nuestra vida. Los elementos formativos que en otra época remitían a unas determinadas instituciones reguladas y organizadas para tal fin, ahora estas instituciones, de total vigencia, no son las únicas que tienen la exclusividad de la formación de las personas. Existen otros agentes formativos que, conjuntamente con otras instituciones como las escuelas y universidades, colaboran directamente en la formación integral de la persona. La renovación de los contenidos adquiridos precisa de una diversidad de entidades que permitan ofrecer esa formación integral a la que se hace referencia y que a la vez debe de ser constante en el tiempo, es decir, una formación permanente y actualizada a las necesidades presentes y futuras.

Desde este planteamiento, la ciudad emerge como agente dinamizador y enriquecedor de los procesos formativos y colaboracionistas entre los ciudadanos y ciudadanas que la componen. La ciudad, como sistema complejo, presenta elementos educadores muy importantes para una formación integral. Es un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de contrarrestar los factores deseducadores que fuerzas e inercias originan.

Esta percepción de la ciudad como un ente vivo, que promueve las relaciones entre sus gentes y que utiliza todos los medios y elementos a su alcance para proporcionar una mejora de la calidad de vida, es en definitiva una visión mucho más enriquecedora y cercana para los ciudadanos y por lo tanto, canalizadora del saber y del aprendizaje.

Los nuevos retos del siglo XXI encuentran en la ciudad un medio convivencial capaz de promover condiciones de igualdad y generadoras de diálogo y debate. Esta concepción conlleva una apertura hacia otras culturas, creando momentos y encuentros para la participación y la convivencia. Sólo desde un ideal de ciudad se puede transformar la sociedad para hacerla más justa, más tolerante y solidaria.

Recopilando las ideas vertidas hasta ahora, se puede apreciar la necesidad de concebir un modelo de ciudad capaz de favorecer los aprendizajes en constante actualización y a la vez, transformadora de la propia sociedad. En definitiva, ser capaz de enriquecer la vida de sus habitantes.

En esta misma dirección un conjunto de ciudades se reunieron en 1990 en el primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en Barcelona. Uno de los hechos principales fue plasmar los pilares de lo que sería posteriormente el Movimiento de Ciudades Educadoras y la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). En éste y en posteriores congresos irían desgranando los principios sobre los que deberían cimentar las políticas locales para que sus municipalidades promuevan una ciudad verdaderamente educadora.

Desde hace más de quince años, las ciudades asociadas al Movimiento de Ciudades Educadoras llevan a cabo proyectos encaminados a poner en práctica los principios de lo que se conoce como Carta de Ciudades Educadoras. Las experiencias desarrolladas durante estos años de vigencia del Movimiento, han sido muchas. Por su extensión no podemos dedicar todo el espacio necesario en este artículo pero si podemos remitir a un estudio hecho en Granada en base a estas experiencias de las ciudades Educadoras de España. El estudio se encuentra enclavado dentro de la tesis doctoral titulada “El Movimiento de Ciudades Educadoras: una investigación evaluativa” (2002).

En los siguientes apartados intentaremos esclarecer a la definición de lo que actualmente se concibe por Ciudad Educadora. Sus principales componentes, características y ejes transversales de las políticas educativas de las corporaciones municipales de estas ciudades. En último lugar se realizará un estudio de los programas educativos que se llevan a cabo en la ciudad de Granada, revisando la temática que tratan, el rango de edad al que van dirigidas y un escueto resumen de su desarrollo.

## **1. Hacia el concepto de Ciudad Educadora**

Revisando la literatura existente sobre la Ciudad Educadora, encontramos que su definición no se encuentra totalmente delimitada. No existe un concepto aceptado unánimemente al que podamos hacer referencia. Ante estas circunstancias, la forma más fiable de acceder a lo que se entiende por el término Ciudad Educadora consiste en aglutinar todas aquellas aproximaciones al concepto realizadas a lo largo de los años de vigencia del Movimiento. De esta manera podremos delimitar mucho mejor y con gran acierto el concepto al que hacemos referencia.

Para poder acercarnos a su fundamento extraeremos de diferentes autores consultados las percepciones que sobre este tipo de ciudad tienen.

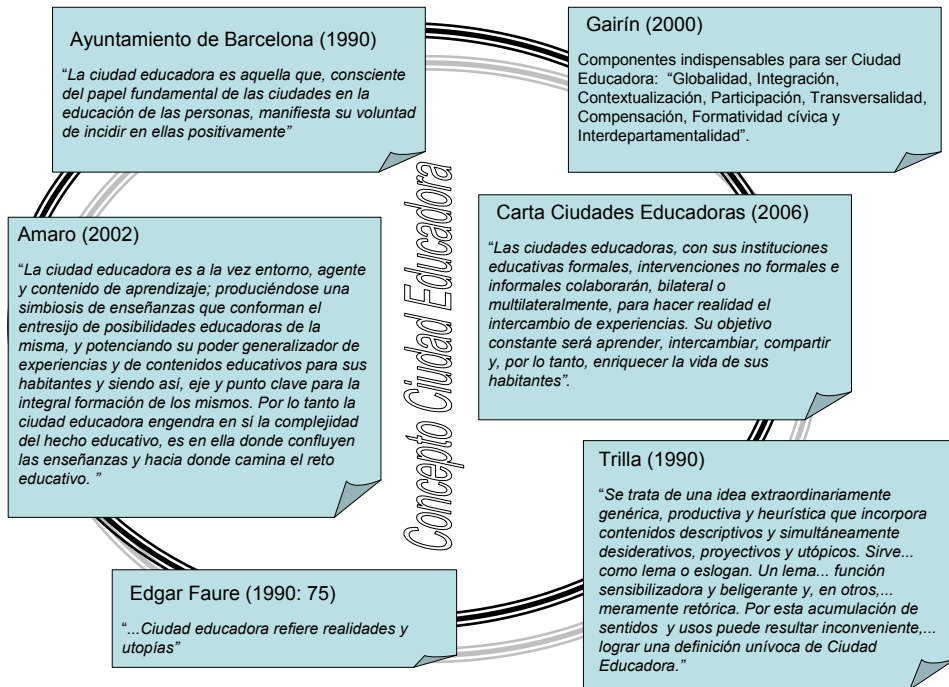


Gráfico 1: Conceptos de Ciudad Educadora.

De este gráfico se desprenden una serie de consideraciones que a continuación detallamos.

Los ciudadanos son los miembros activos y fundamentales de las ciudades y por tanto, es en ellos sobre los que hay que incidir, es en ellos sobre los que debe recaer lo bueno que planea y proponga el gobierno de las ciudades.

El campo de actuación de las Ciudades Educadoras irá enfocado a la globalidad del territorio que ocupe y a la totalidad de personas que allí habiten y sobre los que se quiera incidir, al igual que la integración debiendo componer un campo de trabajo sin segmentación.

La educación formal, no formal e informal debe ser un eje transversal continuo y no diferenciado. La educación integral es un aspecto fundamental, la ciudad deberá educar cívicamente para considerarse educadora.

La ciudad será educadora igualmente, si compagina los aspectos educativos con el resto de áreas de la administración.

Un aspecto básico en la creación de las ciudades educadoras es la colaboración ciudadana. Una ciudad deberá alimentar la participación de todos los miembros de la misma.

Por último señalar como otro factor de caracterización de la ciudad educadora la compensación frente a las desigualdades sociales y una correcta redistribución de los recursos educativos.

## **2. Principios básicos para el impulso educativo de la ciudad**

En 1990 se celebró en Barcelona el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, teniendo como objetivo principal el debate y aprobación de lo que se denominó la Carta de Ciudades Educadoras. Esta Carta recogía los principios básicos que servirían a las ciudades para impulsar el proceso educativo desde la propia ciudad. En 1994 (III Congreso Internacional en Bolonia) fue revisada y en el octavo congreso internacional en Génova (2004) se adaptó atendiendo a los nuevos retos y necesidades sociales.

En el preámbulo de esta Carta se insiste en la necesidad de que *“la ciudad educadora ha de ejercitar y desarrollar esta función paralelamente a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), con la mira puesta en la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes”*. Y hace hincapié en atender *“prioritariamente a los niños y jóvenes, pero con voluntad decidida de incorporación de personas de todas las edades a la formación a lo largo de la vida”* (Carta de Ciudades Educadoras, 2004: 1).

Las razones que justifican la función educadora de la ciudad son de orden social, económico y político. Todo esto dentro de un proyecto mucho más globalizador e integrador teniendo presente los retos del siglo veintiuno y sintetizadas en la Carta de Ciudades Educadoras (Carta de Ciudades Educadoras, 2004: 1):

1. Invertir en la educación, en cada persona, de manera que ésta sea cada vez más capaz de expresar, afirmar y desarrollar su propio potencial humano.
2. Promover condiciones de plena igualdad para que todos puedan sentirse respetados y ser respetuosos, capaces de diálogo.
3. Conjugar todos los factores posibles para que pueda construirse una verdadera sociedad del conocimiento sin exclusiones.

La Carta de Ciudades Educadoras, como referente para la construcción de una ciudad educadora, establece veinte principios que deben de incorporar los gobiernos locales en su proyecto político, con el fin de desarrollar todas las potencialidades educativas que alberga la ciudad.

De la lectura detenida de los 20 principios de la Carta de Ciudades Educadoras de 2004 se extraen las siguientes ideas que a continuación se representan gráficamente:

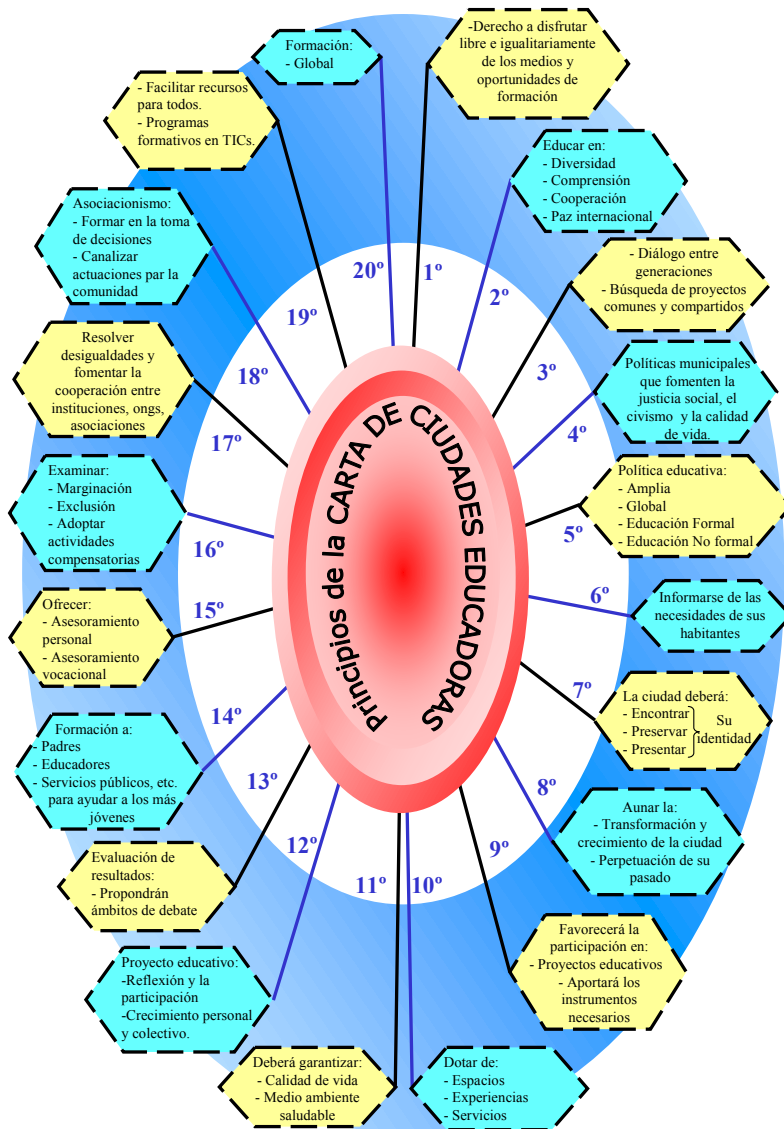


Gráfico 2: Principios de la Carta de Ciudades Educadoras.

Para Amaro (2002: 80-81), las consecuencias que se pueden extraer de la puesta en práctica de los principios anteriores es que “se puede aprender en la ciudad, de la ciudad y la ciudad”.

Aprender en la ciudad refiere la cantidad de centros de formación de todo tipo que en ella se dan cabida. Los procesos limitados y los de mayor envergadura se hacen eco en ella de forma combinada. La ciudad es un sistema y no se podría producir todo el entramado educativo sino en ella. La ciudad condensa una gran cantidad de elementos educadores y de opciones para ello. Contiene en sí misma estímulos que son generadores de educación.

Aprender de la ciudad tiene sentido al darse cuenta de la gran fuente generadora de formación y socialización que es la ciudad. En ella se producen durante un día, numerosos encuentros que catalogaríamos en el contexto de la educación informal. La calle es una escuela de la vida, la cual nos puede dar a conocer mensajes variados, contradictorios, que encaminan las formas de ser de las personas. La ciudad no es un agente formador selectivo y cuidadoso, forma en lo bueno pero también en lo malo.

Por último, Aprender la ciudad ya que ésta es un entramado de calles y plazas, lugares que nos son difíciles de dominar y penetrar. Aprendemos cosas de la ciudad que nos son beneficiosas para la vida ciudadana. Aunque Trilla (1990) señala que esta última forma de educación tiene dos inconvenientes: su superficialidad, ya que nos enseña pero no aprendemos a entenderla, y su parcialidad, porque nos movemos y recorremos las calles, caminos y plazas cercanos al barrio o al trabajo dejando de lado el resto de zonas lejanas o marginadas a nuestro entorno.

Debemos por lo tanto “aprender a leer la ciudad”:

- Aprender que no es una estructura pasiva e imparcial.
- Aprender a usarla, a sacarle provecho. Aprender a aprender.
- Aprender a sobrepasar las calles de nuestro barrio.
- Aprender a conocerla y a no confiarnos de todo lo que nos vende, a tener por tanto una mirada crítica.
- Aprender a participar de ella, aprender a mejorarla.

La educación comporta hechos más complejos, elaborados. La ciudad engendra en ella, ese aspecto de complejidad, de red donde se confrontan multitud de sistemas y formas de enseñanza, desde la escuela, el trabajo educativo queda sin completar, ya que en el momento en que vivimos, el hombre necesita formarse y completarse en todos los momentos de su vida, la ciudad es un espacio de todos, donde la educación puede formar a más y con más oportunidades.

### **3. Programas educativos de las Ciudades Educadoras**

Los gobernantes de las ciudades, junto con éstas, son los responsables directos de lo que sucede en la ciudad. La política que el Ayuntamiento lleve a cabo en la ciudad afecta de forma directa a su evolución. *“La política y cómo la utilizemos influye en el correcto desarrollo de la ciudad”* (Karlsson, 1992: 136).

Las ventajas de que las decisiones las tome el propio Municipio y no otro organismo se relaciona con la idea de estar más cercano al ciudadano. Es el que está en mejores condiciones por conocer las necesidades de sus habitantes de forma más directa.

Solveig (1992: 112) habla de las ventajas del municipio en la toma de decisiones, refiriéndose al aporte de recursos que hace el municipio para poner en marcha los proyectos y sin los cuales no se podría poner en marcha la ciudad educadora. El municipio

adapta mejor y más creativamente las necesidades y aprovecha mejor los efectos directos e indirectos de la educación.

El Ayuntamiento impulsa las actividades que se proyectan, el ciudadano responde una vez que se le ha dado a conocer y se establece así un lazo de unión entre ciudadano y gobierno. El Gobierno debe tener en cuenta las necesidades del ciudadano y tomarlo en consideración en su toma de decisiones y no actuar al margen del principal sujeto del proyecto.

La cooperación entre instituciones alcanza un papel muy importante dentro del movimiento de ciudades educadoras. Emerge como mecanismo de transmisión y rodamiento de los esfuerzos para la consecución de proyectos. En cada estamento educativo se deben de dar los pasos necesarios para la creación de interrelaciones entre los agentes educativos y las culturas vigentes en esa área urbana.

En el gráfico siguiente se esquematiza el flujo de relaciones entre la sociedad, la escuela, los profesionales y los entes culturales (entidades o sujetos):

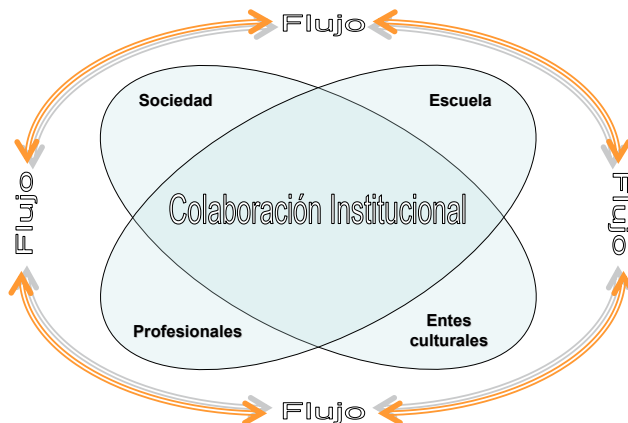


Gráfico 3: Flujo de la colaboración institucional.

La justificación de la colaboración entre las entidades atiende a dos principios:

1. Conseguir que las entidades locales no se limiten a sus funciones.
2. Ofertas formativas enfocadas hacia la consecución de la mejora para conseguir mejorar de los conocimientos, la investigación y la creatividad.

Como se aprecia, la colaboración institucional adquiere una gran importancia a la hora de poner en marcha los proyectos planificados. Estos proyectos deberán de ser accesibles para aquellos sujetos para los que fueron planificados y consecuentes con las necesidades reales de los mismos.

La creación y desarrollo de programas educativos por parte de los municipios es una de las aportaciones más importantes que desde la AICE se impulsaron. Con este sentir, se creó el Banco Internacional de Experiencias de Ciudades Educadoras, el BIECE.

Con la aparición del BIECE (actualmente BIDCE, Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras) se creó *“Una base de datos documental informatizada, desarrollada con el programa de gestión documental BRS, contiene información sobre iniciativas o realizaciones concretas que se lleva a cabo en ciudades con expresa voluntad educadora. No es, por lo tanto, un banco bibliográfico”* (Viladot, 1994).

El Banco Internacional tiene especial interés para los profesionales, los organismos e instituciones que promueven, gestionan o realizan actividades con intención educadora. Contiene información textual aportada por los miembros que hayan realizado la actividad. La incorporación al banco de nuevas experiencias se ciñe a aquellas que llevan a cabo lo siguiente (Amaro, 2003: 37):

- *“Promueven el conocimiento y el uso de la ciudad.*
- *Relacionan diversos ámbitos educativos.*
- *Sirven de referencia y estímulo a la acción educativa.*
- *Llevan un tiempo de realización continuada”.*

La recopilación de experiencias se realiza desde 1990 y son las propias ciudades educadoras las que impulsan y mantienen al día el propio BIDCE. La importancia de este Banco Internacional radica en las propias experiencias realizadas por las ciudades ya que son la base del Movimiento de Ciudades Educadoras. Sin ellas no existiría como tal, ni se podría llevar a cabo el fin de la misma que es el de formar a los ciudadanos en todos los momentos de su vida. La consulta de este Banco ayuda a aclarar y puntualizar las actividades que desde los municipios pertenecientes a las ciudades educadoras españolas realizan, así como a esclarecer el camino seguido y su implicación en el proyecto. Sirven de apoyo en el desarrollo de actividades parecidas en otras ciudades con la misma problemática. Siendo muestra y soporte en la realización de las mismas.

Siguiendo la clasificación que establece el Banco Internacional en la página <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubPortadaAc.do> las experiencias educadoras que desarrollan las ciudades se agrupan bajo estos quince descriptores:

1. Arte y Humanidades
2. Asociacionismo y Participación
3. Bienestar Social
4. Ciencia y Tecnología
5. Civismo
6. Cultura y Ocio
7. Desarrollo Personal
8. Desarrollo Socioeconómico
9. Desarrollo Urbano

10. Formación Permanente
11. Información y Documentación
12. Medio Ambiente
13. Política y Administración
14. Salud y Deportes
15. Sistema Educativo

Como se puede apreciar, estos descriptores recogen el camino marcado por los principios de la Carta de Ciudades Educadoras. En definitiva, los programas educativos que desarrollan los diferentes ayuntamientos de las ciudades pertenecientes a la AICE van encaminados al impulso de una formación global y desde todos los ámbitos orientada al ciudadano.

#### **4. Ejemplificación de los programas educativos que desarrolla la Ciudad de Granada (España).**

La ciudad de Granada, desde su incorporación a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras ha venido realizando diversas propuestas encaminadas a desarrollar el compromiso de las ciudades que subscriben todos los valores y principios manifestados en la Carta de Ciudades Educadoras.

Desde su Ayuntamiento (Ayuntamiento de Granada–Concejalía de Participación Ciudadana y Educación, 2006: 5) se manifiesta la necesidad de que “la administración municipal debe participar activamente en la mejora de la vida, de la estructura social que con sus costumbres, forma de vida, intereses, necesidades y cultura conforman los valores ciudadanos que nos identifican como pueblo”.

Entre las propuestas enclavadas dentro del proyecto Granada Ciudad Educadora, está la edición de una guía en la que se recopilan 95 programas educativos que se ofertan a los centros educativos del municipio granadino. El Ayuntamiento dispone los medios

para que los diferentes agentes educativos, sociales y culturales cooperen conjuntamente en el desarrollo de los individuos.

Cada año, la Concejalía de Educación, Consumo y Empleo del Ayuntamiento de Granada edita una guía de programas educativos en la que se oferta a los centros educativos una gran variedad de actividades. Estas actividades se aglutinan entorno a catorce bloques temáticos (curso 2011-2012):

1. Conoce Granada, tu ciudad (12).
2. Educación Ambiental (21).
3. Agenda 21 escolar (1).
4. Educación cultural (11).
5. Educación artística y musical (1).
6. Celébralo con tu colegio (5).
7. Educación para la salud (13).
8. Coeducación e igualdad de oportunidades (9).
9. Educación para el consumo (4).
10. Muévete seguro por la ciudad (1).
11. Educación para padres y madres (1).
12. Programación educativa del Patronato Municipal de Deportes (2).
13. Educar con arte (7).
14. Otras actuaciones (7).

A continuación realizaremos una revisión de los programas educativos que se proponen desde esta guía, destacando uno por uno los bloques temáticos a los que se hacía referencia anteriormente (las características de este tipo de trabajos hace imposible que se puedan desgranar cada uno de los programas educativos que aparecen en la guía, por lo que es más aconsejable ofrecer un ejemplo de cada bloque temático y remitirse a la guía para consultar la totalidad).

## 1. Conoce Granada, tu ciudad.

- Visita la Fundación Francisco Ayala.
- Programa de visitas guiadas al Patrimonio Municipal: “Descubre nuestro patrimonio”.
- Carmen del Aljibe del Rey. Centro de interpretación del Agua.
- Conoce tu Ayuntamiento.
- Ven al parque de bomberos.
- El Albayzín.
- El Realejo.
- Conoce el Sacromonte.
- Conoce el paseo del Genil.
- Conoce y disfruta del parque Federico García Lorca.
- Conoce la Casa Museo Manuel de Falla.
- Centro histórico.

*Descripción:* se trata de un recorrido y visitas a monumentos de la ciudad, con el objetivo de hacer llegar la importancia de la carga monumental de Granada. En el apartado de contenidos, se hace referencia a los distintos itinerarios que se ofrecen.

*Objetivos:* Conocer la ciudad de Granada de forma directa. Contrastar la diversidad cultural que contiene los diferentes monumentos. Acercar el modo de vida y de las costumbres de los distintos pueblos que han habitado la ciudad.

*Contenidos:* Centro histórico I: Plaza de las Pasiegas, Plaza de Alonso Cano, Catedral, Plaza Nueva, Bañuelo, Museo Arqueológico y Palacio de los Córdoba. Centro Histórico II: Arco de Elvira, Monasterio de San Jerónimo, Plaza de la Universidad, Cárcel Baja, Plaza de las Pasiegas y Catedral. Itinerario libre: cada centro educativo puede personalizar el recorrido a su gusto.

*Dirigido a:* segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Educación Permanente de Personas Adultas.

*Calendario:* de noviembre a junio.

Observaciones: la Fundación Local Granada Educa subvenciona parcialmente el coste de esta actividad e incluye la atención educativa y seguros. La duración aproximada es de cuatro horas.

## 2. Educación Ambiental.

- Conciencia de recuperar. El ingenio aplicado a los residuos.
- Calcula tu huella ecológica.
- Ecoparque y consumo responsable.
- El Ecoparque y los sentidos.
- El Ecoparque y las energías renovables.
- Gestión de residuos del Ecoparque.
- Huerto ecológico y compostaje.
- Segundo concurso de creatividad, arte y reciclaje.
- Reforestación en el bosque-parque.
- Un día en la Granja Escuela.
- ¿Te cuento un eco-cuento?
- Isla verde.
- Tres días en la Granja Escuela.
- Separa y recicla.
- Triple erre.
- Los beneficios de reciclaje.
- Ciclo integral del agua.
- Un desván de cuento en el Ecoparque.
- Un lugar con mucho Eco.
- Senderismo rural.

*Descripción:* se trata de un paseo en horario escolar por uno de los numerosos y pintorescos senderos que existen en la provincia de Granada como Monachil y Cerro de la Encina, Llano de la Perdiz y la vega de Otura. El guía explica la geomorfología, fauna, flora, datos geográficos y medioambientales de interés en la zona de pa-

seo. Además, enseñará normas básicas de senderismo, defensa de la naturaleza y supervivencia en situación hostil.

*Objetivos:* promover el conocimiento de la geografía granadina. Conocer el relieve y entorno de la zona. Identificar los diferentes ecosistemas de Granada. Contactar con la naturaleza de una manera interactiva. Desarrollar los valores personales de convivencia, experiencia y sabiduría. Despertar interés por la conservación y protección de la naturaleza. Fomentar las relaciones sociales entre los diferentes tipos de participantes.

*Contenidos:* tres itinerarios en tres zonas diferentes: Monachil y Cerro de la Encina, Llano de la Perdiz y Vega de Granada.

*Dirigido a:* segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Educación Permanente de Personas Adultas.

Aportaciones del Ayuntamiento: monitores.

*Calendario:* durante el curso escolar.

Observaciones: la Fundación Local Granada Educa subvenciona parcialmente el coste de esta actividad, el resto deberá ser abonado en concepto de cuota de inscripción. La duración aproximada es de cuatro horas.

### 3. Agenda 21 escolar.

- Educación para la sostenibilidad.

*Descripción:* la Agenda 21 Escolar es un compromiso de toda la comunidad educativa para trabajar por y para el Desarrollo Sostenible del centro educativo y de su entorno, basándose en la educación como medio para alcanzarlo. Este proyecto permitirá preparar a los integrantes de la comunidad educativa para el ejercicio ciudadano responsable en pro de una sociedad más justa y sostenible.

*Objetivos:* Adaptar o adecuar el currículo escolar y el proyecto edu-

cativo del centro a los principios de desarrollo sostenible, ya que debido a su carácter multidisciplinar, pueden ser aplicados en todas las áreas del currículo. Adaptar el proyecto a las necesidades educativas del centro, trabajando aspectos que se deban mejorar, como pueden ser hábitos de consumo, comercio justo, convivencia, uso de espacios, responsabilidad, reducción en el consumo de recursos (agua, energía, papel, etc.) y en la producción de residuos..., haciéndolo más sostenible. Favorecer procesos de participación habituando a toda la comunidad educativa a cooperar, analizar, tomar decisiones e implicarse en asuntos colectivos que puedan afectar al centro o a su entorno, promoviendo actitudes individuales que favorezcan la utilización sostenible del entorno. Promover la colaboración entre el centro y las instituciones u otros organismos (como la Agenda 21 Local), participando en la toma de decisiones por el futuro de Granada.

*Contenidos: Conceptos básicos:* Desarrollo sostenible y Agenda 21 Local. *Gestión sostenible del centro:* todas las temáticas de interés para el centro y su comunidad, incluyendo consumo responsable de recursos, gestión de residuos, ruido, modos de transporte sostenible, respeto de la naturaleza, hábitos saludables, justicia, paz, comercio justo, etcétera.

*Dirigido a:* todo el centro educativo con la implicación del alumnado, profesorado, madres, padres y personal no docente.

*Aportaciones del Ayuntamiento:* Personal de apoyo por parte de la Oficina Técnica de la Agenda 21 Local de Granada. Asesoramiento durante todo el proyecto. Documentación sobre Agenda 21 Escolar. Recursos didácticos.

*Calendario:* proceso continuo formado por 6 fases: firma del compromiso, motivación, reflexión, diagnóstico, plan de acción y evaluación.

*Observaciones:* el colegio puede considerarse como un pequeño modelo de ciudad donde se refuerzan los conocimientos, la adquisición de buenos hábitos y la educación en valores.

#### 4. Educación cultural.

- Museo de la Prensa.
- Taller de grabado y estampación.
- Centro Municipal de Arte Joven “Rey Chico”.
- Festival en las aulas.
- Taller de Literatura infantil.
- Aproximación al arte contemporáneo. Visita guiada a la IV Feria de arte contemporáneo FACBA de la Facultad de Bellas Artes de Granada.
- Arte y reciclaje. Taller artístico con materiales de desecho.
- Cómic e ilustración.
- Conoce el Museo Antológico de la Mujer Gitana. Centro Internacional de Estudios Gitanos “La Chumbera”.
- Vivo la música.
- Conoce a Federico García Lorca.

*Descripción:* mediante un cuaderno didáctico (en formato pdf) se recorren diversos aspectos de la vida de Federico García Lorca, así como lugares y personas vinculadas a su infancia, adolescencia y juventud. Asimismo, se realiza una selección de poemas significativos y las circunstancias que acompañaron a su muerte.

*Objetivos:* acercar la obra del poeta granadino a los escolares. Servir de apoyo al profesorado de nuestra ciudad en la tarea de que sus escolares conozcan mejor la persona y obra de Federico García Lorca.

*Contenidos:* la vida del poeta: infancia, Lorca estudiante, Federico poeta, muerte del poeta. Ambiente social del momento. Bibliografía.

*Dirigido a:* primero y segundo de la Educación Secundaria Obligatoria y Educación Permanente de Personas Adultas.

*Aportaciones del Ayuntamiento:* cuaderno del/a alumno/a (en formato pdf).

*Calendario:* durante el curso escolar (a petición del profesorado).

*Observaciones:* este programa es una ayuda al docente para tra-

bajar la figura del poeta en el centro escolar. La Concejalía de Educación, Consumo y Empleo subvenciona íntegramente el coste de esta actividad, que incluye el material didáctico en formato pdf.

#### 5. Educación artística y musical.

- Programación educativa de la Orquesta Ciudad de Granada.

*Descripción:* en la presente temporada las actividades educativas se llevarán a cabo en el Auditorio Manuel de Falla y son: conciertos didácticos, ensayos abiertos y cursos de formación del profesorado. Conciertos didácticos: son actividades curriculares complementarias, a las que el alumnado asiste con los profesores de música y con otros docentes del centro, quienes llevan a cabo su preparación y seguimiento, con un enfoque interdisciplinar. Brindan al público más joven la oportunidad de disfrutar de la música en vivo y de nuestra Orquesta.

*Dirigido a:* desde alumnado de 5 años de infantil a los cursos de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

*Calendario:* se realizarán en días lectivos por la mañana y en horario escolar durante los meses de noviembre de 2011, enero, febrero, marzo, abril y mayo de 2012. Su duración aproximada es de una hora.

*Observaciones:* el material didáctico se distribuirá en los quince días anteriores. El Ayuntamiento subvenciona íntegramente el coste de esta actividad, que incluye el material didáctico.

Ensayos abiertos: consiste en la asistencia a un ensayo general de la O.C.G. para disfrutar con la música sinfónica en vivo, conocer el funcionamiento de la orquesta, ver y escuchar los instrumentos, y observar la labor de los músicos y del director.

*Dirigido a:* actividad de aforo limitado y gratuita para el alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, For-

mación Profesional. Conservatorios, Escuelas de Música y grupos de mayores.

*Calendario:* esta temporada se realizarán ocho Ensayos Abiertos que tendrán lugar siempre en viernes. La cita será a las 10 horas, en el hall de entrada del Auditorio Manuel de Falla.

*Observaciones:* el material didáctico se distribuirá en los quince días anteriores. El Ayuntamiento subvenciona íntegramente el coste de esta actividad, que incluye el material didáctico.

Cursos de formación del profesorado: Los Cursos están abiertos a todos los docentes de los centros educativos participantes y su asistencia es imprescindible para que los Conciertos Didácticos de la O.C.G. sean verdaderas actividades curriculares complementarias.

*Observaciones:* los Cursos de formación del profesorado están organizados en colaboración con la Delegación de Educación de Granada y canalizados a través del Centro del Profesorado (CEP) de Granada, quien expide la correspondiente certificación.

## 6. Celébralo con tu colegio.

- Día de Andalucía.
- Día de los Derechos del Niño y la Niña. Plenos escolares.
- Día de la Cruz.
- Concurso de Belenes.
- Día de la Constitución.

*Descripción:* el día de la Constitución marca un hito en la historia de nuestro país, ya que se constituye en Estado social y democrático de derecho. Mediante un cuaderno didáctico referido a la conmemoración de este día, se propone la participación de los/as alumnos/as, con la realización de una serie de actividades orientadas por el/la profesor/a. dicho material, además de tratar aspectos sociales y políticos que rodearon a la Constitución de 1978, pre-

tende dar una visión general de nuestra Carta Magna, haciendo un especial hincapié en el Derecho a la Educación.

*Objetivos:* conocer y profundizar en la significación de este día. Servir de apoyo pedagógico a los profesores y las profesoras de nuestra ciudad en la tarea de que sus alumnas y alumnos conozcan mejor el significado del día de la Constitución.

*Contenidos:* el Estado Español. La Constitución de 1978. El Derecho a la Educación. Contenidos de la Constitución. Actividades.

*Dirigido a:* primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

*Aportaciones del Ayuntamiento:* cuaderno del/la alumno/a.

*Calendario:* a petición del centro educativo o en fechas anteriores al Día de la Constitución, el 6 de diciembre.

*Observaciones:* el material didáctico se distribuirá en los quince días anteriores. El Ayuntamiento subvenciona íntegramente el coste de esta actividad, que incluye el material didáctico.

## 7. Educación para la salud.

- Programa “Conocemos Mercagranada y los alimentos”.
- Programa Joven V@lor.
- Programa de Corresponsalías Juveniles en Centros Educativos.
- Introducción al Mundo Microscópico.
- Alimentación saludable y actividad Física.
- Seguridad alimentaria: de la granja a la mesa.
- Aprende a cuidar de tus dientes.
- Lo que debes conocer sobre los medicamentos.
- Sexualidad sin riesgos.
- Lo que debes conocer sobre los animales de compañía.
- Hábitos de vida sana.
- Prevención de los trastornos de la conducta alimentaria. Anorexia y bulimia.
- Programa pedagógico “Adolescencia y Alcohol”.

*Descripción:* se trata de un programa pedagógico de prevención del alcohol en adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 18 años que pretende la prevención del consumo de alcohol entre nuestros jóvenes. Se realizarán dos sesiones (conferencias teórico-prácticas) impartidas por monitores de la Fundación Alcohol y Sociedad, que tratarán aspectos como el alcohol y los efectos de su consumo.

*Objetivos:* implantar hábitos responsables. Retrasar la edad de inicio de consumo de alcohol. Reducir el número de consumidores. Reducir el abuso en su ingesta entre los que consumen.

*Contenidos:* el alcohol y los efectos de su consumo. Creencias, actitudes y valores respecto a su consumo. Habilidades para la toma de decisiones.

*Dirigido a:* Educación Secundaria Obligatoria. Bachillerato. Ciclos formativos. Programas de cualificación profesional inicial.

*Aportaciones del Ayuntamiento:* personal especializado. Guías didácticas para el alumnado.

*Calendario:* de octubre a abril.

*Observaciones:* el programa se desarrolla en el centro educativo. La Fundación Alcohol y Sociedad subvenciona íntegramente el coste de esta actividad e incluye la atención educativa y el material didáctico.

## 8. Coeducación e igualdad de oportunidades.

- Juguemos juntos/juntas.
- Ni príncipes ni princesas.
- Igualdad de oportunidades.
- Orientación académica: conocer, cuestionar, elegir.
- Iguales en casa: tareas y cuidados familiares compartidos.
- Mirándonos.
- Conoce a Mariana Pineda.

- Día Internacional de las Mujeres, 8 de Marzo.
- Relaciones de pareja. Prevenir la violencia de género.

*Descripción:* este programa pretende abordar la percepción de los/as jóvenes respecto a las relaciones de pareja, así como analizar los distintos planteamientos y situaciones, con especial atención a las relaciones de violencia. Reflexionar acerca de los mitos e ideas que se asocian con las mismas y que permitan cuestionar aquellas situaciones discriminatorias y negativas, potenciando la construcción conjunta de modos de relación afectivo-sexuales, basados en la comprensión, aceptación, libertad e igualdad en la pareja.

*Objetivos:* facilitar el análisis de las dinámicas de pareja; inicio y desarrollo. Reflexionar en torno a ideas, mitos y creencias asociadas a la temática. Abordar dudas, inquietudes y preocupaciones que se generan en las relaciones de pareja. Analizar y cuestionar relaciones de abuso y violencia. Ofrecer alternativas constructivas de relación basadas en la equidad y en la libertad. Prevenir relaciones violentas de relación.

*Contenidos:* Las relaciones de pareja; fundamento, planteamientos y posibilidades. Mensajes sexistas relacionados con relaciones de pareja. Los roles en las relaciones de pareja. Cómo se establecen y mantienen. El amor, los afectos y los conflictos. La comunicación. Las relaciones violentas; factores implicados en su desarrollo. La visión de la juventud sobre esta problemática. Otras formas de relacionarse. Modelos igualitarios. Informar de los recursos existentes al respecto.

*Dirigido a:* Bachillerato, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Ciclos Formativos y Educación Permanente de Personas Adultas.

*Aportaciones del Ayuntamiento:* personal experto en género e igualdad de oportunidades y material didáctico.

*Observaciones:* el Ayuntamiento subvenciona íntegramente el coste de esta actividad. El programa se desarrolla en el propio centro.

## 9. Educación para el consumo.

- La publicidad, ¿qué es, cómo se hace, para qué?
- Ahorro energético y consumo responsable en la vivienda.
- ¿A qué juegos? Conoce los videojuegos.
- Conoce tus mercados.

*Descripción:* consiste en una visita guiada al mercado municipal más cercano al centro educativo, con el objeto de conocer de cerca y en vivo qué es un mercado, observando y estudiando los productos que en estos lugares se ofertan a los ciudadanos, así como otras cuestiones relacionadas con la alimentación.

*Objetivos:* conocer la clasificación de los diferentes tipos de alimentos. Fomentar el consumo de alimentos adecuados para una dieta sana y equilibrada. Conocer el acto de compra-venta de los productos que en la vida cotidiana pueden ser base de su alimentación. Potenciar hábitos alimenticios responsables.

*Contenidos:* ¿qué es un mercado municipal? ¿De dónde proceden los alimentos que compramos en el mercado? ¿Cómo se conservan los alimentos en el mercado? ¿Cómo debemos comprar?

*Dirigido a:* tercer curso de Educación Primaria.

*Aportaciones del Ayuntamiento:* monitor/a. Dossier para el/la alumno/a.

*Calendario:* durante el curso escolar.

*Observaciones:* el lugar de realización será el mercado municipal más cercano al centro educativo. El Ayuntamiento subvencionará íntegramente el coste de esta actividad e incluye la atención educativa y el material didáctico.

## 10. Muévete seguro por la ciudad.

- Programa de Educación para la Seguridad Vial.

*Descripción:* con la intención de mejorar la seguridad vial, se programan una serie de cursos, charlas y actividades prácticas a desarrollar en el centro de educación vial y en el parque infantil de tráfico.

*Objetivos:* mejorar los conocimientos, hábitos y actitudes que los/as niños/as y jóvenes poseen en materia de educación y seguridad vial.

*Contenidos:* clases teóricas con exposición oral de los contenidos curriculares, proyección de videos, rolplaying... Clases prácticas que se desarrollan en el circuito. Se utilizan distintos tipos de vehículos como bicicletas, cars y triciclos.

*Dirigido a:* Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Especial, Padres y Madres y Profesorado.

*Aportaciones del Ayuntamiento:* educador vial. Cuaderno de trabajo de primaria y secundaria. Carpetas y agendas.

*Calendario:* durante el curso escolar.

*Observaciones:* el programa se desarrolla en el centro de educación y seguridad vial. El Ayuntamiento subvenciona íntegramente el coste de esta actividad e incluye la atención educativa y el material didáctico.

## 11. Educación para padres y madres.

- Programa de formación para Padres y Madres.

*Descripción:* conscientes de la necesidad de preparar a los padres y madres para su labor educadora, se presenta este programa, cuyos objetivos y contenidos, con un carácter pedagógico y educativo y con un formato distendido, pretende orientar a los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas.

*Objetivos:* orientar a los padres/madres en la educación en valores de sus hijos e hijas. Fomentar e incrementar la implicación de los padres y madres en las actividades de ocio y tiempo libre de sus hijos e hijas. Conocer las condiciones de desarrollo de los hijos e hijas. Fomentar el diálogo y la comunicación generacional e inter-generacional.

*Modalidades:* centros que imparten Educación Infantil y Primaria. Centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

*Contenidos:* estilos educativos. Desarrollo psicológico y social del/a niño/a y en la adolescencia. Comunicación en casa. Normas, límites, responsabilidad y disciplina. La autoestima. Relación entre los/as hermanos/as. Estrategias para educar en valores. Resolución de conflictos. Hábitos de la juventud.

*Dirigido a:* Padres y Madres de hijos e hijas de cualquier edad. Asociaciones de Padres y Madres.

*Aportaciones del Ayuntamiento:* personal cualificado en pedagogía, temas psicológicos, educativos y de orientación familiar.

*Calendario:* durante el curso escolar.

*Observaciones:* por cuestiones organizativas, todas las asociaciones de un mismo distrito se agruparán en una escuela de padres y madres. El Ayuntamiento subvencionará íntegramente el coste de esta actividad e incluye la atención educativa y el material didáctico.

## 12. Programación educativa del Patronato Municipal de Deportes.

- Día Azul para secundaria.
- Semana Azul.

*Descripción:* a la hora concertada, el autobús recogerá a los/as alumnos/as en la puerta del Centro. Se dirigirán a la Piscina Arábial, donde serán recibidos por los monitores de natación. El primer

día se harán grupos, según nivel. Cada grupo seguirá un programa de ejercicios adecuados al nivel. La duración de las clases será de cuarenta y cinco minutos. Una vez concluida la actividad, habrá ducha. El regreso se realizará en autobús hasta el lugar de recogida. *Objetivo:* la iniciación al medio acuático para aquellos alumnos/as que no se desenvuelvan bien en el agua, así como, el mantenimiento y perfeccionamiento del nivel de natación para el resto de escolares.

*Contenidos:* ejercicios acuáticos y juegos.

*Dirigido a:* Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

*Aportaciones del Ayuntamiento:* monitores, instalación y material específico de la actividad.

*Duración:* Cinco días (de lunes a viernes), con una duración diaria de 45 minutos.

*Calendario:* de octubre a abril.

*Observaciones:* El Ayuntamiento subvenciona parcialmente el coste de la actividad, el resto deberá ser abonado en concepto de cuota de participación. Se atenderá un máximo de 50 escolares por grupo.

### 13. Educar con Arte.

- Segundo Ciclo de educación infantil.
- Primer Ciclo de educación primaria.
- Segundo Ciclo de educación primaria.
- Tercer Ciclo de educación primaria.
- Educación secundaria obligatoria.
- Bachillerato, Ciclos Formativos y P.C.P.I.
- Dirigido a educación permanente de personas adultas y familias.

*Descripción:* las actividades que se presentan son obras de teatro que tienen como fin ofrecer enseñanzas tanto por el contenido que se trata como por la ambientación en la que se desarrolla.

*Coste:* de 5 a 3 euros por escolar.

*Duración:* de 60 a 90 minutos.

*Calendario:* cada obra tiene una fecha definida.

*Observaciones:* la Fundación Granada Educa subvenciona parcialmente el coste de la actividad, el resto deberá ser abonado en concepto de cuota de participación. Se atenderá un máximo de 50 escolares por grupo.

#### 14. Otras actuaciones.

- Ludotecas.
- Talleres socioculturales de los Centros Cívicos de Chana, Norte y Beiro.
- Campamentos de verano.
- Aula rural de verano.
- De los juegos tradicionales a las videoconsolas.
- Simulación empresarial.
- Escuelas de vacaciones.

*Descripción:* durante los distintos periodos de vacaciones (Navidad, Semana Santa y verano), se desarrollan las Escuelas de Vacaciones, actividad programada con el objetivo de cubrir las necesidades de tiempo libre de nuestros/as menores, además de conciliar la vida personal, laboral y familiar de los padres y madres de nuestra ciudad.

*Objetivos:* conciliar la vida personal y laboral. Desarrollar una cultura del ocio y el tiempo libre. Cubrir las necesidades de tiempo libre y ocio de los niños y niñas. Potenciar la formación en valores. Desarrollar las capacidades y las potencialidades del/a menor.

*Contenidos:* juegos, talleres, manualidades y deportes.

*Dirigido a:* niñas y niños de 3 a 12 años.

*Aportaciones del Ayuntamiento:* colegio. Empresa especializada en actividades extraescolares, en ocio y tiempo libre.

*Calendario:* Durante los periodos vacacionales (Navidad, Semana Santa y verano).

*Observaciones:* el programa se desarrolla en el colegio elegido por los padres. La Concejalía de Educación, Consumo y Empleo del Ayuntamiento de Granada bonifica parcialmente el coste de esta actividad.

Como se observa, la variedad de programas educativos que se pueden realizar desde la ciudad son incalculables. El ejemplo aquí presentado da una idea de las posibilidades que tiene la ciudad para formar y hacer partícipe a sus ciudadanos de las experiencias y riquezas monumentales que posee. Desde este planteamiento, el Ayuntamiento emerge como un gran agente dinamizador y propulsor de los cambios sociales que la sociedad actual debe de enfrentar.

## **Bibliografía**

- Amaro Agudo, A. (2002). *El Movimiento de Ciudades Educadoras: una investigación evaluativa*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Amaro, A., Lorenzo, M. & Sola, T. (2003). Las experiencias desarrolladas por las Ciudades Educadoras Españolas: una tipología, *Anuario interuniversitario de didáctica*, 21, pp. 33-76.
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (2004). *Carta de Ciudades Educadoras*. Url: «<http://www.bcn.es/edcities/aice/adjunts/Carta%20Ciudades%20Educadoras%20%202004.pdf>» Consultado: 16/9/2011.
- AYUNTAMIENTO DE BARCELONA. (1990). *La ciudad educadora*. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona.
- AYUNTAMIENTO DE GRANADA–CONCEJALÍA DE EDUCACIÓN, CONSUMO Y EMPLEO. (2011). *Programas Educativos 2011-2012*. Granada, Ayuntamiento de Granada-Concejalía de

- Educación, Consumo y Empleo. Url: «<http://www.granada.org/inet/educacion.nsf/educacion>» Consultado: 16/9/2011.
- AYUNTAMIENTO DE GRANADA–CONCEJALÍA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA EDUCACIÓN. (2006). *Programas Educativos*. Granada, Ayuntamiento de Granada-Concejalía de Participación Ciudadana y Educación.
- Faure, E. *et al.* (1973). *Aprender a Ser*. Madrid: Alianza universidad-UNESCO (2ª edición).
- Gairín Sallán, J. (2001). *Los proyectos educativos de ciudad. El caso de Barcelona. Material multicopiado*.
- Harrison, G. (1994). Mesa redonda: disertación sobre los seminarios del 3º Congreso Internacional de Ciudad Educadora, en *3º Convegno Internazionale delle citta´ educative*. Bolonia, Ayuntamiento de Bolonia, pp. 320-338.
- Karlsson, L. (1992). La formación de Ciudades Educadoras, en *The Second International Congress of Educating Citie*. Gothenburg, pp. 120-129.
- Trilla Bernet, J. (1990). *Introducción*, en I Congrés Internacional de Ciutats Educadores. Barcelona, pp. 15-27.

## LIBROS

Alvarado Nando, Maritza. (2010). *El aprendizaje y las tutorías en los universitarios*. México: Universidad de Guadalajara.

Con este libro, la autora nos ofrece hallazgos sobre el rol del profesor-tutor incorporado en la Universidad de Guadalajara, a través del Programa institucional de Tutorías, iniciado en 1999 e investigado por ella en el período 2005-2008 y focalizando los aprendizajes de los alumnos de cinco carreras profesionales.

La obra adquiere relevancia porque se ubica en el escenario de desafíos y retos que ha de resolver la educación universitaria para responder a las exigencias del futuro.

Mientras los vertiginosos avances científico y tecnológicos; la globalización de los procesos económicos y culturales de la segunda mitad del siglo XX nos asombran, paradójicamente nos dejan ante la incertidumbre de rupturas de estructuras identitarias, que a la vuelta de siglo, se nos han trastocado en obsoletas: la familia, la escuela, el trabajo, los arreglos entre el Estado, la sociedad y la rutinaria vida cotidiana.

En este escenario de realidades complejas y entrelazadas, la universidad ha de transitar hacia la incorporación de nuevas y diversas modalidades educativas, que respondan al reto de la formación de un profesional transformer, que en su estructura esté impresa la maleabilidad y flexibilidad al cambio, por tanto con la disposición ética al aprendizaje sin fin y con la estrategia pedagógica de aprender a aprender.

En esta aventura el tutor universitario que, “además de orientar al alumno en los vericuetos administrativos, lo encamina para que descubra sus habilidades y desarrolle estrategias educativas, que serán medios permanentes de actualización”.

La tutoría así conceptualizada se incorpora como una estrategia de mediación educativa, de amplias posibilidades para encaminar, descubrir y desarrollar el sentido permanente de transformación del profesional crítico caracterizado por Schön.

La tan criticada calidad educativa pasa por la utopía de la justicia social, en lo que a ella compete: calidad educativa para todos. La figura del tutor, en su propósito de acompañante del estudiante durante el proceso de formación escolarizada, permite la animación contextualizada de la diversidad de talentos y de oportunidades culturales previas, de modo que la población estudiantil de mayor vulnerabilidad tenga la oportunidad de ejercer el derecho de ser atendida, desde su situación de vulnerabilidad, en el desarrollo de estrategias de aprendizaje de recuperación y reducir las posibilidades del rezago educativo; y el resto ser igualmente atendido desde su potencial personal de desarrollo. No exagero al señalar que la tutoría, así como la plantea la autora, ejercida en su nivel óptimo, plantea la posibilidad de acercamiento para que cada alumno construya el proyecto de formación profesional a la medida de sus posibilidades y circunstancias.

El texto, entretelado en siete capítulos, nos ubica en las incertidumbres y desafíos en el nuevo milenio. Establece la relación entre el campo de aprendizaje y la tutoría. Donde refiere los niveles de exclusión de un considerable sector de la población joven, por lo limitado de la oferta frente la demanda; el abandono, en los primeros años de estudios, de la población con menores oportunidades culturales previas y las dificultades de adaptación al entorno universitario y a las exigencias del proceso de aprendizaje de descifrar e incorporar nuevos códigos. Aborda, también las tendencias actuales del aprendizaje y la necesidad de reconceptualizar los papeles de los actores educativos, entre los que ubica al tutor.

La tutoría universitaria: un punto de vista cognitivo. Desde las visiones teóricas de la complejidad y el constructivismo, plantea

la tutoría con énfasis en la metacognición, es decir la promoción en los estudiantes del conocimiento sobre el conocimiento, como dimensión indispensable del aprender a aprender.

Aprendizaje universitario: nuevas formas de enseñar y orientar al alumnado. Aborda la organización, instrumentación, impacto y hallazgos de la implementación de este programa. Donde se destaca la satisfacción estudiantil con el programa y el impacto en la mejora en el aprovechamiento escolar, a través del seguimiento en las tareas, lecturas, trabajos de equipo, administración del tiempo y realización de exámenes.

Los tutores: puente entre la construcción de conocimientos y el aprovechamiento escolar. Este capítulo plantea los desafíos y oportunidades de la incorporación de las TIC en los procesos de aprendizaje, destacando el papel del tutor en cuanto orientador activo del análisis, síntesis de la información, de la reflexión crítica y la incorporación de nuevos códigos en la interpretación de la realidad.

Las tutorías: potenciales prácticas educativas. Frente a la situación dinámica y diversa de las necesidades de aprendizaje profesional, las IES, han de responder con nuevas formas de gestión y organización escolar, que centradas en el estudiante, fortalezcan el diseño de estrategias personalizadas de gestión del conocimiento y resolución de problemas que los fortalezcan como profesionales creativos, críticos y en permanente actualización. El capítulo da cuenta de los componentes de estas prácticas educativas, que han incorporado a través del programa, la intervención de las tutorías.

La lectura de la obra el Aprendizaje y las tutorías en los universitarios es fundamental para directivos, docentes y estudiantes interesados en aproximaciones a los desafíos y oportunidades educativas del futuro.

Rafael Lucero Ortiz



## LIBROS

Pereira, Roberto. (2011). *Adolescentes en el siglo XXI. Impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata.

Esta obra presenta los trabajos de 43 prestigiosos autores españoles, europeos y norteamericanos, especialistas en adolescencia, compilados por Roberto Pereira. Estructurado en 7 partes y 30 capítulos, presenta una amplísima revisión y puesta al día de la Adolescencia en el siglo XXI desde el punto de vista de diversas orientaciones psicoterapéuticas, especialmente desde la Terapia Familiar Sistémica.

Los temas revisados incluyen las principales complicaciones que surgen en ese período del ciclo vital, especialmente en las relaciones con sus progenitores, pero también con sus pares, las particularidades de la emigración en los adolescentes, de la adopción, el uso y abuso de las redes digitales, la violencia, diversos trastornos de conducta, etc. para terminar con propuestas concretas y prácticas de intervenciones terapéuticas y educativas. Todo ello nos ofrece una visión real de los adolescentes actuales, de sus problemas, y de posibles soluciones.

Además de la extensa elaboración teórica, basada generalmente en investigaciones llevadas a cabo por sus autores y autoras, buena parte de los capítulos se apoyan en casos clínicos y transcripciones de sesiones, para ejemplificar sus propuestas.

*Adolescentes en el siglo XXI* está dirigido a todos aquellos profesionales de la Psicoterapia, Psicología, Medicina (especialmente Psiquiatras y Pediatras), Pedagogía, Educación, Trabajo Social, Enfermería, Educadores Sociales y a todas las personas interesadas por entender a los Adolescentes en el mundo actual. Puede resultar a su vez un texto interesante para estudiantes o

profesionales que se estén formando en intervención sistémica y terapia familiar.

Es un libro extenso que les acompañará en la reflexión sobre lo que ocurre en esa parte tan importante del desarrollo de todas las personas, les dará unas cuantas pistas para entenderla mejor, y muchas propuestas prácticas para mejorar su intervención profesional.



## NORMAS PARA PUBLICAR

La revista educ@rnos es una publicación que aborda temas educativos y culturales, con periodicidad trimestral, que difunde trabajos de diferentes áreas de investigación.

El envío de un trabajo a esta revista compromete al autor a no someterlo simultáneamente a consideración de otras publicaciones. Los autores se hacen responsables exclusivos del contenido de sus colaboraciones y autoriza al Consejo Editorial para su inclusión en la página electrónica **www.revistaeducarnos.com**, en colecciones y en cualquier otro medio que decida para lograr una mayor difusión.

Se considerarán para publicación solamente aquellas colaboraciones que cumplan con las siguientes normas:

1. Los escritos deberán ser inéditos y estar relacionados con las temáticas y disciplinas que integran la revista.
2. Podrán estar redactados en español.
3. Sólo se aceptarán trabajos en formato Word.
4. Se deberá enviar el texto a la siguiente dirección electrónica: revistaeducarnos@hotmail.com. La redacción de la revista acusará recibo de los originales en un plazo de diez días hábiles desde su recepción.
5. Los artículos deberán ser trabajos de investigación, reflexiones teóricas, metodológicas, ensayos que dialoguen con autores, intervenciones que contribuyan a problematizar, debatir y generar conocimiento teórico y/o aplicado sobre los temas correspondientes. Deben tener una extensión de 10 a 15 páginas (en fuente Arial 11, a 1.5 espacios. En esa cantidad de páginas deberán incluirse un resumen en español (que no exceda 150 palabras), 5 palabras clave, acotaciones (sólo las necesarias), tablas y/o gráficos y bibliografía.
6. Las reseñas deberán ser valoraciones críticas de libros recién-

tes en las que se indique su importancia y limitaciones. Deben tener una extensión de 3-5 páginas en Arial 11, a espacio y medio.

7. El título que encabeza la colaboración se escribirá en negritas. El nombre del autor y de la institución y/o departamento al que pertenece deberán ir al inicio del texto, en cursivas, después del autor.

8. Todos los textos originales deberán incluir la información siguiente: Nombre y currículum breve del autor (media cuartilla máximo), además de número de teléfono, fax, correo electrónico y domicilio.

9. En caso de que el trabajo incluya imágenes, éstas deberán estar respaldadas y ser enviadas por separado, en formato JPEG con una resolución de 300dpi.

10. Las citas textuales que excedan de 40 palabras se pondrán en párrafo aparte, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1.5 cms.

11. Las citas de libros y artículos se efectuarán dentro del texto de acuerdo a la siguiente forma (con base en el estilo APA):

a. Cita de un libro, haciendo referencia a una página concreta. Ej.: (Vygotski, 1998: 283).

b. Cita de un artículo publicado en un libro colectivo o en revista. Ej.: (Piaget, 1994).

12. En los artículos, las referencias bibliográficas de las citas aparecerán enlistadas al final por orden alfabético. En las notas al final de página solamente se podrá incluir comentarios adicionales, no referencias.

13. En las reseñas, las referencias de libros y artículos se efectuarán en los pies de página. No se enlistarán al final.

14. Las referencias se realizarán de la siguiente manera:

### Libro

Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensa los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

### Capítulos en libros

Stobaer, G. (2010). Los tests de inteligencia: Cómo crear un monstruo. En Stobaer, G. *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

### Periódicos y revistas

Amador, R. (2010). Modelos de redes en educación superior a distancia en México. En *Sinéctica* 34, 61-73.

### Periódicos y revistas en línea

Unesco (2009). “Las nuevas dinámicas de la educación superior”.

Disponible en:

<http://www.unesco.org/es/wche2009/resources/the-new-dynamics/>

# Revista

educ@rnos