RED GLOBAL EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

N.º 2

Educación Física

Investigación, experiencias pedagógicas y proyectos

En colaboración con

INDE

ÍNDICE

Editorial 2

Original Articles

Las danzas urbanas como actividades artístico-expresivas generadoras de satisfacción y vivencias emocionales positivas en el aula de educación primaria 3
José Luis Aparicio Herguedas, Laura Tejero Díez

Breve historia de la Educación Física argentina del nivel inicial 9
Ana Daniela Mansi

Cuantificación de la inactividad física en la clase de Educación Física de escuelas primarias en argentina 17
Delgado, DP., Renda, JM.

Los sentidos del jugar en la Educación Física del nivel inicial 25
Gómez Smyth

EDITORIAL

Este número supone la reanudación de la periodicidad normal de la publicación en la Revista de la **Red Global de Educación Física y Deporte (RGEFyD)**, porque a pesar de la interrupción surgida por el COVID, se continúa con la idea de hacer crecer nuestra revista.

En este momento en el que nos vemos privados de convivir y compartir presencialmente entre colegas nuestras experiencias pedagógicas y científicas, esperamos que la revista de la RGEFyD minimice esta distancia y se convierta en un espacio para difundir y compartir las experiencias e investigaciones que estamos desarrollando en nuestros países en situaciones de confinamiento.

Este número se centra en la educación primaria como espacio central de prácticas lúdicas generadoras de experiencias emocionales positivas y de lucha contra el sedentarismo.

Informamos que el tercer número aún no está cerrado, con lo que las contribuciones y aportes presentados nos resultarán valiosos para que este proyecto de todos continúe avanzando en la dirección prevista.

Igualmente, informamos que estamos preparando una convocatoria dedicada a la problemática de la docencia en situación de pandemia. ¡Esperamos vuestra participación!

Con nuestros más sinceros deseos de salud y bienestar para todos,

¡ESPERAMOS TODO MEJORE!

Los editores

Elsa Ribeiro da Silva
Paula Batista
Domingo Blázquez

LAS DANZAS URBANAS COMO ACTIVIDADES ARTÍSTICO-EXPRESIVAS GENERADORAS DE SATISFACCIÓN Y VIVENCIAS EMOCIONALES POSITIVAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

José Luis Aparicio Herguedas, Laura Tejero Díez

Universidad de Valladolid

RESUMEN: Las danzas suponen un importante contenido del currículo de educación primaria a desarrollar en el ámbito escolar, posibilitando innumerables aprendizajes no solamente motrices, sino también artísticos y expresivos, cognitivos y afectivo sociales. Más aún, las danzas urbanas se presentan en la actualidad como una modalidad específica que por su significatividad y presencia en la sociedad, resultan atractivas para ser desarrolladas de forma adaptada al contexto escolar. Se presenta una experiencia docente de prácticas corporales urbanas de danza, desarrollada en un centro educativo con escolares, a fin de conocer si son potencialmente generadoras de satisfacción en el alumnado así como de vivencias emocionales positivas. Tras la puesta en práctica de la experiencia mediante el diseño y aplicación de una unidad didáctica guía de la intervención docente, se recogió información sobre la percepción del alumnado procediendo a su análisis. Los resultados confirmaron un nivel de satisfacción elevado a sí como la vivencia de emociones positivas durante la participación en las actividades. Se propone así un tratamiento de los contenidos físicos artísticos y expresivos para el ámbito escolar, acudiendo a contenidos más actuales y novedosos como son las danzas urbanas y el Hip-Hop.

PALABRAS CLAVE: danza urbana, emociones, satisfacción, Educación Física.

URBAN DANCES AS ARTISTIC-EXPRESSIVE ACTIVITIES THAT GENERATE SATISFACTION AND POSITIVE EMOTIONAL EXPERIENCES IN THE PRIMARY EDUCATION CLASSROOM

ABSTRACT: The dances represent an important content of the primary education curriculum to be developed in the school environment, making possible different learning not only motor but also artistic and expressive, cognitive and affective. Urban dances are currently presented as a specific modality that due to its presence in society, are attractive to be developed in a way adapted to the school context. It presents a teaching experience of urban dances developed in an educational center with schoolchildren, in order to know if they are potentially generating satisfaction in the students as well as positive emotional experiences. After the implementation of the experience through the design and application of a didactic unit guide of the teaching intervention, information was collected about the perception of the students proceeding to its analysis. The results confirmed a high level of satisfaction as well as the experience of positive emotions during participation in the activities. Therefore, a treatment of the artistic and expressive physical contents for the school environment is proposed, resorting to more current and novel contents such as urban dances and Hip-Hop.

KEY WORDS: urban dance, emotions, satisfaction, physical education.

DANÇAS URBANAS COMO ATIVIDADES ARTÍSTICO-EXPRESSIVAS QUE GERAM SATISFAÇÃO E EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS POSITIVAS NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO: As danças representam um importante conteúdo do currículo do ensino fundamental a ser desenvolvido no ambiente escolar, possibilitando um aprendizado inumerável não só motor como também artístico e expressivo, cognitivo e afetivo social. Além disso, as danças urbanas são atualmente apresentadas como uma modalidade específica que, devido à sua significância e presença na sociedade, é atraente para ser desenvolvida de forma adaptada ao contexto escolar. Apresenta uma experiência de ensino de práticas de dança urbana desenvolvida em um centro educacional com escolares, a fim de saber se eles estão potencialmente gerando satisfação nos alunos, bem como experiências emocionais positivas. Após a implementação da experiência, através do desenho e aplicação de um guia de unidade didática da intervenção de ensino, foram coletadas informações sobre a percepção dos alunos, procedendo à sua análise. Os resultados confirmaram um alto nível de satisfação, bem como a experiência de emoções positivas durante a participação nas atividades. Propõe um tratamento de conteúdos físicos artísticos e expressivos para o ambiente escolar, recorrendo a conteúdos mais atuais e inovadores, como as danças urbanas e o Hip-Hop.

PALAVRAS-CHAVE: dança urbana, emoções, satisfação, educação física.

INTRODUCCIÓN

La UNESCO, en su Conferencia Mundial de 2006 celebrada en Lisboa (Portugal), se refiere a la importancia de la educación artística para el desarrollo integral de la infancia, en clave de promoción de la creatividad, la innovación y la diversidad cultural. En años anteriores ya consideraba la importancia de aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás, como uno de los aspectos clave a promover por la educación del siglo XXI (Delors, 1993).

La danza en cuanto práctica de expresión corporal (EC) permite experimentar diversas respuestas corporales, múltiples alternativas de actuación, creativas y de estilo propio; por ello el aula de Educación Física (EF) en la escuela es un espacio privilegiado para llevar a cabo estas prácticas corporales (Eisner, 2004). En este sentido García Ruso (1993) propone las funciones afectivas, de interacción social y de conocimiento intrapersonal, como esenciales y parte de los procesos educativos a desarrollar a través de la danza en la escuela. Por su parte Cuellar (2017) considera facilita la sensibilidad y la búsqueda del equilibrio emocional, posibilitando el trabajo de la educación emocional en el contexto escolar. Es posible por ello a través de la expresión corporal y de la danza, promover un modelo de EF emocional, que ayude en la toma de conciencia y regulación emocional entre el alumnado tal y como requieren Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y Pellicer (2011).

Los trabajos de Abilleira, Fernández, Ramallo y Prieto (2017) y Ruano (2004, 2013) sobre las relaciones entre diversas formas de expresión corporal, danza y emociones, evidencian un impacto de este tipo de actividades sobre la vivencia emocional del alumnado que las experimenta, mostrando correlaciones significativas por ejemplo entre estas y emociones como la vergüenza, la ansiedad, la alegría, la felicidad, la satisfacción plena, la sorpresa, el amor y el cariño.

La danza es uno de los medios privilegiados para a través del cuerpo y su movimiento, desarrollar unas relaciones sociales en las que se expresen, compartan, transmitan, las ideas y las emociones (Fuentes, 2006). Coterón y Sánchez (2010) resaltan en este sentido, la necesidad de extender desde los primeros momentos del proceso de aprendizaje, la sensibilidad expresiva y comunicativa, estimulando mediante prácticas expresivo-corporales dramatizadas y bailadas. Por su parte Monroy (2003) establece que la danza, en contextos escolares, requiere que el docente conozca los intereses de su alumnado y sea capaz de incorporarlos a su práctica de aula, en cuanto a posibilidades de desarrollo expresivo más allá de la lógica lúdica aplicada tradicionalmente.

De entre las múltiples prácticas corporales de baile, la danza urbana toma de la ciudad y su cultura el punto de partida; la juventud expande la cultura Hip-Hop como la forma de expresión de sus inquietudes artísticas y de participación social critica, que surgen en y desde el espacio urbano para evidenciar sus ideales, necesidades, descontentos, emociones, siguiendo el estilo original afro-americano desde el que se extendió (Moraga y Solórzano, 2005).

Dentro del ámbito de las danzas urbanas, el fenómeno Hip-Hop parece el más representativo, extendido y practicado. Hincapié (2012) afirma que existen dos formas de comprender el fenómeno. Por un lado se encuentra una corriente de practicantes que se centran en el Hip-Hop como danza y no se apoyan en otros elementos de esta corriente. Y por otro lado se encuentran los seguidores que describen y entienden el Hip-Hop como una cultura o un movimiento socio-cultural, entendiéndolo también desde diversas manifestaciones paralelas artísticas y deportivas propias del movimiento como el grafiti y el skate (Saraví, 2007).

En este sentido Rodríguez e Iglesias (2014) consideran el Hip-Hop, desde la perspectiva del movimiento urbano cultural, como una práctica artística, musical, corporal, pero también como una forma de expresión de la vida, dado que el grupo de personas que se vinculan al movimiento, tienen una particular manera de ver, pensar, hacer y expresar en sus vidas la ciudad.

A través de la cultura Hip-Hop la juventud hace suyos los elementos de la cultura global y los integra en su movimiento, proyectando mediante sus diferentes formas de expresión, musical, plástica, corporal, su propio significado y visión, en ocasiones denunciando las frustraciones, los dramas urbanos, las reivindicaciones, que en forma de batallas, cantando y bailando, muestran las vivencias de su vida en su ciudad frente a la ciudad oficial (Hincapié, 2012). La juventud va colonizando espacios, plazas, calles, hasta llegar a la escuela y aunque esta abre sus puertas de forma puntual, circunstancial (actos culturales y deportivos puntuales, celebraciones), no conecta del todo su realidad (escolar) con las prácticas juveniles urbanas que emergen en la misma ciudad, manteniendo la hegemonía de las prácticas corporales deportivas tradicionales.

Siguiendo a Viciana y Arteaga (1997) y Gil y Coterón, (2017), algunos tipos de danzas urbanas que se incluyen dentro de la cultura Funky y Hip-Hop, y que se agrupan en torno a las denominadas danzas urbanas (streetdance) aplicables al contexto escolar, pueden ser: looking, breakdance, popping, dancehall, freestyle, house, waacking, krumping, o la fusión de estos con bailes latinos como la salsa o el merengue. Todas constituyen un grupo de danzas en las que la forma de moverse, expresar, comunicar y sentir, se realiza desde la peculiaridad urbana que da carácter a las prácticas corporales que surgen de ellas y que sin duda, aumentan el potencial valor educativo, creativo e interdisciplinar de la danza urbana trasladada al contexto escolar.

Según Carnacea y Cámbara (2011), el esfuerzo por incluir estos elementos propios del streetdance mediante la creación de actividades educativas en los centros escolares, ayuda a desplegar toda la potencialidad transformadora de la cultura Hip-Hop,

como un eje desde el que es posible plantear nuevos retos y desafíos en la intervención socioeducativa en la infancia y la juventud con mayor significatividad para favorecer la expresión y la comunicación intra e interpersonal; este eje favorece la participación de diversas disciplinas que coordinándose entre si, son potenciales facilitadoras de nuevos y significativos aprendizajes.

En la actualidad, la cultura Hip-Hop va incluyendo cada vez más auténticas posibilidades de desarrollo corporal y expresión propios de la cultura de la ciudad, aumentando por su significatividad y cercanía social, la participación y disfrute en ellas de los niños y jóvenes, como por ejemplo mediante la práctica de modalidades deportivas urbanas como el skateboard (Saraví, 2007); sus diversas modalidades y posibilidades, previo el tratamiento adaptativo correspondiente, pueden formar parte de los contenidos curriculares del área de EF en educación primaria (Armbrust y Ascanio, 2010).

Con la presente experiencia se pretende conocer cuáles son las posibilidades de disfrute y desarrollo emocional de la danza urbana aplicada al contexto de la educación primaria desde el área de EF.

METODOLOGÍA

El centro escolar y los participantes en el estudio

El estudio se ha desarrollado en un centro educativo de educación primaria de la ciudad de Valladolid (España), inserto en un entorno socioeconómico de nivel medio. En el Proyecto Educativo del Centro (PEC) se recalca la idea de desarrollo integral del alumnado así como del impulso de todas sus capacidades, especialmente en las dimensiones social y ética, incluyendo valores a desarrollar a lo largo de su proceso de aprendizaje como la responsabilidad personal y social, el respeto, el sentido crítico y la expresión de las emociones. La actuación docente se llevó a cabo con un grupo escolar de 5.º curso de educación primaria (11 años). El grupo lo conforman 22 alumnos, 12 niños y 10 niñas. En general, este grupo no presenta dificultades ni diferencias a nivel de desarrollo motor. El grupo se caracteriza por mostrar un comportamiento obediente y disciplinado.

Proceso de intervención docente

Previamente a la intervención docente, se ha realizado un periodo de observación del grupo clase para conocer al alumnado. Mientras, se fue diseñando la Unidad Didáctica (UD) en la que recoger los elementos curriculares guías de la intervención, siendo los contenidos de EF a desarrollar, los relacionados con las actividades físicas artístico-expresivas (bloque 5 de los contenidos de EF para educación primaria; RD 126/2014).

Partiendo de la normativa mencionada, algunos de los contenidos diseñados para el desarrollo de la UD y desde los que abordar específica y pedagógicamente los relacionados con la danza urbana fueron:

- Exploración y toma de conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal con espontaneidad y creatividad.
- Expresión y comunicación de sentimientos y emociones, individuales o compartidas, a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Composición de movimientos a partir d estímulos rítmicos y musicales. Elaboración y participación en coreografías simples, individuales, en pareja o grupales.
- Participación en situaciones que supongan comunicación corporal. Reconocimiento y aceptación del contenido comunicativo con independencia de las características del emisor.
- Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo: valoración de los usos expresivos del lenguaje corporal.

En relación al desarrollo de las competencias clave, se optó por el desarrollo de las competencias comunicativa y social y cívica, por su valor de interacción personal, intrapersonal y emocional.

La UD se desarrolló mediante la impartición de seis sesiones que recogían actividades de menor a mayor complejidad para abordar los contenidos educativos de danza urbana. Durante las sesiones se siguió una misma estructura didáctica estableciendo tres momentos para el tratamiento de los contenidos de aprendizaje a impartir (Blázquez, 2016): acogida, para informar de las tareas y recordar las realizadas y a considerar para continuar sobre ellas; momento de desarrollo de los aprendizajes a conseguir, y momento de despedida, para evaluar la sesión desarrollada y anticipar dando continuidad en las sesiones futuras a los aprendizajes y tareas a realizar.

En el momento de desarrollo de los aprendizajes, estos se abordaron enseñando y practicando pasos específicos de Hip Hop y movimientos fundamentales. La práctica realizada, tras la enseñanza de estos (step touch, step lift, step slap, hops, jumps, marcha fun walk, slide, cruces de piernas, entre otros) se realizó desde una perspectiva lúdica, de manera que la traslación de lo aprendido se desarrollara de una forma menos instruccional, mediante juegos, batallas, pasarelas y creaciones coreográficas grupales; además se aplicó una metodología múltiple, directiva en algunos momentos pero de autonomía creativa y cooperativa en otros, facilitando la expresión y la comunicación corporal individual y de equipo.

El papel desempeñado como docentes fue de guía prestando ayudas, recursos y herramientas para facilitar los aprendizajes en relación a las prácticas corporales urbanas de danza objeto de aprendizaje y su desempeño; de la misma manera se trató de motivar, animar y apoyar a todo el alumnado en aquellas circunstancias en las que surgieron situaciones de cierto desánimo y frustración, por las dificultades para acometer las actividades planteadas.

Instrumentos de recogida de información y el análisis de los datos

De cara a recoger información sobre el grado de satisfacción y la emocionalidad vivenciada tras cada sesión, se optó aprovechando el momento de despedida tras cada sesión, para la evaluación, el intercambio de opiniones de forma compartida y su recogida mediante grabación de audio, y la anotación por escrito de las valoraciones individuales del alumnado en sus cuadernos de campo.

En relación al primer modo, se grabaron y recogieron los audios sobre las valoraciones de los alumnos que de forma compartida fueron expresando, tras cada sesión, en el momento de despedida. Se dinamizó mediante preguntas que trataban de orientar en relación a la satisfacción y emocionalidad experimentada tras cada sesión de danza urbana realizada. También se recogieron las respuestas escritas del alumnado en su cuaderno de campo, en relación las preguntas planteadas en el mismo sentido.

La información que se recogió desde ambas vías se transcribió creando 6 documentos primarios, que fueron finalmente el objeto de estudio mediante el software para el análisis de datos cualitativos Atlas.ti. Para ello se procedió a la codificación durante la lectura detallada de cada documento primario, seleccionando citas significativas en relación al objetivo de estudio y etiquetándolas mediante códigos del tipo descriptivo y emocional. Se realizaron varias revisiones del proceso de codificación (primer y segundo ciclo) (Miles, Huberman y Saldaña, 2014) por parte de los dos investigadores, y la docente titular del centro educativo, pudiendo discutir sobre los códigos aplicados (Guba, 1985) verificarlos, reescribirlos, eliminarlos o fusionarlos según procediera. Tras la revisión de la codificación en todos los documentos primarios, se procedió a agrupar los códigos en familias de códigos, atendiendo a características y dimensiones afines. Estas familias de códigos confirmaron finalmente las categorías que podrían permitir conocer de forma específica el fenómeno objeto de investigación.

RESULTADOS

Se presentan a continuación (figura 3) las categorías obtenidas, junto con su frecuencia de citas, mostrando su presencia en el discurso del alumnado.

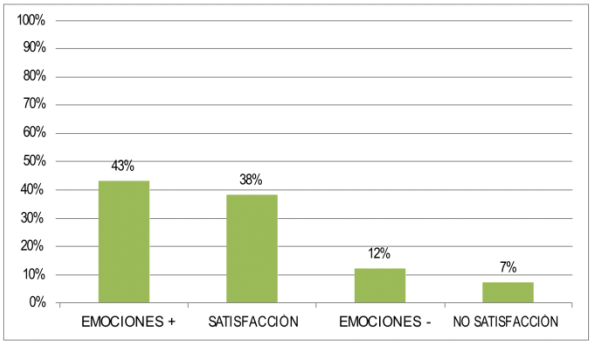

Figura 3 - Categorías obtenidas tras el proceso de codificación aplicado

Como se puede observar, hay un mayor porcentaje de EMOCIONES POSITIVAS con un 43% de frecuencia de citas, después le sigue la SATISFACCIÓN con un 38%, las EMOCIONES NEGATIVAS con un 12% y la última categoría es la NO SATISFACCIÓN, con una presencia en el discurso del alumnado de un 7%. Dentro de cada una de estas categorías, se agrupan diversos códigos que explican y caracterizan a cada una de ellas.

Para la categoría EMOCIONES POSITIVAS subyacen un total de 45 citas; los códigos que la configuran son: divertimento, alegría, felicidad, comodidad, relajación, libertad e ilusión. De ellos son el de alegría, felicidad y comodidad los más presentes.

La alegría y felicidad sentida, a partir de las evidencias encontradas, parece se relacionan con las actividades bailadas en cuanto novedad, al incorporar aprendizajes nuevos y realizarse en grupos de amistad. El divertimento sentido se entiende por las respuestas emitidas como opuesto al aburrimiento.

> "He sentido alegría, felicidad. Me encantan las clases de Hip Hop" (1:22.D1).
> "Me he sentido bien porque me lo he pasado bien. Me he sentido feliz, porque he aprendido pasos nuevos y me he divertido con mis amigos" (3:2.D3).
> "No me he aburrido porque me lo he pasado bien con mis amigos y lo hemos hecho medianamente bien" (4:4.D4).

En relación a la categoría SATISFACCIÓN también está estructurada y dimensionada por algunos códigos, con bastante relevancia; de ellos los que mayor impacto parece tienen son: satisfacción por el aprendizaje realizado, satisfacción por la diversión experimentada y finalmente, satisfacción por estar con amigos. Al ser un tema novedoso parece les genera cierta satisfacción aprender algo nuevo y además disfrutar de las actividades al tener diversas oportunidades a lo largo de las sesiones para seguir experimentado y practicando de forma grupal.

> "Sí, me siento satisfecha porque he aprendido cosas que no sabía" (1:3.D1).

> ”Sí, porque me he divertido más que otros días en clase y además he aprendido” (2:5. D2).
> “Sí me siento satisfecho, porque me lo he pasado bien y además como que es divertido bailar y te da energía” (1:1. D1).
> “Sí me siento satisfecha, porque me he divertido y me lo he pasado bien con mis compañeros” (1:12.D1).

Por otro lado, también se reconocen las categorías EMOCIONES NEGATIVAS y NO SATISFACCIÓN. En la primera se han documentado 12 citas con los códigos más frecuentemente repetidos en su discurso, vergüenza e incomodidad, ocasionado esencialmente por la sensación de sentirse observados durante la práctica de danza urbana, vivenciando la experiencia desde una sensación de mayor incomodidad.

> “He sentido vergüenza, porque nos estaban mirando todos” (6:4.D6).
> “Sentí felicidad y vergüenza. Los pasos eran divertidos pero me ha dado vergüenza realizarlos mientras repetíamos las rimas” (2:21.D2).
> “Me he sentido incómoda porque sentía que me miraban todos en la sala” (3:3.D3).

Con respecto a la categoría NO SATISFACCIÓN fueron 7 las citas integradas en los siguientes códigos que la explican: no satisfacción por no gustar la danza y el baile y no satisfacción por aburrimiento. Estos códigos relacionados entre si, evidencian que lo que no gusta no motiva en su práctica y lo que no motiva lleva a fin de cuentas al tedio y al aburrimiento, haciendo perder el interés por la actividad y participando en la actividad más desde la aflicción y la pesadumbre que desde una actitud abierta al disfrute.

> “No me siento satisfecho, porque me aburro un poco y no me gusta bailar” (1:6.D1).
> “Yo no me siento muy satisfecha, porque no me gusta el baile” (1:19.D1).
> “No me siento satisfecho porque no me gusta bailar” (2:6.D2).

DISCUSIÓN

Sobre el objetivo establecido inicialmente, conocer las posibilidades de disfrute y desarrollo emocional de la danza urbana aplicada al contexto de la educación primaria desde el área de EF, el estudio realizado da cuenta de una vivencia al respecto de emociones positivas y de satisfacción, fundamentalmente por el aprendizaje generador de diversión y disfrute experimentado en el aula.

En relación a las emociones positivas, el alumnado participante en el estudio reconoce que es la alegría la que fundamentalmente está presente en la vivencia de las experiencias de danza urbana realizadas en el aula; este aspecto emocional se muestra igualmente en los trabajos expresivo-corporales de Ruano (2013), que evidencian cómo las actividades de expresión corporal posibilitan el desarrollo de un modelo educativo emocional, en el que tanto las emociones positivas como la alegría y la felicidad, junto con otras negativas como la tristeza, en sus formas de aburrimiento e inquietud, son la cara y la cruz de una vivencia emocional que es necesario guiar y educar en los contextos escolares.

Con respecto a la satisfacción, se entiende que su causa está alojada en el interés por aprender y en estrecha relación con la sensación final de divertimento, que tal y como muestra también Abilleira, et al. (2017), la satisfacción desarrollada por la realización de actividades expresivas, redunda en la mejora de la felicidad durante la participación en las actividades en el aula. Se proyecta así un modelo de enseñanza de la EF que más allá de la práctica de habilidades y destrezas motrices, es también capaz de promover la educación de las emociones, enseñando a reconocer, tomar conciencia, regular y expresar la emocionalidad, contribuyendo así al desarrollo integral de la persona (Pellicer, 2011).

La selección de las danzas urbanas como modalidad de expresión corporal aplicables a los contextos escolares, dados los resultados de satisfacción y emocionalidad positiva encontrados, parece son del interés del alumnado; Monroy (2003) en este sentido muestra la importancia de la capacidad del docente para garantizar mediante sus propuestas de actividades expresivo corporales y danzadas, el interés de su alumnado, lo que redunda en beneficio de un modelo de actividades físicas artístico-expresivas más significativas para estos en la educación primaria.

Desde el punto de vista de la educación emocional, la estrategia establecida a partir del modelo de sesión de Blázquez (2016), facilita el establecimiento de un tiempo de comunicación y expresión verbal de la emocionalidad experimentada, contribuyendo también a la reflexión personal como aspecto inherente a la toma de conciencia y a la regulación emocional, tal y como plantean Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y previos al desarrollo de la competencia social para interactuar y convivir mejor.

CONCLUSIÓN

Las prácticas corporales de danza urbana suponen una forma de poner en práctica los contenidos de expresión corporal en el ámbito de la Educación Física escolar, promoviendo una alternativa plenamente actual, cercana a las experiencias extraescolares del alumnado de educación primaria y a todas luces significativas por su novedad. Además, la experiencia realizada pone de manifiesto la importancia de establecer momentos de interacción con el alumnado, a fin de que puedan expresar su emocionalidad y grado de satisfacción sobre las experiencias practicadas.

Se considera necesario a modo de limitaciones del estudio y proyección de futuro, ampliar el espectro de

muestra y utilizar instrumentos de recogida de información del tipo audiovisual, para capturar mediante grabación de video, la participación del alumnado en las actividades de danza urbana desarrolladas, así como la interacción socio-emocional con los demás. Los registros de audio sobre las conversaciones con el alumnado en momentos de distensión, como los previstos en la fase de despedida de cada sesión, parecen útiles en tanto favorecen la competencia para la comunicación lingüística que en su forma de expresión oral, resulta operativa para la expresión emocional de cuanto se experimenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abilleira, M., Fernández, M.A., Ramallo, S. y Prieto, J. (2017). Influencia de la Danza en el autoconcepto del alumnado de Educación Primaria. Análisis comparativo con otras actividades físicas. *Sportis*, 3(3), 554-568.

Armbrust, I., & Ascanio, A. (2010). O Skate e suas possibilidades educacionais. *Motriz. Journal of Physical Education*, 6(3), 799-807.

Berge, Y. (2000). *Danza la vida. El movimiento natural una autoeducación holística*. Madrid: Narcea.

Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1* (10), 61-82.

Blázquez, D. (2016). *Competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. La gestión didáctica de la clase*. Barcelona: Inde.

Carnacea, A. y Cámbara, A. (2011). *Arte, Intervención y Acción social. La creatividad transformadora*. Madrid: Grupo 5.

Coterón, J. y Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en Educación Física. *Revista de Estudios Históricos*, 16, 113-134.

Cuellar, M.J. (2017). Danza, la gran desconocida: Actividad Física paralela al Deporte. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (13), 89-98.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Fuentes, A.L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Valencia: Universidad de Valencia.

García Ruso, H. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.

Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez-Gómez, /Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-166). Madrid: Akal.

Hincapié, A. (2012). La escuela, un lugar para la apropiación de las prácticas corporales urbanas de danza en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, Colombia. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 267-291.

Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. London: SAGE Publications.

Monroy, M. (2003). La danza como juego, el juego como danza. *Educación y educadores*, (6), 159-168.

Moraga, M. y Solórzano, H. (2005). Cultura urbana POP. Movimiento contracultural emergente en los jóvenes de Iquique. *Última Década*, 23, 77-101.

Pellicer, I. (2011). *Educación Física emocional*. Barcelona: Inde.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE 52 de 1 de marzo de 2014. BOE-A-2014-2222.

Rodríguez, A. e Iglesias, L. (2014). La cultura Hip-Hop: revisión de sus posibilidades como herramienta educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), 163-182.

Ruano, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: estudio experimental* (Tesis doctoral). Recuperada de: http://oa.upm.es/451/.

Ruano, K. (2013). *El despertar de las emociones. Un trabajo corporal*. Multiárea.

Revista de Didáctica (6), 311-354.

Saraví, J. R. (2007). Jóvenes, skate y ciudad: entre el juego y el deporte. *Educación Física y Deporte*, 26(2), 71-82.

Viciana, V. y Arteaga, M. (1997). *Las actividades coreográficas en la escuela: danzas, bailes, funky, gimnasia-jazz*. Barcelona*:* Inde.

BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ARGENTINA DEL NIVEL INICIAL

Ana Daniela Mansi

Universidad Nacional de Luján – Universidad de Flores

RESUMEN: El presente escrito, se desprende de la Tesis de Posgrado titulada "Construcción Histórica de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial", desde la cual se ha portado como objetivo general conocer y caracterizar las visiones ideológicas de la Educación Física Argentina en dicho nivel educativo formal.
Para ello, se ha llevado a cabo un diseño metodológico enmarcado en una metodología cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011; Ynoub, 2015) siendo una pesquisa exploratoria – descriptiva, posicionada desde un enfoque interpretativo.
La muestra ha de ser intencional – finalística, realizando una minuciosa obtención de libros escritos por autores/as argentinos/as y revistas de Editorial Stadium, que se encuentran competentes al tema de estudio.
A raíz de la investigación, hemos detectado que se presentan en el transcurso cronológico de la Educación Física del Nivel Inicial las siguientes perspectivas ideológicas: higienista, psicomotricista, desarrollista, recreacionista, deportivista en menor medida, y la visión humanista con rasgos socio-críticos. Esta última encuentra en un proceso de transformación a la Educación Física de los primeros años de escolaridad.

PALABRAS CLAVE: Historia – Educación Física - Nivel Inicial – Perspectivas Ideológicas.

BRIEF HISTORY OF THE ARGENTINE PHYSICAL EDUCATION OF THE INITIAL LEVEL

ABSTRACT: The present writing, is derived from the Graduate Thesis entitled "Historical Construction of the Argentine Physical Education in the Initial Level", from which it has been carried out as a general objective to know and characterize the ideological visions of the Argentine Physical Education in said educational level formal.
For this, a methodological design framed in a qualitative methodology has been carried out (Denzin and Lincoln, 2011; Ynoub, 2015) being an exploratory - descriptive research, positioned from an interpretative approach.
The sample must be intentional - finalistic, making a meticulous obtaining of books written by Argentine authors / as and magazines of Editorial Stadium, that are competent to the subject of study.
As a result of the investigation, we have detected that the following ideological perspectives appear in the chronological course of the Physical Education of the Initial Level: hygienist, psychomotricist, developmentalist, recreationalist, deportivist to a lesser extent, and the humanistic vision with socio-critical features. The latter finds in a process of transformation to the Physical Education of the first years of schooling

KEY WORDS: History - Physical Education - Initial Level - Ideological Perspectives

BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ARGENTINA DO NÍVEL INICIAL

RESUMO: Esta escrita é clara a partir da Tese de Pós-graduação intitulado "Educação Edifício histórico Física Argentina na linha de base" a partir do qual se comportou como objetivo geral conhecer e caracterizar as visões ideológicas de Educação Física Argentina neste nível de ensino formal
Para este fim, ele realizou uma concepção metodológica enquadrada numa metodologia qualitativa (Denzin e Lincoln, 2011; Ynoub, 2015) sendo uma pesquisa exploratória - descritiva, posicionado a partir de uma abordagem interpretativa.
A amostra deve ser intencional - finalística, fazendo uma obtenção meticulosa de livros escritos por autores argentinos / as e revistas do Editorial Stadium, que sejam competentes para o assunto de estudo.
Após a investigação, descobrimos que são apresentados no curso cronológica de Educação Física Nível Inicial seguinte perspectivas ideológicas: higienista, psicomotor, desenvolvimentista, recreationist, deportivista menor escala e visão humanista com características sócio-críticas. Este último encontra em um processo de transformação para a Educação Física dos primeiros anos de escolaridade.

PALAVRAS-CHAVE: História - Educação Física - Nível Inicial - Perspectivas ideológicas

INTRODUCCIÓN

El corriente artículo demostrará los resultados de la Tesis de Maestría titulada Construcción Histórica de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial (Mansi, 2018), la cual ha portado como objetivo general conocer y caracterizar las visiones ideológicas de la Educación Física Argentina en dicho nivel educativo formal .

Bracht (1996) nos da cuenta, que la Educación Física escolar, se ha encontrado conformada por visiones heterónomas, siendo ellas las perspectivas ajenas al campo mismo de la Educación Física, y las visiones autónomas, las cuales nacen desde el meollo de la asignatura.

Tomando dichas categorías del autor, y extrapolando sus datos a la Educación Física en Argentina, hemos indagando sobre la Historia de la Educación Física escolar en dicho país (Aisenstein, 2006; Beer, 2013; Galak y Gambarotta, 2015; Orbuch, 2016; Scharagrodsky, 2006, 2008, 2011, 2014), lo cual nos ha movilizado fuertes interrogantes sobre cuáles han sido las perspectivas ideológicas que han legitimado a la Educación Física del nivel inicial en Argentina, encontrando allí un área de vacancia temática, motivo por el cual hemos decidido introducirnos en esta temática enriquecedora de ser investigada.

Lograr ir tras las huellas de la asignatura, genera en un primer momento una conciencia histórica (Aisenstein, 2006) y visibilización en cuanto a las perspectivas ideológicas que se han encontrado en pugna para colonizar el campo, dando en evidencia la reproducción actual de ciertas prácticas corporales que fueron respondiendo a situaciones sociales, políticas y económicas circunscritas en procesos históricos particulares. Y en un segundo momento, creemos y sostenemos que conocer los procesos de legitimación que han afectado a la Educación Física en el nivel inicial permitirá repensar las prácticas corporales en función de reflexionar y transformar las futuras propuestas pedagógicas.

Es por ello, que nos proponemos como objetivo general conocer y caracterizar las visiones ideológicas de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial.

Para ello, hemos abordado desde un enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2011), siendo el diseño de tipo exploratorio – descriptivo (Samaja, 1994). La pesquisa se ha hallado enmarcada en un esquema interpretativo, en el cual el objeto a estudiar se lo aborda como un mensaje a descifrar (Ynoub, 2015). Hemos tomado como muestra, 17 libros, 13 artículos de revista Editorial Stadium, y 1 investigación doctoral, competentes a la didáctica de la Educación Física en el Nivel Inicial.

Pretendemos con el presente escrito, poder enriquecer a lxs distintxs agentes constitutivos de la Educación Física del Nivel inicial: a lxs investigadorxs del área, y a lxs docentes que se encuentran ejerciendo su labor en cada rincón de las escuelas, invitando abiertamente a aquellxs profesionales a repensar sus propuestas pedagógicas y atreverse a una reflexión y necesaria transformación de las mismas.

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación ha sido abordada desde un enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2011) dicho término implica un énfasis en las cualidades de los entes a investigar, en los procesos y sus significados. Diremos entonces, que hemos colocado nuestro foco en aquellas características que ha de tener nuestro objeto de estudio. Siendo el diseño de tipo exploratorio – descriptivo (Samaja, 1994).

La pesquisa se ha hallado enmarcada en un esquema interpretativo, en el cual el objeto a estudiar se lo aborda como un mensaje a descifrar (Ynoub, 2015). Continuando con la autora, estas investigaciones se realizan en base al contexto histórico del objeto.

El muestreo ha de ser intencional y finalístico (Ynoub, 2015), Hemos tomado como muestra, 17 libros, 13 artículos de revista Editorial Stadium, y 1 investigación doctoral, competentes a la didáctica de la Educación Física en el Nivel Inicial. De ellos, hemos analizado los objetivos, los contenidos, las expectativas de logro y la función social que cada autora y autor le otorgan a la Educación Física del Nivel Inicial en su bibliografía.

Las fuentes seleccionadas comparten afinidad y pertinencia con el objeto de estudio, adhiriéndonos a la idea que los libros, revistas, e investigaciones se transforman en un excelente corpus de ser analizados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Visión Higienista de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial

Antes de comenzar con la pertinente descripción de la Educación Física Higienista en el nivel inicial, nos vemos obligados/as a aclarar, que las perspectivas ideológicas no aparecen y/o desaparecen en el transcurso de la conformación curricular de la asignatura, sino más bien, algunas construyen hegemonía dentro del campo, visibilizándose cenizas de las visiones ideológicas anteriores.

Por tales motivos, podremos enmarcarlas temporalmente gracias a las fechas de las publicaciones de los libros y artículos, empero no podremos generar fechas de su defunción.

La Educación Física escolar, ha encontrado en el transcurso de la historia de su conformación sus fines argumentativos y legitimadores bajo los discursos bio-médicos. La corriente positivista decimonónica ha generado una creencia absoluta por las ciencias médicas, motivo por el cual la asignatura se ha instalado en las escuelas como promotora de la salud orgánica de niños y niñas.

La Educación Física del nivel inicial en Argentina, no se ha encontrado ajena a estas argumentaciones, y hemos hallado en base a la exposición de los datos una fuerte adherencia a la perspectiva higiénica.

Los ejercicios propuestos por Vázquez Gamboa (1948) en su libro Jardines de Infantes, han sido: marchas, ejercicios sofocantes, ejercicios respiratorios, entre otros.

Desde aquí, encontramos una importante adherencia a las propuestas del Doctor Enrique Romero Brest a principios de siglo XX con su Sistema Argentino de Educación Física, el cual ha contenido tres características: su cientificidad, su eclecticismo y su higienismo (Scharagrodsky, 2015, p. 160), que le han brindado legitimidad a la Educación Física.

Villá de Cardozo (1966), autora pionera en la escritura bibliográfica de la Educación Física en los jardines de infantes en Argentina y promotora de la Gimnasia Natural en la infancia, nos aporta que la Educación Física debe contrarrestar el sedentarismo y prevenir las malas posturas de lxs niñxs. En base a estos alegatos, se evidencia una muestra clara de colocar a la asignatura como materia ortopédica de malos vicios posturales, y a lxs docentes del área como agentes de salud, reapareciendo la idea de "las prácticas corporales como técnicas de intervención en el cuerpo" (Aisenstein, 2006, p. 162).

Retomando, la propuesta corporal de Villá de Cardozo (1966), ha sido la Gimnasia Natural, la cual genera sus cimientos sobre los movimientos naturales de lxs niñxs. "El discurso médico usa el adjetivo "natural" o "fisiológico" como significante de regular o dentro de la norma" (Aisenstein, 2014, p. 157). La adjetivación natural sobre una práctica corporal podría entenderse como la búsqueda de las conductas de lxs niñxs dentro del marco de la normalidad.

Continuando con la categorización, descripción y desarrollo de la Educación Física higiénica del nivel inicial en Argentina, los alegatos bio-médicos argumentativos de la asignatura no han desaparecido.

En el año 1978, González y Gómez publican el libro La Educación Física en la primera infancia. Si bien sus propuestas han generado una perspectiva integral sobre la visión de la niñez, hemos encontrado registros de adherencia a una Educación Física higiénica Romerista.

Uno de los objetivos que González y Gómez (1978) proponen hacia la Educación Física de la infancia es que alcancen un nivel óptimo en la formación física correspondiente a sus gradientes de crecimiento, maduración, funcionalidad orgánica y buena salud, conforme a: su estructura corpóreo-postural, fortalecimiento de su musculatura, resistencia orgánica y aumento en niveles de flexibilidad.

En base a dicho objetivo, identificamos una Educación Física de la educación inicial que busca la mejora orgánica de lxs niñxs.

Diremos, para concluir la perspectiva higiénica de la Educación Física del Nivel Inicial, y en base a los análisis de los datos provenientes de libros y publicaciones de artículos en la Revista Stadium, que los orígenes de la asignatura se han encontrado argumentados bajo el marco cientificista que aportan los discursos médicos. El reduccionismo sobre la mirada de lxs niñxs vistos como sujetos meramente biológicos, y a lxs docentes como promotores de la salud orgánica, han generado que la Educación Física del nivel inicial se legitime como materia aseguradora de la buena salud, correcta postura, y óptimo desarrollo orgánico- funcional en lxs niñxs, siendo de tal forma el brazo ejecutor de la institución médica.

Si bien hemos registrado que la perspectiva higienista de la Educación Física Argentina en el nivel inicial ha sido fundadora en aspectos teóricos de la asignatura, desarrollaremos a continuación la visión que inmigra y se instala en las escuelas.

Visión Psicomotricista de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial

No ha de ser ingenua nuestra decisión de colocar a la perspectiva psicomotricista de la Educación Física del nivel inicial a continuación de la vertiente higiénica. Si bien, cronológicamente se han desarrollado de esta manera, hemos de notar en base a nuestro tratamiento de datos, que la corriente psicomotora encuentra argumentaciones bio-médicas. En especial a sus orígenes que han de ser rehabilitadores, promovidos por Dupré (médico de origen francés), a principios del siglo XX.

Para iniciar con su pertinente caracterización a raíz de los datos obtenidos en la investigación, aclararemos que la perspectiva psicomotricista inmigra a Argentina en el año 1970.

La corriente educativa psicomotriz, logra romper con el dualismo cartesiano, animándose a considerar a los niños y niñas como sujetos integrales, proponiendo una educación conjunta mental, motriz y emocional.

Por tales motivos, la reciente y novedosa perspectiva que comienza a pensar en la integralidad de los niños y niñas, despierta la atención de las personas que conforman el cuerpo de la Educación Física de la infancia.

El autor reconocido en el campo de la Educación Física, no solo por ser médico sino también por ser docente de Educación Física ha sido Jean Le Boulch (1978, 1983), creador del método psicokinético en el año 1966.

Le Boulch (1993) realiza una fuerte crítica a la Educación Física, enjuiciando que la misma no ha ofrecido cambios significativos en sus finalidades y propuestas pedagógicas. Por tales motivos propone el reemplazo de la Educación Física por la educación psicomotriz, explicando que:

En psicokinética, por el contrario, ponemos énfasis en la necesidad de considerar al movimiento no como una forma "en sí" cuya índole se dilucida por una descripción mecánica, sino como una manifestación "significante" de la conducta del hombre (Le Boulch, 1971).

En base a las manifestaciones del autor, se deja en evidencia un significativo vuelco sobre la educación del cuerpo de los niños y niñas.

Continuando, los contenidos básicos de la psicomotricidad propuestos por Le Boulch (1983) son: la motricidad fina, motricidad gruesa, el equilibrio, la coordinación óculo-manual, el esquema corporal, la percepción témporo-espacial, y la lateralidad

En base a los contenidos expuestos, denotamos al momento del tratamiento de la información, que los aportes teóricos psicomotores comienzan a vislumbrarse en la bibliografía pertinente a la didáctica de la Educación Física en el Nivel Inicial.

Léanse los contenidos de Giraldes y Porstein (1978) para la Educación Física de la primera infancia: desarrollo perceptivo cinético, desarrollo de la coordinación de la dinámica general, desarrollo témporo-espacial, la lateralidad, y el equilibrio.

En función de lo manifestado, indentificamos el anclaje realizado por lxs autorxs a los contenidos de la vertiente psicomotora, diferenciándose de la misma a las propuestas corporales.

Si tomamos a Gómez (2002, 2004) hallamos como contenidos referentes a la Educación Física del nivel inicial: la orientación espacio-temporal, movimiento global y segmentario, equilibrio, y percepción de las posibilidades de movimiento.

Consideramos con ello, que en el transcurso de la década del ´70, la Educación Física del nivel inicial se ha visto empapada de argumentaciones teóricas psicomotrices, arraigando sus justificaciones de legitimación en los objetivos y contenidos de la educación psicomotriz.

Podríamos anunciar entonces, que se genera un entramado de beneficios entre la Educación Física y la Educación Psicomotriz. Ésta última le ofrece las argumentaciones teóricas cientificista para lograr legitimarse a aquella primera, empero la Educación Física como materia curricular ofrece el espacio necesario para escolarizar a la psicomotricidad. Desde aquí, “se le atribuye a la psicomotricidad la función de esclarecer a la Educación Física” (Villa, 2015, p. 382).

Ahora bien, en líneas anteriores hemos alegado que la perspectiva psicomotora le ha brindado a la Educación Física sus referencias teóricas, no siendo así sus prácticas corporales.

Comienza a desarrollarse en base a ello, una perspectiva que intenta ser autónoma (Bracht, 1996), empero rasgando la profundidad de sus argumentaciones y propuestas pedagógicas nos hemos encontrado que ha sido legitimada por perspectivas ajenas a la asignatura.

La misma, la iremos desarrollando en las líneas subsiguientes.

Visión Desarrollista de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial

Continuando en el breve desarrollo histórico de la Educación Física del nivel inicial en Argentina, y caracterizando cada perspectiva ideológica que la ha ido conformando, generaremos conocimiento a continuación sobre la perspectiva desarrollista de la misma.

Hemos de tomar la categoría desarrollismo de la investigación llevada a cabo por Falkenbach, Drexsler y Werle (2006) quienes realizaron una pesquisa acerca de cómo se estructuran pedagógicamente las clases de Educación Física en el jardín de infantes en Brasil. Uno de los aportes enriquecedores para nuestra investigación, ha sido que lograron detectar la visión desarrollista, encargada de la enseñanza de habilidades motoras, atravesada en las prácticas pedagógicas de la Educación Física Brasilera.

Haciendo bases sobre dicha categoría, extrapolamos la información al momento de analizar nuestros datos durante el proceso de investigación.

Para ello, habiendo sido nuestra esquema de investigación interpretativo (Ynoub, 2014), no podremos negar el contexto político-social en Argentina en general y educativo en particular.

Transcurriendo la década de 1970, se genera en Argentina un golpe de estado, continuado hasta 1983. Tomando las ideas de Guitelman (2006) durante el autollamado Proceso de Reorganización Nacional, aparece como política de estado la despolitización de los contenidos curriculares. Dicha idea no se encuentra alejada de la política de turno, sino que (co)rrespone a una ideología en particular. La teoría de la “modernización pedagógica” dispuesta durante la dictadura iniciada en 1976, ha otorgado un énfasis a los principios de eficiencia en la educación argentina, es decir, que la última dictadura cívico-militar ha buscado la resacralización de los contenidos y la militarización del sistema educativo, al mismo tiempo que combinó la visión eficientista (Guitelman, 2006).

Estas ideas de enfatizar los propósitos en la pedagogía de los valores, del esfuerzo y de la eficiencia se vieron reflejadas en la bibliografía competente a la Educación Física del nivel inicial, que ha generado un aumento cuantitativo hasta ese entonces.

Dicho el encuadre político-educativo, pasaremos a revisar a continuación los contenidos, objetivos y propuestas de enseñanza en los libros y revistas sobre Educación Física del nivel inicial que generan esclarecimiento al momento de caracterizar a la perspectiva desarrollista.

González y Gómez (1978) nos alegan que los objetivos de la Educación Física en la primera infancia son: el desarrollo de la formación física, el acrecentamiento del acervo motor, el ajuste motriz, desarrollo del intelecto en relación a las tareas motrices, entre otros.

Desde aquí, vemos como la Educación Física del nivel inicial comienza a transformarse en una asignatura meramente práctica, colocando el foco de atención de la tarea docente en el desenvolvimiento motriz de los niños y niñas.

Continuando, según González y Gómez (1978) los contenidos son: las acciones motrices, el espacio y el tiempo, los desplazamientos, salto, suspensión, equilibrio, trepas, empuje, pase, recepción, entre otros.

En función de lo manifestado por lxs autorxs, los contenidos de la Educación Física del nivel inicial se remiten a las habilidades filogenéticas, llamadas por ellxs, básicas. En función de querer articular los objetivos y contenidos ofrecidos por lxs autorxs, damos cuenta que desde la perspectiva desarrollista se encuentra la necesidad de generar niñxs eficientes al momento de la implementación y desenvolvimiento de sus acciones motrices. Se genera, de tal manera una mirada exclusivamente utilitaria a las propuestas pedagógicas de la Educación Física en los primeros años de la infancia, ya que la puesta en práctica de tareas, ejercitaciones o juegos se encuentran anclados en la idea de: el desarrollo de las habilidades motoras, la resolución motriz de las situaciones problemáticas, el aumento del acervo motor, la formación física básica, la enseñanza de nuevas conductas motrices, la formación corporal, el perfeccionamiento de las habilidades motoras naturales de la niñez, la combinación de habilidades motoras en simultáneo y la coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio y lxs compañerxs.

En consonancia a lo narrado, y generando comparaciones con la visión higienista y psicomotricista, damos cuenta una vez más, que la perspectiva desarrollista ha intentado ser autónoma. Decimos intentado, ya que sus bases teóricas y prácticas se encuentran arraigadas en visiones ideológicas que no han permitido conformar una Educación Física del nivel inicial independiente y autónoma.

Pese a que, la perspectiva ideológica desarrollista, comienza a construir la hegemonía de la Educación Física del nivel inicial y legitimar las prácticas docentes, la asignatura ha sufrido la intervención y desarrollo de otras visiones que han intentado alterar las propuestas corporales del nivel educativo en cuestión. Por ello, por medio del corriente escrito continuaremos caracterizando cada una de ellas.

Visión Deportivista de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial

Antes de comenzar a caracterizar la vertiente deportivista, quisiéramos aclarar que la perspectiva deportivista no se ha logrado introducir con total legitimidad dentro de las prácticas de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial, ya que sus valores agregados de la competencia, individualidad, segregación y jerarquización, no se hallan como moneda corriente de dicho nivel educativo.

Empero, alegatos provenientes de la bibliografía analizada, y la sanción de la Ley Federal de Educación en el año 1993, demuestran las intenciones de intromisión de la institución deportiva.

Desde la bibliografía competente a la Educación Física de la primera infancia "(…) promediando la escuela primaria un niño que disponga de una buena habilidad motora general podrá dedicarse con posibilidades de éxito al basquetbol, al atletismo o cualquier otro deporte o actividad relacionada con el movimiento" (Gómez, 1978, p. 28)

En función del juicio emitido por el autor, se encuentra entre los propósitos de la Educación Física del nivel inicial, el desarrollo de las habilidades motoras para su consecuente implementación en una futura práctica deportiva.

Desde el artículo 13 de la Ley Federal de Educación (1993) los objetivos de la Educación Inicial son: favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento so-afectivo y los valores estéticos.

En base a lo manifestado, se evidencia que la perspectiva deportivista se ha impregnado en la Ley Federal de Educación, siendo esta misma enmarcada en un gobierno liberal.

Si bien, la institución deportiva ha demostrado intenciones de involucrarse en el campo de la Educación Física de la primera infancia, no se han encontrado otros registros más que los expuestos en las líneas anteriores.

Visión recreacionista de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial

Sucede, que en el transcurso de construcción del sistema educativo en la primera infancia, siempre se ha de colocar al juego como factor indispensable, tanto para el proceso de enseñanza como el proceso de aprendizaje.

Sarlé (2006) nos remite que dentro de las instituciones educativas se evidencian dos tipos de perspectivas hacia el elemento del juego: una construida por docentes que desarrollan espacios para el juego libre de lxs niñxs, generando la creencia que por el solo hecho de estar atravesando la infancia ya saben jugar, u otros ideales han de ser que lxs docentes plantean juegos para la enseñanza de contenidos curriculares.

Tomando los aportes de la autora, desde el campo de la Educación Física del nivel inicial, se ha registrado la segunda concepción: la idea del juego como actividad útil y facilitadora de la enseñanza de los contenidos desprendidos de los Diseños Curriculares, o más claro aún, tomando a Rivero (2011) el uso del juego como estrategia metodológica.

Realizando en análisis de los datos, hemos de evidenciar que la perspectiva del juego pedagogizado se ha encontrado entrelazada a las perspectivas ideológicas hasta aquí desarrolladas.

La autora Villá de Cardozo (1966) ha de alegar que en el jardín de infantes, la gimnasia debe asumir formas recreativas, y a su vez, las propuestas de juegos deben constituir un complemento de la gimnasia. "La gimnasia ha de ser un juego, y este a su vez debe tener un contenido gimnástico" (Villá de Cardozo, 1966, p. 127)

Hallamos entonces, la necesidad de insertar al juego como dispositivo facilitador de la enseñanza, claro está, de contenidos ajenos al juego mismo.
Si continuamos con la revisión bibliográfica, dejamos registro de la aparición del juego como actividad meramente motora en las propuestas pedagógicas de Educación Física del nivel inicial. Desde la perspectiva desarrollista, se han registrado que los juegos propuestos han de ser actividades, tareas y ejercicios con el objetivo de cumplimentar con las habilidades motoras.

"En la Educación Física, los juegos tienen que estar muy bien categorizados y clasificados. Siempre en un juego va a estar presente la idea de placer, de diversión o de recreación, pero si planteamos el juego con ese criterio solamente, estamos perdiendo una enorme riqueza de posibilidades educativas de tipo motor" (Gómez, 1978, p. 32).
En relación a lo citado, diremos que las actividades en el recorrido histórico de la asignatura, se han disfrazado y planteado como modos jugados, pero sin trasladar la esperanza que el/la niño/a desarrolle sus modos de jugar (Rivero, 2011; Gómez, 2015), sino que tan solo desenvuelva los movimientos esperados por el/la docente y aprenda los contenidos que se creen pertinente para cada edad escolar.
De tal manera, la bibliografía referida a la Educación Física en el nivel inicial se ha transformado en un recetario de actividades disfrazadas de juegos para el desarrollo de las habilidades motoras básicas, y contenidos específicos de la vertiente psicomotora.
La concepción del juego utilitario, hace entrever una ideología ligada al sistema capitalista. Las intenciones del desarrollo de juego productivo bajo la mirada de un único modelo posible, en búsqueda de la eficiencia, la eficacia y el rendimiento, responden a la ideología imperante, la cual arrastra consigo los valores hegemónicos de la competencia, individualidad, jerarquización por rendimiento, entre otros.
La perspectiva recreacionista, ligada a la concepción del juego como recurso didáctico (Rivero, 2011) la hemos de registrar y analizar en la bibliografía específica de la Educación Física del Nivel Inicial. Empero, comienza el periodo de construcción de una nueva perspectiva autónoma de la Educación Física que transforma la concepción sobre el juego, y junto a ello las propuestas pedagógicas en el Nivel Inicial. Para adentrarnos en la misma, y generar su caracterización se nos hace necesario destinarle las líneas subsiguientes.

Visión Humanista con aristas socio-críticas de la Educación Física en el Nivel Inicial

Creemos pertinente aclarar, que las anterior visiones ideológicas, han sido perspectivas heterónomas (Bracht, 1996), es decir, perspectivas ajenas al campo de la Educación Física arraigadas por el colectivo docente que conforma la asignatura para el logro de su legitimidad.
En las siguientes líneas, iremos presentando a la visión humanista con sentido socio-crítico que se ha ido construyendo en el transcurso de las últimas décadas de la conformación curricular.
Los y las docentes e investigadores/as, que han tomado las riendas de la Educación Física Humanista del nivel inicial, no solo generan resistencia a las prácticas corporales que vienen siendo dentro del campo, sino que se han atrevido a transformar las propuestas pedagógicas. Para ello, como hemos nombrado en párrafos anteriores, la concepción del juego vira, y posicionados desde el derecho al juego emitido en la Convención de los Derechos del Niño (2013) y haciendo bases sobre los aportes desde el Movimiento Renovador Brasileño (Colectivo de Autores, 1992), destinan como función social de la Educación Física del Nivel Inicial el desarrollo, promulgación y respeto del derecho al juego y jugar y desarrollo de la disponibilidad corporal en niños y niñas (Gómez Smyth, 2017):
"La función social de la Educación Física en el nivel Inicial se orienta a promover, concientizar y garantizar el juego como derecho ineludible de la niñez, articulándose con el hecho de permitir a los niños y niñas experimentar, probar, explorar y descubrir su motricidad singular, siempre en interacción con otras personas y el medio ambiente significando y resignificando la cultura corporal infantil" (Gómez Smyth, 2017, p. 6)
Arrojando luz sobre la manifestación del autor, desde la Educación Física Humanista con sentido socio-crítico se intenta promover la opcionalidad, autonomía, y decisiones singulares de los niños y niñas, permitiendo el descubrimiento, exploración y el desarrollo del jugar desde nuevos valores, dando interés a las construcciones de situaciones de juego originadas y protagonizadas por los niños y niñas, en donde primer el modo lúdico de jugar (Pavía, 2006).
Las construcciones de una nueva Educación Física del Nivel Inicial, la cual trae consigo tintes críticos, se ha logrado plasmar en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004), desde los cuales se emite que la escuela ofrecerá:
"El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. La participación en diferentes formatos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros." (Nap, 2004, p. 17).
Damos cuenta, que el meollo de su legitimidad comienza a darse en la búsqueda, atención y preservación del derecho al juego en los niños y niñas.
Dejaremos explicitado entonces, que desde la Educación Física humanista, el juego es visto como un posible eje temático, "que permitirá enseñar a reconocer los procesos sociales e individuales que acontecen mientras se juega" (Rivero, 2011, p. 55)

La nueva representación transformadora del juego y el jugar, se aleja de los mandatos de opresión, dominio y control al cual la Educación Física del nivel inicial nos ha acostumbrado. El sentido emancipatorio hace eco en las propuestas, queriendo desanclarse de los valores como la competencia, individualidad, jerarquización, exclusión, entre otros.

CONCLUSIÓN

En el transcurso de su conformación curricular, la Educación Física del Nivel Inicial en Argentina, ha sufrido variaciones y transformaciones, en consecuencia al panorama institucional, político y social.

Los resultados nos han arrojado que desde los inicios de la asignatura se ha registrado una fuerte adherencia a la perspectiva higienista, hallando sus argumentaciones bajo el discurso bio-médico, que reina en el campo desde principios del siglo XX. La Educación Física en la educación inicial, encontró sus procesos de legitimación por medio de: el correcto desarrollo orgánico de la niñez, el mantenimiento y/o mejora de la salud física, el fortalecimiento muscular en vistas del alineamiento postural y la progresión de las capacidades condicionales de los niños y niñas.

Tras el correr de los años, la vertiente psicomotora, conlleva a la Educación Física del nivel inicial a adherirse a contenidos propios de la corriente educativa psicomotricista, influenciando las propuestas pedagógicas de la asignatura.

Junto a ello, comienza a construirse la perspectiva desarrollista, desde la cual se han tomado las argumentaciones psicomotoras bajo su paraguas cientificista, y articulado a las prácticas corporales propias de la gimnasia natural se gesta una visión propia de la Educación Física de los jardines de infantes. Desde aquí, la función social otorgada a la asignatura ha de ser el desarrollo de las habilidades motoras básicas.

Ahora bien, al constituirse una perspectiva ideológica intencionalmente propia de la Educación Física del Nivel Inicial, no han quedado desterradas otras vertientes. La visión recreacionista, ha sido registrada en la bibliografía arraigada como muestra. Desde la misma, la Educación Física ha sido vista como una asignatura encargada del desarrollo de ciertos contenidos, pero para ello, se ha tomado al juego como actividad que vehiculiza los aprendizajes de los mismos. Es de esta manera, como la visión recreacionista se empodera de la labor docente, la cual se reduce a dar ejercitaciones y actividades para la enseñanza de contenidos curriculares.

Por último, e intencionalmente hemos de colocar al final del recorrido de constitución de la materia, a la perspectiva humanista con visión socio-crítica. Desde la misma, se entiende a la Educación Física del Nivel Inicial como espacio de promoción y respeto al derecho al juego y el jugar de las niñas y los niños, generando espacios de opcionalidad, disfrute, exploración en constante interacción con lxs otrxs y con el medio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenstein, A., y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880 - 1950.* Buenos Aires: Prometeo.

Beer, D. (2013). La cultura del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires durante la última dictadura militar; deportivización, autoritarismo y resistencia. En Actas del 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias.

Bracht, V. (1996) *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Vélez Sarsfield.

CDN. (2013). *Observación general N°17 sobre el derecho del niño al descanso, al esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31).* Naciones Unidas: Convención sobre los Derechos del Niño.

Colectivo de Autores. (1992). *Metodología do Ensino de Educacao Física.* Sao Paulo: Cortez.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *Manual de investigación cualitativa. Volúmen I.* Barcelona: Gedisa.

Falkenbach, A., Drexsler, G., Werle, V. (2006). Investigando a acao Pedagógica de Educacao Física na Educacao Infantil. *Movimento, 12(1), 81-103.*

Galak, E., y Gambarotta, E. (2015). *Cuerpo, educación, política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil.* (tesis inédita de doctorado*).* Barcelona: Universitat de Barcelona.

Gómez, J. (1978). La Educación Física en el jardín de infantes. *Stadium. Revista de Educación Física y Deportiva,* 71(12), 26-32.

Gómez, R. (2002). Las actividades y juegos de correr, saltar y lanzar en el niño y la niña. *Stadium. Revista de Educación Física y Deportiva,* 182(31),3-8.

Gómez, R. (2004). *La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y primer ciclo de la eb. Una didáctica de la disponibilidad corporal.* Buenos Aires: Stadium.

González, L., y Gómez, J. (1978). *La Educación Física en la Primera Infancia*. Buenos Aires: Stadium.

Guitelman, P. (2006). *La infancia en dictadura. Modernidad y conservadurismo en el mundo de Billiken.* Buenos Aires: Prometeo.

Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psikokinética*. Buenos Aires: PAIDÓS.

Le Boulch, J. (1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años.* Madrid: Doñate.

MECyt. (2004). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Inicial. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Orbuch, I. (2016). *Peronismo y Educación Física. Políticas públicas entre 1946 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador.* Buenos Aires: Noveduc.

Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes.* Buenos Aires: Noveduc.

Samaja, J. (1999). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica.* Buenos Aires: Eudeba.

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.

Scharagrodsky, P. (2004). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). *Perspectiva* 22, N° especial (83-119).

Scharagrodsky, P. (2008). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica.* Buenos Aires: Prometeo.

Scharagrodsky, P. (2011). *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en occidente.* Buenos Aires: Prometeo.

Scharagrodsky, P. (2014). *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880 - 1970*. Buenos Aires: Prometeo.

Scharagrodsky, P. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 37 (2). 158-164.

Vázquez Gamboa, E. (1948). *Jardines de infantes.* Buenos Aires: El Ateneo.

Villá de Cardozo, S. (1966). *La Educación Física en el ciclo preescolar*. Buenos Aires: Nubef.

Villa, M. (2006). *La Educación Física en la infancia. Historia crítica de la especialidad "Educación Física infantil" en el Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (1962 - 2000).* (Tesis inédita de Maestría). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica.* Tomo I. México D.F: CENGAGE Learning.

CUANTIFICACIÓN DE LA INACTIVIDAD FÍSICA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA DE ESCUELAS PRIMARIAS EN ARGENTINA

Delgado, DP., Renda, JM.

Universidad Nacional de Gral. San Martín. Pcia. de Buenos Aires

RESUMEN: A nivel mundial se recomienda que las poblaciones infanto juveniles tengan por lo menos 60 minutos de actividad física diaria, tanto a nivel mundial como en Argentina la población infantil que cumple esta recomendación es muy baja. Por tal motivo decidimos analizar qué pasaba con la actividad o inactividad física en 97 niños y niñas de 6 a 12 años de edad, en las clases de Educación Física de 2 escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mediante métodos cuantitativos y cualitativos.
Se observó el tipo de actividad que se desarrolla en las clases, dividido en tres categorías (tiempo muerto, Juego, ejercicio físico) y cuanto se le asigna a cada una de ellas. Por otro lado, se registró el tiempo de inactividad física de los alumnos.
Resultados: se encontró que el juego abarca el 55% del tiempo de clase, mientras que el ejercicio físico un 4% y el tiempo muerto un 41%. En relación al tiempo de inactividad física encontramos que en promedio el 61% del tiempo el alumno o alumna está inactivo y el 39% restante está en movimiento. Conclusión: la clase de Educación Física cubre el 28% del tiempo de actividad física recomendado para los niños a nivel mundial en el día que se dicta la clase.

PALABRAS CLAVE: Inactividad física, Educación Física, juego, escuelas.

QUANTIFICATION OF PHYSICAL INACTIVITY IN THE PHYSICAL EDUCATION CLASS OF PRIMARY SCHOOLS IN ARGENTINA

ABSTRACT: At a global level, it is recommended that children and adolescents have at least 60 minutes of daily physical activity, both worldwide and in Argentina, the child population that meets this recommendation is very low. For this reason, we decided to analyze what happened with physical activity or inactivity in 97 children from 6 to 12 years of age, in the physical education classes of 2 elementary schools of the Autonomous City of Buenos Aires using quantitative and qualitative methods.
The type of activity that takes place in the classes was observed, divided into three categories (dead time, play, physical exercise) and how much is assigned to each of them. On the other hand, students' physical inactivity time was recorded.
Results: it was found that the game covers 55% of class time, while physical exercise 4% and dead time 41%. In relation to physical inactivity time, we find that on average, 61% of the time the student is inactive and the remaining 39% is on the move. Conclusion: Physical education class covers 28% of the recommended physical activity time for children worldwide on the day the class is taught.

KEY WORDS: Physical inactivity, physical education, game, schools.

QUANTIFICAÇÃO DA INATIVIDADE FÍSICA NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS PRIMÁRIAS DA ARGENTINA

RESUMO: Globalmente, recomenda-se que as populações de crianças e jovens são pelo menos 60 minutos de atividade física diária, tanto a nível mundial e na Argentina a população infantil que atende esta recomendação é muito baixa. Por esta razão decidimos analisar o que aconteceu com a atividade ou inatividade física em 97 crianças com idade entre 6 a 12 anos, em aulas de educação física 2 escola primária em Buenos Aires através de métodos quantitativos e qualitativos.
o tipo de atividade que ocorre nas aulas, divididas em três categorias (tempo de inatividade, jogo, exercício) e quanto é alocado a cada um deles foi observada. Por outro lado, o tempo de inatividade física dos alunos foi registado.
Resultados: constatou-se que o jogo abrange 55% do tempo da aula, enquanto o exercício físico 4% e o tempo morto 41%. Em relação ao tempo de inactividade física descobriram que, em média, 61% do tempo a pupila é inactiva e os restantes 39% estão em movimento. Conclusão: A aula de educação física abrange 28% do tempo de atividade física recomendado para crianças em todo o mundo no dia em que a aula é ministrada.

PALAVRAS-CHAVE: Inatividade física, educação física, jogo, escolas.

INTRODUCCIÓN

Actualmente la falta de actividad física (AF) en la población, se ha convertido en una problemática a nivel mundial, teniendo una gran repercusión en la salud general de las personas. La realización de AF es un agente fundamental para la prevención de Enfermedades Crónicas No Transmisibles (ECNT), como por ejemplo, enfermedades cardiovasculares, diabetes o cáncer, o factores de riesgo, como la hipertensión, el exceso de glucosa en la sangre o el sobrepeso. Las ECNT representan actualmente casi la mitad de la carga mundial total de morbilidad. Se ha estimado que, de cada 10 defunciones, seis son atribuibles a ECNT (OMS, 2010). En Argentina se calcula que mueren cada año 39.000 personas de entre 40 y 79 años a causa de la inactividad física (Ministerio de Salud de la Nación, 2013). Como consecuencia de esto la AF ha sido recientemente designada como uno de los 10 principales indicadores de salud. Realizar regularmente, una AF adecuada en calidad y cantidad, no solo previene ECNT sino que también incrementa la fuerza en la musculatura y en estructuras óseas, aumentando la masa muscular y reduciendo la grasa corporal favoreciendo así el control de peso. Asimismo se registra un mejoramiento del bienestar psicológico reduciendo incluso el riesgo de desarrollar los síntomas de depresión y ansiedad, favoreciendo de esta manera un mejoramiento en el estado de ánimo.

Por otro lado, retrasa el deterioro de las funciones cognitivas e intelectuales en personas mayores, e Incide en mejora de la autoconfianza y la propia imagen corporal (Paffenbarger, R. S. y Olsen, E.; 1996). El hecho de que podamos envejecer bien depende de muchos factores, podemos ver que la capacidad funcional de una persona aumenta en los primeros años de la vida, alcanza la cúspide al comienzo de la edad adulta y, naturalmente, a partir de entonces empieza a declinar. El ritmo del descenso está determinado, al menos en parte, por nuestro comportamiento y las cosas a las que nos exponemos a lo largo de la vida. Entre ellas cabe mencionar lo que comemos, la AF que desplegamos y nuestra exposición a riesgos como el hábito de fumar, el consumo nocivo de alcohol o la exposición a sustancias tóxicas. (OMS, 2004). En la Tercer Encuesta Nacional de Factores de Riesgo (ENFR) de la República Argentina, un gran porcentaje de personas contestaron que su salud era mala o regular, este fue 5,5 veces mayor en personas de 65 años o más (42,1 por ciento) que en aquellos de 18 a 24 años. También se observó a nivel nacional que la prevalencia de AF baja fue de 54,7 por ciento, manteniéndose estable respecto de la registrada en la 2° ENFR 2009, mientras que para las personas mayores de 65 años la AF baja fue del 67.6 por ciento, (Ministerio de Salud de la Nación, 2013). Como podremos ver a continuación la Argentina no solo cuanta con una población adulta inactiva, los estudios en la Argentina, realizados a nivel gubernamental para conocer la cantidad y tipo de AF, a edades tempranas no son muchos.

En el año 2007 y 2012 se realizo la Encuesta Mundial de Salud Escolar (EMSE), implementada por el Ministerio de Salud de la Nación, la misma se lleva a cabo entre alumnos de 13 a 15 años de todo el país, dentro de los ítems encuestados se consultó sobre los hábitos de AF. (Siendo el nivel mínimo de AF saludable recomendado para los niños y adolecentes de 60 minutos diario (OMS 2004). En el año 2007 la EMSE observo que tan solo el 12,4 por ciento de la población adolecente encuestada realiza AF todos los días por lo menos 60 minutos, mientras que para el 2012 este indicador ha subido al 16,7 por ciento, en ambos casos siempre los varones fueron más activos que las mujeres y se vio que los adolecentes de 13 años son más activos que los de 15 años (MSN 2007; 2014).

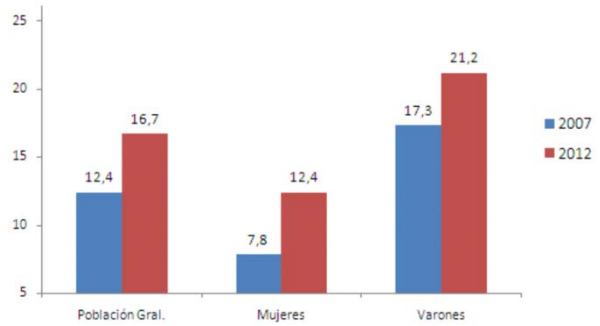

Figura 1 - Encuesta mundial de salud 2007 vs 2012. Adolescentes argentinos que realizan actividad física recomendada de 60 minutos por día.
Nota: valores expresados en porcentaje (elaboración propia).

Como podemos observar se registró una mejoría de un 4.3 por ciento entre el año 2007 y 2012, no podemos dejar de ignorar que tenemos un 83.3 por ciento de la población adolecente, que no alcanza a cumplir con los niveles de AF saludables recomendados a nivel mundial.

Si bien, a nivel gubernamental no se conocen datos sobre AF en la población infantil (niños menores de 13 años), tomaremos como referencia un estudio realizado por la Universidad Católica Argentina (UCA) a través de su Observatorio de la Deuda Social Argentina, el mismo trabajo con niños y adolescentes de 5 a 17 años. Se abarco unas 18 metrópolis de la República Argentina y encuestaron 5700 hogares, indago sobre varios parámetros relacionados a la AF como, cercanía a los espacios recreativos, AF extra escolar, Educación Física escolar, juego activo entre otros. En relación a la AF insuficiente, encontraron que el 42.8 por ciento de los niños/as de 5 a 10 años no realizan AF recomendada, mientras que para los adolescentes se observó 45.2 % (11 a 13 años) y el 49.6 % entre 14 a 17 años, teniendo más prevalencia las mujeres que los varones. Siendo mucho mayor la falta de AF o deporte extra escolar en los niños de menor nivel socio-económico (72.6%), que en los niños de mayor nivel socio económico 41.9 por ciento (Tuñon, 2014).

La educación formal, tanto a nivel inicial, primario y secundario, es obligatorio para todos los niños y niñas de la Argentina, en edad escolar (4 a 17 años). Las currículas que delinean los planes de estudios para los tres niveles, son diseñadas por el estado Argentino, el control de su cumplimiento también está a cargo del mismo. Dentro de la currícula educativa, está incluida el área de Educación Física (donde el alumno realiza diversas prácticas de AF en post de diversos objetivos educativos). Lamentablemente la práctica de esta asignatura o área curricular no logra alcanzar con la misma carga horaria de trabajo a todos los alumnos del país, encontrando en este aspecto una disparidad importante, ya que esta práctica educativa podría ser un pilar fundamental para que el estado asegure a los niños/as y adolescentes, realizar la cantidad mínima de AF saludable recomendada a nivel internacional. Estos datos de inequidad son revelados tanto por la EMSE y el estudio de la UCA, (ambos trabajos son contrastados en la tabla 1).

Cantidad de clases semanales de Educación Física en la escolaridad Argentina

Los estudios de vigilancia revisados definieron a la conducta sedentaria como la actividad específica de estar sentado frente a cualquier tipo de pantalla, viajar sentado en transporte motorizado, esta situación puede ser en contextos diversos como: actividad ocupacional, el tiempo libre, el tiempo en transporte o desplazamiento.
Según la EMSE 2012, observo que entre los adolescentes de 13 a 15 años el 50.3 por ciento de la población permanece 3 o más horas sentados por día, en actividades extra escolares. Estos parámetros son mayores en las mujeres (53.4 por ciento) que en los varones (47.1 por ciento) (EMSE 2012). Mientras que el estudio realizado por la UCA registro el comportamiento sedentario como 2 hs. o más sentado, observando que el 61.8 por ciento de los niños de 5 a 17 años son sedentarios (Tuñón 2014).

Tabla 1 - Datos obtenidos de la Encuesta Mundial de Salud Escolar Argentina 2012 (EMSE 2012) y Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA 2014)

Cantidad de Clases de Educación Física (EF) Escolar	Total de la población (%)	Varones (%)	Mujeres (%)
Realiza EF 3 o más veces por semana (EMSE	16,70	28,60	23,30
Realiza EF menos de 2 veces por semana (UCA	48,10	48,60	47,50

Como pudimos observar a través de diversos estudios la Argentina cuenta con una población infanto-juvenil con bajos niveles de AF y un alto porcentaje de sedentarismo, siendo esta conducta un habito que suele replicarse en la adultez. Se sabe que a medida que los sujetos crecen tienden a hacer menor cantidad de AF, tal como lo muestra un meta análisis donde se analizó 49 estudios longitudinales sobre los niveles de AF en la adolescencia y su relación con la adultez, llegando a la conclusión que la AF de intensidad moderada a vigorosa en la adultez disminuye, en promedio, unos 5,2 min/día o un 13 por ciento en relación a la adolescencia. Asimismo, se observó que en los estudios de mayor longitud más grande era esta relación, o sea que cuando más nos alejamos de la adolescencia menos AF vigorosa hacemos (Corder K. 2017). Por otro lado, hay estudios que relacionaron los niveles de AF en los niños o adolescentes contrastándolos con los hábitos de AF en su adultez. En un estudio publicado en el 2003 (University of Oulu, 2003) donde estudiaron los niveles de AF en 8433 sujetos de 14 a 31 años de edad observaron que los adolescentes que realizaban más AF diaria tenían más posibilidades de ser físicamente activos en la adultez. Observando que los adolescentes que hacen deporte al menos dos veces a la semana tiene 1.5 veces menos posibilidades de ser inactivos en la adultez, y los que realizaban deportes todos los días en la adolescencia, tienen de 3 a 4 veces menos posibilidades de ser inactivos en la adultez que el que realiza uno o ningún día, deportes extra escolares.
Si bien sabemos que los objetivos de las clases de Educación Física (EF) escolar no son únicamente impartir actividad física, conceptualizada esta como cualquier movimiento corporal producido por la contracción de músculos esqueléticos y con gasto de energía (Caspersen, C y cols.; 1985). De esta manera comprendemos que la AF es un componente del gasto energético total diario (GETD), alcanzando aproximadamente un 20 por ciento del mismo (López Chicharro, J. y A. Fernández Vaquero; 2006). En términos de gasto energético, se considera una persona sedentaria cuando en sus actividades cotidianas no aumenta más del 10 por ciento la energía que gasta en reposo (metabolismo basal).
En base a lo expresado sobre sedentarismo infantil y el incremento en la presencia de enfermedades crónicas no transmisibles en edades cada vez más temprana el laboratorio de fisiología del ejercicio del ISEF n.º1 en conjunto con el departamento de prácticas de la enseñanza tiene por objetivo en este trabajo, observar los niveles de actividad física que se desarrolla durante las clases de EF en la escuela primaria (niños de 6 a 12 años) de la Ciudad Autónoma De La Ciudad De Buenos Aires. Creemos que este dato es valioso para estimar cual es el aporte de las clases de EF para ayudar a que un niño cumpla con los estándares mínimos recomendados internacionalmente (60 minutos diarios de AF diarios). Como antecedente tomamos el trabajo realizado (Lavin, J & Cols.; 2015) que encontraron niveles muy bajos de actividad durante la clase de EF., para tal fin utilizaron el método de observación utilizado fue el SOFIT (System for Observing Fitness Instruction Time).
Por otro lado uno de los mayores interrogantes de parte del departamento de prácticas de la enseñanza del

ISEF N°1 se centraba en conocer los tipos de herramientas que utilizan los docentes a la hora de llevar adelante la clase de EF. Siendo el juego considerada una de las herramienta más recomendadas para el implemento de la actividad física en diversos programas y recomendaciones internacionales (UNICEF, 2002), o como lo propone el programa Piloto Escolar de Referencia para la Salud y el Ejercicio contra la Obesidad (PERSEO, 2013) de España cuya finalidad es promover hábitos de vida saludables en escolares de educación primaria (6-10 años) a través de un programa educativo con intervenciones sencillas y aplicables en condiciones reales.

Asociado a estos criterios de actividad física y los resultados obtenidos sobre los hábitos de AF en la Argentina nos propusimos llevar adelante el presente trabajo de investigación orientado a cuantificar y comparar los tiempos en los cuales los alumnos de las escuelas primarias realizan actividad física durante las clases de EF y los tiempos en los cuales permanecen en una actitud pasiva (sentados, acostados, parados pero sin movimiento).

Asimismo, se cuantificará el nivel de actividad física desarrollada en base al tipo de actividades propuesta por el docente (juego, deporte, actividades regladas, actividades libres, ejercicio de acondicionamiento físico, etc.) para lo cual se ha creado un protocolo de seguimiento descripto en el apartado metodológico.

Esta propuesta lejos está de querer ser una intromisión negativa a la labor de los docentes de Educación Física, sino por el contrario, busca ser una herramienta que permita describir la incidencia de la metodología de trabajo en cuanto a la calidad y cantidad de movimiento que realizan los chicos en las escuelas.

METODOLOGÍA

Muestra

El presente estudio se llevó a cabo con 97 alumnos de 6 a 12 años de edad, de ambos sexos seleccionados aleatoriamente pertenecientes a escuelas públicas de la CABA Argentina. La distribución y selección de los alumnos fue en base a los grados de escolaridad: 1er grado con 6 años de edad (n=55), 4to grado con 9 años (n=21) y 6to grado con 11 años de edad (n=21). Todas las observaciones se llevaron a cabo en las instalaciones de la escuela donde se dictaban las clases de Educación Física.

Propuesta de observación escolar

El objetivo del trabajo es observar una clase de Educación Física escolar, y recabar datos objetivos sobre el comportamiento motor del alumno. Al mismo tiempo se analizarán las herramientas didácticas implementadas y estrategias utilizadas en los diversos modelos de modelo de enseñanza llevado a cabo por el docente. El registro de observación se realizara por los estudiantes del profesorado nacional en Educación Física del ISEF n.º 1 “Dr. Enrique Romero Brest” mediante un método objetivo de verificación con observación indirecta (Blázquez Sánchez, 1998), con categorías y planillas previamente diseñadas (Behar Rivero, 2008).

Se detallan a continuación las dos variables a observar:

1. Modelo de enseñanza (técnicas de trabajo y estrategias) y
2. Comportamiento motor del alumno.

Seguidamente puntualizaremos las características a observar en cada una de las variables antes mencionadas:

1. Modelo de enseñanza: observación sobre las técnicas de trabajo aplicado por el docente y evaluación cualitativa:

Las *técnicas de trabajo* a observar serán divididas en tres categorías para su mejor comprensión y estratificación. Las categorías a considerar son:

a) Infraestructura donde se lleva adelante la clase de Educación Física: dimensiones, estado edilicio y factores de riesgo (estado del piso, puertas de vidrio y bancos, etc.).
b) Presencia de los materiales a utilizar en el lugar donde se dictará la clase de Educación Física.
c) Análisis de las actividades planteadas por el docente a cargo de la clase de Educación Física.

Con el objetivo de cuantificar el tipo y nivel de actividad física desarrollada durante las clases hemos realizado una clasificación en base a 3 sub-categorías que a continuación se detallan:

- **Juego (libre, deportivo y pre-deportivo)**: se refiere la realización de un juego donde hay reglas propuestas por el docente y donde el alumno debe resolver situaciones perceptivo motoras y neurocognitivas en base a las consignas dadas.
- **Ejercicios físicos**: Se refiere a todo ejercicio físico que el profesor le instruye a los alumnos en el cual no hay una actividad de características lúdicas. Ej. correr, hacer abdominales, saltar, gestos técnicos, etc.).
- **Tiempo muerto**: hace referencia a todo aquel periodo de tiempo en el cual los alumnos no están en una actividad física específica. En esta categoría se encuentra las esperas en hileras de los alumnos para realizar una actividad física propuesta, el tiempo durante el cual el docente explica actividades, toma asistencia, ordena los materiales para llevar a cabo las actividades planteadas o cualquier periodo de tiempo en el cual el alumno no realice actividad física o se encuentre en sedestación.

La medición de cada una de las mismas se llevará a cabo por frecuencia de aparición en base una escala de tiempo detallada más adelante.

En cuanto a las *observaciones cualitativas* los evaluadores deberán, al finalizar la clase de Educación

Física, elaborar un informe escrito donde registren sus apreciaciones sobre el tipo de comunicación implementada, características de las actividades planteadas y sobre la dinámica de las actividades y distribución de los alumnos en el espacio.

2. Observación sobre el comportamiento motor del alumno

El comportamiento motor del alumno se cuantificará en base a dos categorías:

- Activo: dentro de esta categoría se considera al alumno realizando algún tipo de actividad física asociadas a las consignas brindadas por el docente a cargo.
- Pasivo: el alumno se encuentra en sedestación o sin realizar cualquier tipo de actividad física.

Independientemente de la categoría a considerar, los grados de medición utilizados para la cuantificación de la misma serán por unidad de tiempo en minutos y segundos.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en base a la propuesta de evaluación se expresan a continuación:

a. Modelo de enseñanza: observación sobre las técnicas de trabajo aplicado por el docente y evaluación cualitativa

Cuando analizamos el tiempo de actividad e inactividad física durante la clase encontramos que en promedio el 61% del tempo están inactivos (parados, sentados o acostados) mientras que el 39% restante los chicos están en actividad. Estos porcentajes representan que de una clase que dura teóricamente 40 minutos, los chicos permanecen inactivos 23 minutos y otros 17 minutos realizan actividad. Los estadísticos descriptivos en relaciona a los promedios porcentuales de actividad e inactividad física se expresan en la tabla 2.

Tabla 2 - Estadísticos descriptivos sobre porcentaje de inactividad física, actividad física y tiempo total de clase en la muestra seleccionada

Estadísticos	Porcentaje Inactividad Física (%)	Porcentaje actividad física (%)	Tiempo de clase (min)
Promedio	61	39	37.00
Desvío Estándar	14	14	9.64
Máximo	78	60	46.00
Mínimo	40	22	21.00

El análisis estratificado de los tiempos porcentuales de inactividad y actividad fisca para los diferentes grados evaluados se podrán apreciar en la figura 2. Como podemos apreciar en todas los grupos evaluados encontramos un porcentaje mayor al 40 % del tiempo en inactividad. Llegando algunos grados a tener solamente un 30% o 20% de actividad física durante la clase.

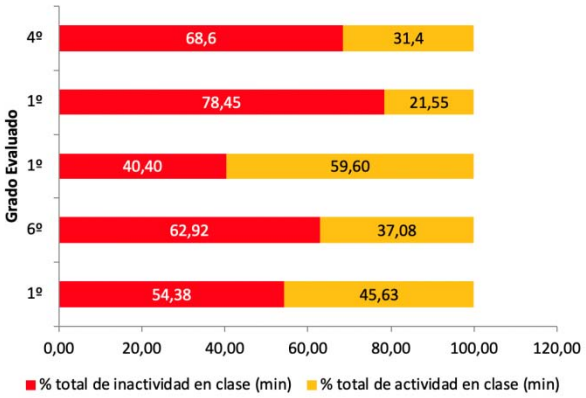

Figura 2 - Valor porcentual del tiempo de actividad e inactividad física en la clase de Educación Física en 5 grados diferentes.

Por otro lado cuando analizamos el tiempo total en la duración de clase, encontramos una gran disparidad, teniendo como promedio un tiempo total de 37 minutos, siendo el tiempo estipulado por el estado para la clase de 40 minutos.

Cuando analizamos el tiempo que el alumno esta pasivo a lo largo de la clase notamos que en la primera mitad de la clase el tiempo que el chico permanece inactivo es mayor a la segunda mitad de la clase como se podrá observar en la figura 3.

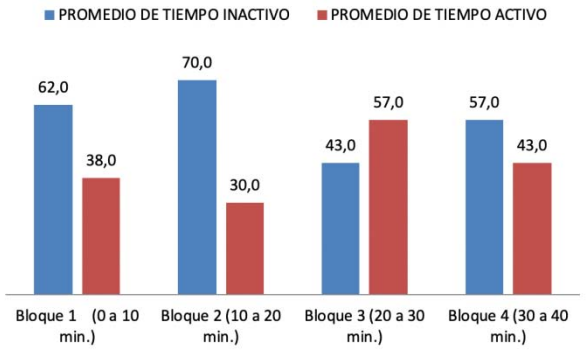

Figura 3 - Distribución porcentual del tiempo de actividad e inactividad física en periodos de 10 minutos de las clases observadas
Nota: Valores expresado en porcentajes en bloques de 10 minutos asociados a tiempos de inactividad física y actividad física.

En cuanto a la evaluación cualitativa en base al desarrollo de las clases observadas encontramos las siguientes características comunes a todas ellas:

- La contrariedad de contar con niños muy activos y momentos de pasividad muy marcados por parte de la clase. Del mismo modo se observaba en los aquellas actividades propuestas con un ordenamiento de circuitos por estaciones un dilatación en el tiempo empleado para la organización de grupos de trabajo por estación y largas filas de alumnos

para iniciar las actividades. Actividades propuestas con poco movimiento o pasividad.

- Otra de las observaciones que se pudieron realizar es la gran cantidad de tiempo que se emplea en la clase para realizar el saludo inicial en la clase y despedida. Al mismo tiempo en algunas oportunidades se proponían actividades lúdicas con poco o nulo compromiso motor factor que predispone a un menor grado de actividad física.

b. Observación sobre el comportamiento motor del alumno

En la observación sobre el comportamiento motor que se desarrollan en las clases (tabla 3), encontramos que en promedio el 54% del tiempo se emplea en actividades de juego, un 4% para actividades de ejercicio físico y/o técnicas deportivas, mientras que el 41% restante hay un tiempo muerto (donde el alumno no está en una actividad específica, ó sea está aguardando o trabajando una consigna del profesor, reflexionando u otra actividad donde no está en movimiento).
Si analizamos el comportamiento motor estratificando la muestra por grados de escolarización (Tabla 3) podemos ver que estos porcentajes varían pero no tanto, alcanzando el TM de la clase un valor promedio porcentual del 40% o superior (Figura 4).

Tabla 3 - Distribución porcentual del comportamiento motor de los alumnos en la clase de Educación Física en la muestra seleccionada

Estadísticos	% TM	% EF/T	% J
Promedio	41,3	4,3	54,4
Desvío Estándar	4,8	9,7	10,4
Máximo	45,7	21,6	66,7
Mínimo	33,3	0,0	37,8

Nota: %TM: porcentaje tiempo muerto, %EF/T: porcentaje ejercicio físico o técnicas, %J: porcentaje juegos.

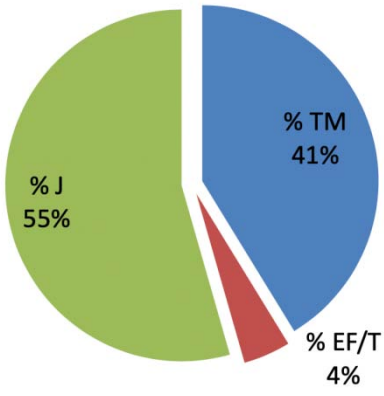

Figura 4 - Tiempo porcentual del tipo de actividad física desarrollada en las 5 clases observadas de la muestra seleccionada
Nota: %J = porcentaje de juego, %TM = porcentaje de tiempo muerto, %EF/T = porcentaje de ejercicio físico o técnico

Analizando los valores por tipo de actividad y grado de escolaridad encontramos que en primer grado el 59,97% de la clase está destinada al juego mientras que el restante 40,03% solo corresponde al tiempo muerto, careciendo de valores en cuanto a la categoría ejercicio físico por características propias de la edad en la muestra analizada. El cuarto grado repite la distribución citada en primer grado y, por ende, sin registro de valores en la categoría %EF/T. Al igual que en primer grado predomina el %J con relación a %TM (54.3% y 45,7/% respectivamente). En sexto grado los valores son diferentes, en primer lugar porque las categorías analizadas %TM, %EF/T y % J cuentan con valores (40,54%; 21,62% y 37,84% respectivamente) siendo la primera de ellas la más abultada en cantidad de tiempos dedicada en la clase (figura 5).

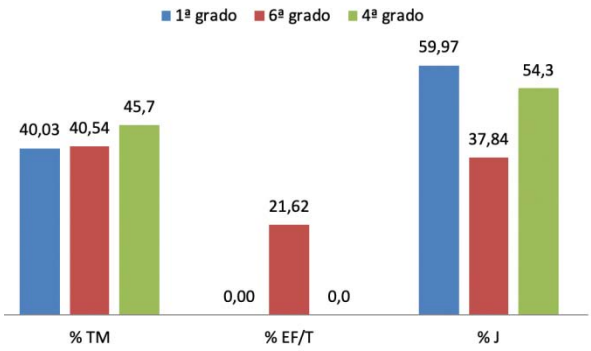

Figura 5 - Tiempo porcentual del tipo de actividad física desarrollada por grado de escolaridad
Nota: valores expresado en porcentaje de tiempos dedicados a las sub-categorías de actividad física para cada grupo evaluado. Referencias: %J = porcentaje de juego, %TM = porcentaje de tiempo muerto, %EF/T = porcentaje de ejercicio físico o técnico

DISCUSIÓN

Podemos observar que los resultados recabados en este trabajo encontraron gran similitud con el estudio realizado por Lavin y otros (2015), en la provincia de Córdoba (Argentina), donde encontraron que la duración promedio de las clases de EF fue de 38,9 ± 5,9 minutos, con un mínimo de 26, un máximo de 50 y una frecuencia de dos veces por semana. El nivel de actividad más observado fue “estar parado”, que ocupó un 45% del tiempo de clase, mientras que la categoría “muy activo” se observó en el 15% del tiempo de clase. En promedio, cerca de 23 minutos de la clase se destinaban a actividad sedentaria, lo que corresponde al 57% del tiempo total promedio. Por otro lado, 16 minutos en promedio se utilizaban para actividad física muy activa, es decir, el 43% del tiempo de clase total. Si se analiza en términos de las recomendaciones de la OMS, la clase de EF solo cubre en un 27% o 28% las necesidades mínimas de movimiento para mantener una vida saludable en la población infanta. Una pregunta que surge es ¿la escuela podría ser un agente de prevención, en relaciona a la inactividad física? Teniendo en cuenta que la falta de movimiento es una problemática a nivel mundial, y como podemos

observar en las clases de EF el tiempo de inactividad es mayor que el de actividad realizada.
Como pudimos apreciar en las escuelas evaluadas de la CABA encontramos en promedio un porcentaje de inactividad física del 61%, observándose que la mayor parte de dicha inactividad se encuentra en primer tramo de la clase.
Si bien, el plantear la clase de Educación Física tan solo como reproductora de movimiento, es una visión reduccionista, ya que es una asignatura escolar que en sus contenidos curriculares tiene objetivos y ejes didácticos diversos, no podemos dejar de ignorar que el cuerpo y su movimiento son la herramienta principal para llevar a cabo el desarrollo de dichos contenidos. Por tal motivo nos llama la atención que en el desarrollo de esta asignatura escolar el alumno permanezca en una actitud inactiva para las escuelas evaluadas, creemos que estos datos descriptivos encontrados en este trabajo ameritan la profundización y análisis, sobre el desarrollo de las clases y su relación con el contenido curricular, el modo didácticos de abordarlo, la formación de los profesionales, el estado edilicio, socio cultural y políticas educativas vigentes.
En nuestra observación cualitativa encontramos algunas cuestiones de índole practico que creemos pueden dificultar la dinámica de la clase y su relación con el tiempo de inactividad del alumno, tales como: una mala relación entre materiales y alumnos, donde la actividad planteada carecía de los materiales suficientes para que todos participaran simultáneamente, planteo de actividades con consignas redundantes y largas, por lo general de carácter instructivo.
Otra observación recurrente fue que los materiales para utilizar en la clase no estaban en el lugar y el tener que ir a buscarlos al lugar de guardado, conlleva a un tiempo muerto en el transcurso de la clase.

CONCLUSIONES

En base a los objetivos propuestos por el presente trabajo podemos concluir que, para la muestra seleccionada, se encontraron:

- El tiempo de inactividad física es mayor que el de actividad física independientemente del grado observado.
- El valor del tiempo de inactividad es 23 ± 9.8 minutos para un tiempo total de clase de 37 ± 9.6 minutos, esto representa el 61% del tiempo de inactividad.
- En la observación sobre el tipo de actividades que se desarrollan en las clases, encontramos que en promedio el 54% del tiempo se emplea en actividades de juego, un 4% para actividades de ejercicio físico y/o técnicas deportivas, mientras que el 41% restante hay un tiempo muerto (donde el alumno no está en una actividad específica, o sea está aguardando o trabajando una consigna del profesor, reflexionando u otra actividad donde no está en movimiento).
- El tiempo de actividad física brindado por la clase de Educación Física en la escuela cubre en un 28% diario, de las necesidades mínimas recomendadas por la Organización Mundial de la Salud.
- Como Limitaciones del trabajo, podemos establecer que el valor total de la muestra no es muy elevado y el periodo de tiempo de observación no es prolongado en el tiempo, siendo un trabajo de corte transversal. Limitando la observación y no pudiendo observar el desarrollo de las clases a lo largo del año escolar.

A continuación dejamos algunas recomendaciones prácticas en base a los hechos observados:

- Más trabajo en grupos simultáneos, o trabajo en parejas o tríos.
- Evitar explicaciones largas.
- Contemplar en la dinámica de la clase de Educación Física la relación entre, cantidad de alumnos, espacios y materiales con el objetivo que todos los alumnos puedan tener mayor tiempo de participación en las actividades.
- De una misma actividad, plantear diversas variables contemplando el espacio, tiempo, materiales o reglas. De esta manera se evita cambiar drásticamente la dinámica de la actividad, pudiendo ser una posible solución para evitar los tiempos muertos que conlleva reorganizar una actividad y la explicación de la misma.
- Brindar dinamismo a las clases quitando las largas filas de espera para iniciar una actividad física.
- Tener los materiales necesario para el desarrollo de la clase en el lugar, previo al comienzo de la misma.
- Proponer juegos fisiológicos con mayor compromiso cardiorrespiratorio y muscular que involucren una mayor participación del movimiento corporal.
- Abordar la clase con diferentes tipos de actividades de corta duración y que cada una de ellas no perdure ante el aburrimiento del alumnado.
- Estimular la motivación y la atención por medio de juegos con o sin elementos, donde el alumno sea el protagonista permitiendo que pueda indagar, experimentar y descubrir por medio de la actividad planteada, recomendamos lograr que el alumno no sea un mero reproductor de actividades con consignas instructivas de cómo hacerlo, cuándo y dónde.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro sincero agradecimiento a los estudiantes del ISEF n.º 1 "Dr. Enrique Romero Brest" Cortazar, Ignacio; Machado, Ángeles y Volpato, Franco por la colaboración en la toma de datos de las variables estudiadas en el presente trabajo de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bartrina, J.A., Pérez Rodrigo, C., Campos Amado, J. y Calderón Pascual, V. (2013). Proyecto PERSEO: Diseño y metodología del estudio de evaluación. Rev Esp Nutr Comunitaria; 19(2):76-87.

Behar Rivero, D. S. (2008). Metodología de la Investigación. Editorial Shalom.

Blázquez Sánchez, D. (1998). Evaluar en Educación Física. INDE Publicaciones, 6.ª edición.

Caspersen, C., Powell, K. y Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. Public health reports. Vol. 100, n.º 2, pp. 126-131.

Corder, K., Winpenny, E. y Love R., (2017). Change in physical activity from adolescence to early adulthood: A systematic review and meta-analysis of longitudinal cohort studies. Br J Sports Med Published Online First. Apr; 53(8):496-503.

Lavin, J., Bruzzone, F., Mamondi, V., González, E. y Berra, S. (2015). Actividad física y comportamientos sedentarios de escolares de Córdoba en su tiempo libre y en clase de Educación Física. Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba, Rep. Argentina.

López Chicharro, J. y Fernández Vaquero, A. (2006) Fisiología del ejercicio. Ed. Médica Panamericana. Barcelona, España.

Medina-Blanco, R. I. (2011). Programas de intervención para la promoción de AF en niños escolares: revisión sistemática. Nutr Hosp.; 26(2):265-270.

Ministerio de Salud de la Nación (2007). Segunda Encuesta Mundial De Salud Escolar. Noviembre, Buenos Aires, República Argentina.

Ministerio de Salud de la Nación (2013). Tercera Encuesta Nacional De Factores De Riesgo Para Enfermedades No Transmisibles, Buenos Aires, República Argentina.

Ministerio de Salud de la Nación. Segunda Encuesta Mundial De Salud Escolar. Noviembre 2013. Argentina. Recuperado de: http://www.msal.gob.ar/ent/images/stories/vigilancia/pdf/2014-09_informe-EMSE-2012.pdf

Organización Mundial de la Salud (2004). Estrategia mundial sobre régimen alimentario, Actividad Física y salud. Recuperado de: http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_spanish_web. pdf

Organización Mundial de la Salud (2010). Recomendaciones mundiales para la Actividad Física y la salud. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44441/1/9789243599977_spa.pdf

Organización Panamericana de la Salud. (2002). La inactividad física: un factor de riesgo para la salud en las Américas. Programa de Alimentación y nutrición/División de promoción y protección de la salud.

Oulu Regional Institute of Occupational Health; Department of Public Health Science And General Practice, University of Oulu. (2003). Physical activity from adolescence to adulthood and healthrelated fitness at age 31 Cross-sectional and longitudinal analyses of the Northern Finland birth cohort of 1966. For public discussion in the Auditorium I of the Institute of Dentistry, on December 13th, 2003, at 12 noon.

Paffenbarger, R. S. y Olsen, E. (1996). Lifefit an effective exercise program for optimal health and longer life. Champaign, IL.: Human Kinetics.

Tuñón, Ianina, Fernando Laíño. (2014). Insuficiente AF en la infancia: niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años en la Argentina urbana. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

Unicef (2002). Deporte Recreación Y Juego; Secretario General de las Naciones Unidas sobre el Deporte para el Desarrollo y la Paz.

LOS SENTIDOS DEL JUGAR EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DEL NIVEL INICIAL

Gómez Smyth

Universidad Nacional de José C. Paz - IESCODE

RESUMEN: El presente artículo posee como objetivos describir las instancias de juego y los sentidos del jugar que elaboran las niñas y niños de entre cuatro y cinco años cuando se los invita a crear situaciones de juego en el marco de la Educación Física. Se ha llevado adelante un diseño metodológico cualitativo, siendo una investigación de tipo aplicada, produciendo la información empírica en base a un trabajo de campo desarrollado en el contexto natural. El método ha sido un estudio de caso instrumental, en base a un diseño exploratorio – interpretativo, en el cual se ha desarrollado un proceso sistemático y longitudinal de 41 observaciones de clases de Educación Física, utilizando registros de notas de campo, video filmaciones y grabaciones de voz de los diálogos ocurridos entre el docente y los niños y niñas para recabar la información correspondiente, los cuales se unificaron en registros observacionales. El grupo de estudio ha estado conformado por 32 niñxs de entre cuatro y cinco años y de un docente especialista en Educación Física posicionado en garantizar el derecho a jugar de la niñez. La construcción de las instancias de juego requiere de acciones conjuntas entre la participación guiada del docente y de niños percibidos y sentidos como jugadores atravesando fases de montaje y sostenimiento en donde se exponen preferentemente ideas o reglas de carácter implícito y/o explícito como proposiciones para jugar que implican diversos sentidos del jugar, léase: Actuación: Aparentar – Simular / Huir – Perseguir – Atrapar / Ocultar – Buscar – Descubrir / Construir – Desarmar / Sensación de poder hacerlo: Emulación – Prueba – Desafío (énfasis en el tenor de las acciones).

PALABRAS CLAVE: Educación Física Nivel Inicial, Jugar como derecho, Sentidos del jugar, modo lúdico.

THE SENSES OF PLAYING IN PHYSICAL EDUCATION AT THE INITIAL LEVEL

ABSTRACT: The objective of this article is to describe the instances of play and the senses of playing that children between four and five years old elaborate when they are invited to create play situations within the framework of Physical Education. A qualitative methodological design has been carried out, being a research of applied type, producing empirical information based on a field work developed in the natural context. The method has been an instrumental case study, based on an exploratory - interpretative design, in which a systematic and longitudinal process of 41 observations of physical education classes has been developed, using records of field notes, video filming and recordings. of voice of the dialogues occurred between the teacher and the children to gather the corresponding information, which were unified in observational records. The study group was made up of 32 children between four and five years old and a specialist in Physical Education who was positioned to guarantee the right to play in childhood. The construction of the game instances requires joint actions between the guided participation of the teacher and perceived children and senses as players going through assembly and sustaining phases where ideas or rules of an implicit and / or explicit nature are proposed as propositions to play. that involve different ways of playing, read: Acting: Pretending - Simulating / Fleeing - Pursuing - Catching / Hiding - Searching - Discovering / Constructing - Disarming / Feeling able to do it: Emulation - Proof - Challenge (emphasis on the tenor of actions).

KEY WORDS: Children's Physical Education, Play as right, Sense of play, playful way.

OS SENTIDOS DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NÍVEL INICIAL

RESUMO: Este artigo tem objetivos para descrever casos de jogo e sentidos de jogo que fizeram meninas e meninos com idades entre quatro e cinco anos, quando eles são convidados a criar situações de jogo no contexto da Educação Física. Um desenho metodológico qualitativo tem sido realizado, sendo uma pesquisa do tipo aplicada, produzindo informações empíricas baseadas em um trabalho de campo desenvolvido no contexto natural. O método tem sido estudo instrumental caso, com base em um desenho exploratório - interpretação, que se desenvolveu um processo sistemático e longitudinal 41 observações categorias de PE, usando notas de campo registos, filmes de vídeo e gravações de voz dos diálogos ocorridos entre o professor e as crianças para reunir as informações correspondentes, que foram unificadas em registros observacionais. O grupo de estudo foi composto por 32 crianças entre quatro e cinco anos de idade e um especialista em Educação Física que estava posicionado para garantir o direito de brincar na infância. casos de construção de jogo requer ação conjunta entre a participação guiada de professores e crianças percebidos e sentidos como os jogadores por fases de montagem e manutenção, onde preferência idéias ou regras de caráter implícito e / ou explícita como proposições estão definidos para jogar envolvendo diferentes maneiras de jogar, ler: Performance: Pretending - Simular / Fuja - Prosseguir - Trapping / Hide - Buscar - Discover / construção - Disarm / sentimento que fazer: Emulação - Test - Challenge (ênfase no tenor de ações).

PALAVRAS-CHAVE: Nível Inicial de Educação Física, Jogue como certo, Senso de jogo, maneira lúdica

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo posee la intención de describir diversas instancias de juego elaboradas por niñxs de entre cuatro y cinco años que han participado de encuentros de Educación Física en donde el docente se ubica como adulto garantizador del derecho a jugar de un modo lúdico (Gómez Smyth, 2015). Por consiguiente, mostraremos los resultados en relación al objetivo de identificar los sentidos de direccionalidad que poseen las situaciones lúdicas, creyendo que los datos a continuación expuestos pueden orientar a lxs docentes no tanto hacia la enseñanza de juegos, sino hacia generar las posibilidades para que lxs niñxs jueguen y desde allí poder pasar por diferentes direcciones o sentidos del estar jugando. El anclaje teórico desde donde se sustenta la investigación es el plano de la ubicación del jugar de un modo lúdico como derecho ineludible durante la niñez (Pavía, 2006, 2010).

En el año 1959 se expresa la Declaración de los Derechos del Niño, dentro de la cual se encuentra el artículo 31. Mencionado artículo establecido por la Convención de los Derechos de la Niñez (AGNU, 1989) declara:

> 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
> 2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas en condiciones de igualdad de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Tal cual se alude anteriormente, dicho artículo tuvo que ser reforzado por la Convención sobre los Derechos del Niño en el año 1989. Más allá de estos hitos históricos, en el año 2008 la Asociación Internacional del Juego (IPA, 2010) manifiesta junto a otras asociaciones la necesidad de que el Comité de los Derechos de la Niñez, lleve a debate y discusión los alcances conceptuales y sobre gestión de políticas para que los Estados garanticen el cumplimiento del artículo 31. Es así que en febrero de 2013 mencionado comité desarrolla un documento en donde se amplía en la explicación y alcances del artículo 31. De esta manera el Comité de los Derechos de la Niñez (CDN) explicita su preocupación en relación a que dicho artículo no ha tenido debida atención por parte de los Estados y gobiernos, Fronczek (2009) lo denomina el artículo olvidado. Más allá de ciertos aspectos generales ligados a los derechos en la infancia, la autora centra sus análisis en el juego libre "(…) porque es el componente del artículo 31 menos comprendido y apreciado" (Fronczek, 2009, p. 24). En otros de sus aportes, especifica que el artículo 31 tuvo una inclusión conceptual orientada al enfrentamiento con el trabajo infantil, pero que luego, diferentes asociaciones, en particular IPA (2013), han trabajado con una perspectiva más amplia del mismo.

Coincidiendo con Lester y Russell (2011) entendemos al juego como una actividad que es propia de la vida de lxs niñxs, y hay juego cuando este no es controlado por los adultos, sino que lxs niñxs perciben y siente que tienen la libertad, imprevisibilidad y seguridad para estar jugando. Generalmente lxs niñxs buscan resquicios o grietas que los adultos dejan para poder montar instancias de juego, para lograr una disposición lúdica (Lester y Russell, 2008), diríamos una sensación de reconocimiento que es posible jugar, donde aparece la autoprotección (supervivencia, salud, bienestar y desarrollo). El juego pertenece a lxs niñxs y es parte de su vida diaria, lxs adultxs tendrían, desde esta posición, que proveer las condiciones para que el juego aparezca, no como un lugar para el desarrollo de habilidades de preparación para la vida futura sino como un espacio vital para el ahora, es decir, que el jugar les permita explorar y experimentar como auténticos científicos (Vendrell, 2009). En función de poder establecer una categoría conceptual ligado al juego retomamos las consideraciones establecidas en la Observación n.º 17 "Por juego infantil se entiende todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado por los niños; tiene lugar donde quiera y cuando quiera que se dé la oportunidad" (CDN, 2013, p. 6).

Fronczek (2009) describe al lugar que ocupa el juego en las escuelas preescolares, donde sí visualiza, en algunos casos, la enseñanza con "aprendizaje divertido", pero que poseen un sentido, que no significa estar operando tiempos prudentes y prolongados de juego controlado por lxs propixs niñxs que respeten la perspectiva antes expuesta.

Las investigaciones de Navarro (1995) Garoz (2005), Garoz y Linaza (2006) trabajan la temática de la construcción de las reglamentaciones, centrando sus estudios en niños en edad de primaria y, en particular, sobre los juegos deportivos, cuya estructura de reglas está determinada externamente por la cultura adulta.

García y Rodríguez (2007) logran identificar, que cuando los niños comienzan a reelaborar y discutir las reglas de los juegos motores se da la aparición de una "regla primaria" consolidando las intenciones mínimas de acuerdo sobre las que se estructuran las normas del juego. Dicha idea se alinea en tanto la idea vigostkiana de la existencia de regulaciones imaginarias las cuales, posiblemente, sean expresadas en la situación de juego por alguno de los participantes, Linaza y Maldonado (1987) y Castorina (1995) las denominan reglas de primer orden. Según Rivero (2012) cuando los jugadores poseen tiempo para jugar pasan por fases de montaje y sostenimiento de la ludicidad, la autora no retoma la categoría de los sentidos, pero sí alude a que los niños y niñas buscan sostener el jugar para divertirse, aspecto también constatado por Gómez Smyth (2017) cuando expresa que el jugar implica que lxs niñxs cuando se reconocen como jugadores aportan ideas y sugerencias para la construcción de situaciones

lúdicas autónomas y alejadas de las imposiciones de lxs docentes.

Ligado a la categoría de sentido, Corbera (2013), quien busca la integración de la praxiología motriz con la perspectiva paviana. En su opinión el sentido busca dar respuesta a las preguntas ¿de qué trata el juego?, ¿qué hay que hacer en él?, ¿cuál es el objetivo? Desde su óptica "el sentido es el motivo que 'invita' a los jugadores a entrar en juego y que satisface sus necesidades de recreación y movimiento" (Corbera, 2013, p. 4). Para Pavía (2009) las formas de juego poseen las siguientes dimensiones:

•Sentido: direccionalidad o guión que toma el juego:
- Crear / Representar.
- Huir / Perseguir / Atrapar.
- Ocultar / Buscar / Descubrir.
- Crear / Construir.
- Atacar / Defender.
- Emulación / Prueba.

•Tenor de las acciones:
- De movimiento (los jugadores registran que esos juegos demandan acciones motrices).
- Con movimiento expresivo (valor simbólico del gesto).

•Fuente de emoción:
- Encontrarse con otros.
- Competencia.
- Vértigo.
- Suerte (azar).
- Actuación.
- Sensación de poder hacerlo.

•Carácter:
- Violento / Suave.
- Bullicioso / Tranquilo.
- Cooperativo / Competitivo.

Cabe destacar que Corbera (2013) hace mención que dicha categorización, ligada a los sentidos, no puede quedar ajena a las direcciones que lxs propixs jugadores le asignan a los juegos, ya que quienes protagonizan los juegos en tanto sus experiencias y modos de jugar dinamizan y pueden cambiar el sentido de un juego mientras este va sucediendo. Es así que para el autor existen dos sentidos, un objetivo dado por la lógica interna y las reglas del juego y, otro subjetivo, aquel que le adjudican los jugadores al juego, claro que en sintonía con el anterior pero que contempla a su vez las intenciones, deseos y emociones de quien juega.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico es de corte cualitativo (Denzin y Lincold, 2013), llevando a cabo un estudio de caso (Stake, 2013) en base a un diseño exploratorio – interpretativo (Ynoub, 2015). La investigación ha sido de tipo aplicada, produciendo la información empírica en base a un trabajo de campo desarrollado en el contexto natural y basado en el registro a partir de las observaciones. En relación a la unidad de análisis referida a las situaciones de juego / lúdicas originadas en clases de Educación Física de nivel inicial se recabaron datos hasta cumplir con los criterios de suficiencia y adecuación, es decir, que el muestreo se realizó hasta "alcanzar el punto de saturación" (Albert Gómez, 2006, p. 179) llegando a un estado de saturación teórica (Glaser y Strauss en Taylor y Bogan, 1987, p. 90) donde la información no aportó nada nuevo. Se han considerado los conceptos de emergencia y sensibilidad teórica (Ynoub, 2015), dado que del propio trabajo de campo y los modos de recogimiento de la información han propiciado categorías conceptuales que permitieron estructurar y sistematizar las discusiones y análisis. Comprendiendo que "(…) el muestreo teórico está orientado por lo que aparece o emerge en el campo y por la sensibilidad para captar la categoría o el concepto en cuestión" (Ynoub, 2015, p. 381), se pudo dar cuenta de la variabilidad de la unidad de análisis de anclaje (situaciones de juego), captando sus cambios a lo largo del tiempo.

El estudio de caso seleccionado ha sido de tipo instrumental en combinación con aspectos intrínsecos, "no hay una línea concreta que distinga el estudio de caso intrínseco del instrumental, sino una zona de propósitos combinados" (Stake, 2013, p. 159). Siguiendo al autor pueden estudiarse casos únicos o procesos únicos, este último ha sido nuestra elección, ya que "se buscan grupos, situaciones e individuos donde (y para quiénes) es más probable que ocurran los procesos que se están estudiando" (Denzin y Lincoln, 2013, p. 38). Es por ello que aquello que interesó ligado a los propósitos de la investigación es el proceso particular de enseñanza y aprendizaje donde a partir de las peculiaridades intrínsecas de la posición pedagógica del docente estudiado, este generaba un clima para el desarrollo del juego y el jugar, bajo una perspectiva de derecho que posibilitaba la construcción de situaciones lúdicas durante las clases de Educación Física infantil.

Para la recolección de la información se tomó la decisión de llevar adelante el registro de observaciones de manera participante y sobre el contexto natural (Ynoub, 2015) compartiendo la vida cotidiana con y a partir de lxs sujetos investigadxs. Para el registro de observación se utilizaron y previeron tres técnicas que brindaron criterios de confiabilidad y validez a los datos, siendo estas la filmación, la grabación de audio y las notas de campo. Es así que la modalidad de producción del material empírico estuvo integrada por tres técnicas de registro realizadas simultáneamente en cada una de las clases observadas: a) la video filmación general de la clase; b) la grabación de interacciones verbales entre los participantes de la clase; c) Notas de campo que completaban los registros tecnológicos. Se han mantenido los anonimatos de la institución, docente, niños y niñas involucradas estableciendo nombres ficticios al momento de la exposición de los resultados.

RESULTADOS

En las próximas líneas expondremos algunos ejemplos de instancias de juego que se han llevado a cabo durante los encuentros de Educación Física de manera que nos permita dilucidar los sentidos del jugar por donde transitan los niños y niñas se les permite jugar como derecho.

Situaciones de juego / lúdicas compartidas entre docente y niñxs.

Bautista: -"¿Hacemos una carrera?" (Tiene en sus manos un aro)
Bautista: -"Hagamos una carrera"
Docente:-"¿Pero cómo es la carrera?"
Bautista: -"De correr".

Aquí se denota que el sentido del juego se orienta que aquello que interesa es experimentar la acción motriz en sí misma, pero encontrándose con otros. La primera regla explicitada es una de primer orden, ligado al correr. Aquello que hay que hacer es por regla correr.

Docente: -"Listo, y ¿para dónde empieza? La primera de prueba para ver cómo es el circuito".
Bautista: -"Así, ahí".
Docente: -"Vamos despacio la primera".
Bautista: -"Sí".

Con otra regla de primer orden se orienta a que no puede correrse de cualquier manera sino que un jugador sugiere correr a cierta intensidad ("vamos despacio la primera").

Bautista: -"Gané"
Docente: -"¿Cómo que ganaste? Pero, yo quiero jugar no ganar ni perder. ¿Podemos hacer una carrera sin ganar ni perder?"
Bautista: -"Emmm, no".
Docente: -"¿Por qué no?"
Valentina: -"Yo quiero hacer una carrera"
Bautista: -"Yo quiero ganar muchas".

Cuando se detienen, el sentido del juego ha cambiado, la fuente de emoción se ha vinculado con el competir, por lo menos a expensas de uno de los jugadores y, ya, no solo en el tenor de experimentar la acción motriz de correr.

Docente: -"Está bueno jugar sin querer ganar. Yo quiero jugar sin ganar, quiero jugar nada más. Quiero jugar una buena carrera con vos y con otros amigos, pero no me interesa ganar. Podemos hacer una buena carrera, bien, bien rápida pero que no gane ni pierda nadie".
Hay varios niñxs que están cerca de la escena.

El docente como un jugador experto, expresa que el sentido de jugar puede ser otro, le agrega sesgo autotélico, es decir, que el fin de jugar es en sí mismo la experiencia de estar jugando, donde la fuente de emoción es el encuentro con otros.

Docente: -"¿Quieren jugar una carrera donde no se gana ni se pierde?"
Niñxs/as: -"Síií"
Docente: -"¿Empieza acá, damos la vuelta y termina acá? ¿Listo? Ya!! (todos salen corriendo y dan una vuelta completa al SUM). Muy bien hicimos una super carrera".

Aquí vemos que el sentido del juego propuesto por el docente como jugador experto conlleva un tipo de relación asimétrica, porque la direccionalidad de jugar que estipula se expone por sobre las de los demás jugadores. Asimismo, vemos que aunque se le quiera asignar un único sentido al juego, otros jugadores involucran sus propios sentidos.

Mateo:-"Yo gané"
Docente: -"No, porque no estábamos jugando a ganar y a perder. ¿A qué estábamos jugando?"
Bautista: -"A, a, a a ganar sin perder"
Docente: -"¿Cómo?"
Bautista: -"A perder sin ganar"
Docente:-"A correr sin ganar ni perder".
Bautista: -"Sí"
El docente se dirige hacia otrxs niñxs que se han acercado: ¿vos querés jugar a una carrera en la que no se gana ni se pierde?"
Ramiro: -"Muchas carreras".

En esta última frase, el niño agrega una nueva característica del sesgo autotélico, donde solo importa la experiencia que se está viviendo, donde vuelve a primar el hecho de estar jugando con otros. Aunque en la misma instancia se convive con otro niño que desea jugar de manera competitiva.

Docente:-"¡Vamos a jugar una carrera que no se gana ni se pierde! ¡Vamos!"
Todos salen corriendo, cada uno con su aro (utilizándolo como un volante)
Algunxs niñxs llegan antes que el docente diciendo: -"Te ganamos Juan".
Bautista: -"Algunos dijeron gané".
Docente: -"No, si en esta carrera nadie gana ni nadie pierde. Es una carrera para correr".
Niña: -"Te ganamos"
Docente: -"No. No importa ganar o perder. Es una carrera para correr. No importa quién gane y quien pierde, porque lo importante es que juguemos. Yo quiero jugar a correr no a ganar ni a perder. ¡Vamos a jugar!".

Podemos ver reflejado que al jugar la direccionalidad del juego depende de las demandas, intereses o saberes que cada jugador tiene. Aún, compartiendo una instancia de juego, cada jugador puede otorgarle una orientación y fuente de emoción diferente.

Nuevamente salen corriendo todos juntos.

Al llegar nuevamente al final de la misma, Bautista dice: -"Dijo ganamos" (por un compañero).
Docente: -"No, porque en estas carreras no importa ganar, importa que juguemos. Yo me estoy divirtiendo porque voy corriendo y voy a toda velocidad".
Ramiro: -"Hagamos otra"
Docente: -"Yo juego una más, porque no puedo más y después vamos a buscar los palitos que me pidió Agustina".
Nuevamente salen corriendo varixs niñxs junto al docente.
Docente: -"¿Terminamos? ¿Llegamos hasta el final? Choquen los cinco que llegamos hasta el final".

Expondremos otra situación lúdica de manera que puedan reflejarse y ampliarse otros aspectos ligados con la construcción de las instancias de juego voluntariamente iniciadas.

Agustín: -"Che, Juan, ¿jugamos al hombre verde?"
Docente: -"Vengan que acá Agustín tiene una idea".

La situación lúdica comienza con la expresión de una regla implícita, donde la mención de un personaje empieza a orientar la direccionalidad de cómo se jugará.

Se acercan todos menos Javi y Ramiro.
Docente: -"¿Cómo es el juego que querés jugar?".
Agustín:-"El hombre verde"
Niñxs comentan entre ellos.
Niñx:-"Al hombre verde!!"
Niñx: -"¿Vos sos el hombre verde?!!!"
Docente: -"Y ¿cómo se juega al hombre verde?"
Agustín:-"Nosotros somos los hombres verde…vos sos el hombre verde"
Niñxs:-"Si sos el hombre verde"
Docente: -"¿Yo soy el hombre verde?"
Niñxs:-" Sii!!"
Docente: -"¿Y qué tengo que hacer?"
Niñxs: -"Asustarnos"
Docente: -"Asustarlos?!!"
Niñx: -"Si tirar bombas y asustarnos"
Niñx: -"Si correrno por acá"
Docente: -"Bomba y asustarlos? ¿Todo eso tengo que hacer? (Con tono eufórico) Uy, ahí voy entonces!!"
Todos comienzan a correr y el docente los persigue. Juegan unos minutos.

La pregunta "¿Cómo se juega al Hombre verde?", determina nuevamente una situación simétrica entre todos los jugadores, donde se habilita a discutir acerca de cómo se jugará.

Luego de ello diferentes niñxs van exponiendo reglas de primer orden "Asustarnos", "Tirar bombas y asustarnos", "Correnos por acá", todas ellas en conjunto con la regla implícita de jugar al "Hombre verde" le asignan el primer sentido al guión del juego, donde la fuente de emoción se orienta hacia el aparentar (huir – perseguir), encontrarse con otros jugando con sesgo autotélico, es decir, con gratuidad, ya que no se está compitiendo por la adquisición de ningún valor.

Mateo:-"Soy el hombre araña" (le dice al docente cuando se acerca)
Docente: -"¿Vos sos el hombre araña? Yo soy el hombre verde".

La aparición del "Hombre araña" expone nuevas reglas, hay que tirar solo telas de araña, volvemos a insistir en dos aspectos, lxs niñxs exponen reglas de primer orden o implícitas, es decir, sobre ideas que monten o sostengan una instancia de juego y que las reglas se van determinando mientras se juega, es decir, las reglas permiten seguir jugando siempre que exista la libertad y voluntad de poder modificarlas y/o ampliarlas.

Docente: -"¿hay que tirar telas nada más? ¿Los hombres araña tiran telas nada más?"
Agustina:-"Sí, hay que tirar telas"
Docente: -"Sí, hay nenas arañas, no solo hombres arañas. ¿Listos? ¿Vamos? Preparados, ya!!!"
Docente:- (A Mateo)"No me agarres porque sino no puedo jugar".
Mateo lo suelta y sigue corriendo.

Hasta el momento hemos evidenciado instancias de juego compartidas entre el docente y los niñxs, a continuación mostramos una construcción de juego que se origina inicialmente entre un niño y el profesor, pero que luego es solamente jugada entre dos niñxs.

El docente se dirige hacia Ramiro quien estaba observando la escena con una pelota en sus manos: -"¿Vamos a jugar?"
El docente le pasa la pelota y Ramiro dice: -"El juego no era así".
Docente: -"Ah, ¿y cómo era?"
Ramiro se dirige hacia el lugar donde se encuentran dos ruedas y dice:-"Hay que embocar".

En estas primeras comunicaciones el sentido se orienta hacia el probar ciertas acciones motrices, aquellos que se entiende como el juego bajo el tenor de las acciones, es decir, probando o experimentando.

Docente:-"Bueno, dale, podemos ponerlas una arriba de la otra".
El profesor coloca una rueda arriba de la otra.
Ramiro: -"No vale hacer así" (Se acerca a las ruedas e introduce la pelota sin ser lanzada, es decir, coloca el balón con sus manos dentro de las ruedas).

Docente: -"Ok, hay que tirarla de lejos"
En el piso había marcada una línea.
Docente: -"Podemos hacer una cosa, mirá, la podemos tirar de atrás de la línea esa".
Ramiro asiente con la cabeza y se coloca sobre la línea y lanza la pelota. Ramiro se la alcanza al docente quien lanza y no emboca.
Ramiro: -"Si no embocas tenés que lanzar de nuevo"
Docente: -"Ah, hasta que emboque" (el docente lanza y emboca).

Nuevamente la instancia de juego se va construyendo con reglas del jugar, en donde se van diciendo y probando reglas, en este caso de primer orden, para encontrar direccionalidades en la instancia de juego. Lo divertido es también jugar con las reglas y no siempre tener las reglas predispuestas de antemano o heterónomas a los jugadores, sino que son ellos quienes las van probando en virtud de intereses subjetivos.

Ramiro lanza dos veces más. El docente invita a jugar a Facundo.
Docente: -"¿Rami le explicás el juego a Facu?"
Ambos se quedan jugando tratando de embocar cada uno una pelota distinta siguiendo las indicaciones dadas por Ramiro. Cada uno va lanzando su pelota buscando embocarla en las ruedas (una pila de dos neumáticos), luego de varios intentos los dos niñxs de manera consecutiva logran embocar cada uno su pelota. Ramiro sale corriendo hacia el docente
Ramiro: -"Juan, le ganamos al aro".
Docente: -"¿Las embocaron todas? Buenísimo".
Ramiro vuelve corriendo a encontrase con Facundo y continúan jugando a embocar las pelotas dentro de las ruedas.

Dadas las expresiones de lxs niñxs, el sentido del juego no se vincula con la competencia entre ellos, sino orientado en la sensación de poder hacerlo. Las reglas se orientan a divertir, a entregarle tensión e incertidumbre al juego. Cuando lxs niñxs pueden embocar alternadamente la pelota han pido cumplir con aquello que buscaban experimentar. La gratuidad y el sesgo autotélico se presentan como fuente de emoción, no interesa competir, ni ganar. Probar, emular junto a otros jugadores es motivo suficiente para sentirse jugando, eso significa estar jugando de modo lúdico.

Instancias de juego y lúdicas compartidas entre lxs niñxs.

En los próximos párrafos haremos hincapié en aquellas instancias de juego voluntariamente iniciadas, controladas y estructuradas por lxs niñxs en el marco de la Educación Física.

Martina toma un bastón de goma espuma y se lo coloca en la parte de atrás del pantalón, justo en ese momento Bautista la ve e intenta quitarle la "colita". Facundo también se coloca un bastón y se lo muestra a Bautista, quien amaga que se la va a sacar.

El inicio de un juego no siempre es con la exposición de una regla de manera explícita, una acción corporal, un gesto ya es un convite para empezar a jugar. Una vez descifrado ese código el juego está montado.

Facundo comienza a correr por el SUM con Bautista persiguiéndolo. Martina se queda mirando la situación y luego se dirige hacia Agustín, a quien le muestra la "colita", inmediatamente el niño la comienza a correr (parece que trata de quitarle el bastón de goma espuma). Bautista deja de correr a Facundo y persigue a Martina, pero en ese mismo momento aparece Candela también con una "colita", Bautista la ve, comienza a correrla y logra quitarle el bastón de goma espuma (ambos se ríen).

Desde el sentido objetivo, se podría clasificar al juego como aquel en donde hay que huir, perseguir y atrapar (quitar "la colita"), claro que esta direccionalidad es aportada desde una visión externa, como observador. El sentido desde la perspectiva de quienes están jugando no puede ser conocido sino se les pregunta a los propios jugadores.

Candela vuelve a tomar el elemento y sigue corriendo de manera colindante con Martina (luego de unos segundos las niñas dejan los bastones y se dirigen al sector de colchonetas donde comienza a realizar diversas acciones motrices, como rolar, saltar, saltar y rolar en el aire).

Por otro lado, la finalización del juego también es una decisión de lxs niñxs, no hay un claro momento donde se deja de jugar. De hecho, parece no terminar de jugarse. Podemos decir que finaliza ese sentido por el cual se venía jugando. La instancia hasta allí sostenida por lxs niñxs se diluye, pero estos no dejan de jugar, sino que logran construir una nueva instancia de juego, inmediatamente luego de haber concluido con la anterior.

Bautista se suma a la situación de Máximo y Ramiro (la cual sucedía en paralelo), luego de unos segundos solo quedan Bautista y Ramiro quienes simulan una pelea, la situación es de correr y aparentar una lucha utilizando por momento los bastones de goma espuma.
Máximo también toma unos bastones de goma espuma, se coloca uno detrás del pantalón y otro delante y además sostiene otro en sus manos. Ramiro lo ve y también toma dos bastones de goma espuma y hace acciones de "pelea" sin golpear a Máximo.

La orientación que estas situaciones lúdicas toman está en relación con el aparentar y simular personajes simbólicos, donde se logra jugar de modo lúdico, porque entre otros rasgos, se juega a "pelear", pero sin pegarse, es decir, una lucha de mentira actuada con total seriedad. Aquí las reglas son de carácter explícito, sin mediar palabra se sabe a qué y cómo debe jugarse.
En otras situaciones la direccionalidad del juego está perfilada hacia la experimentación de sensaciones ligadas al probar acciones motrices

> Iñaki coge una patineta y se sube con sus dos pies arriba, se queda haciendo equilibrio.
> Luego de unos instantes se acerca Bautista quien se sienta en la patineta que momentáneamente había dejado Iñaki, este lo ve e intenta trasladarlo por el patio, pero no puede. Bautista baja e Iñaki se sienta, logrando llevarlo por el espacio de juego.

Por un lado, aquello que se va probando es qué puede hacerse con ciertos materiales, en este caso una patineta, donde se prima la sensación de probar posibilidades de acciones motrices.

> Dejan ese juego, y ahora Bautista se mete dentro de un barril y es Iñaki quien va empujando el mismo haciéndolo rodar con Bautista dentro del mismo (van alternando). Mateo agarra otro barril y hace el mismo juego pero en solitario.

El encuentro con otros jugadores permite nuevas experiencias, tanto para imitar juegos, como para agregarles vivencias diferentes que individualmente no serían posibles.
Esto se relaciona con la necesidad de contar con otrxs niñxs (jugadores) para aprender a jugar, tanto por las ideas que puedan combinarse, como así también por las acciones cómplices que se van sucediendo.

> Bautista y Ramiro corren por todo el espacio (se observa que hacen gestos de "tirar poderes" y también de acciones de "karate") pero sin tocarse el cuerpo entre ellos, en otros momentos realizan rolidos y saltos en las colchonetas (pueden jugar en el mismo lugar donde otros están jugando a balancearse de la soga). En un momento se agrega Agustín quien hace movimientos parecidos.

Así como registramos que en las instancias de juego compartidas entre docente y niñxs, los guiones se iban configurando en un entramado de reglas, los juegos elaborados por los propios niñxs tienen más relación con una comunicación corporal y gestual y, hasta a veces aleatoria. Una acción de un niño, algo que va probando puede dar inicio a una situación lúdica sin haberlo pensado previamente.

> Agustín toma un globo y comienza a tirarlo hacia arriba, se suma Facundo y buscan que el globo no caiga, al verlo se suma primero Martina y luego Candela. Martina toma el globo en sus manos y comienza a correr, Facundo y Agustín la persiguen (riéndose), se suma Bautista. Martina se detiene levanta el globo con sus dos manos y luego de unos segundos los lanza. Lxs niñxs comienzan a golpearlo nuevamente por el aire. Pasan unos segundos y solo quedan jugando Facundo y Agustín.

Probar un elemento origina también una instancia compartida entre niñxs, donde lo que interesa es encontrarse, jugar juntos, donde a veces el sentido del juego va constituyéndose por las propias acciones de los jugadores, justamente el jugar por jugar sin fines productivos o lucrativos es el sentido, es decir, con sesgo autotélico.

> Hacia el final de la clase Agustín distribuye aleatoriamente aros por el piso, Martina y Candela pasan por el sector y al verlos comienzan a saltar entre ellos (en un pie, en dos o realizando una carrera ritmizada pisando por dentro de los aros).

Durante la exposición de las diferentes situaciones de juego, expusimos que las reglas de segundo orden son expuestas por el profesor de Educación Física cuando este comparte juego con lxs niñxs. Cabe destacar que hemos evidenciado a lo largo de todo el trabajo de campo un solo momento donde ha aparecido una regla de segundo orden expuesta por un niño mientras se encontraba jugando con otros compañeros.

> Bautista, Lautaro y Agustín se encuentran pateando una pelota en distintas direcciones y corren por todo el SUM. El docente eventualmente participa pateándola o bien haciendo alguna jugada y lxs niñxs intentan quitarle la pelota.
> Bautista: ¡soltala!
> Bautista: ¡Juan!
> Docente: Vení ¿qué…?
> Bautista: No se vale con la mano
> Docente: ¿No se vale con la mano? ¿Vos qué decís Lauti? ¿Se vale agarrar con la mano, no? No. Explícale, vení Agus, vení ¿cómo es la regla esa que decís?
> Bautista: Que si la agarra…
> Docente: Vení, ey, Agus, ¡Agustín!
> Bautista: Que si…
> Docente: Esperá, que la escuche él…
> Bautista: Que si la agarra le saca tarjeta roja
> Docente: ¡No! ¡Eso no! ¡Tanto no! Lo que dice Bauti es que no se puede agarrar la pelota con las manos.

Aquí aparece una instancia de juego popular, que un niño interpreta como estar jugando al fútbol y para otro es estar pateando la pelota. El niño portador de conocimientos y reglas devenidas del mundo adulto expone una regla imitándola. Decimos que se imita,

porque más allá de haberla explicitada, la situación de juego prosigue y, aunque lxs niñxs toman la pelota con la mano no se aplican las consecuencias previstas.

> Agustín: Ah! Está bien.
> Docente: No le importa mucho. Tomá, a jugar.
> Lautaro lanza la pelota con sus manos y comienza a correrla junto a Bautista, juegan durante algunos segundos. El propio Bautista toma la pelota con sus manos y la vuelve a lanzar para seguir pateándola.
> Ahí voy. ¡Javi, dale!.

Como se expone el propio niño que expone la regla de ser sancionado con tarjeta roja, es quien toma la pelota con la mano y prosigue el juego, sin que otrxs niñxs mencionen tampoco la necesidad de castigarlo. Es así como podemos establecer que los niñxs en edad infantil pueden imitar reglas del mundo adulto, pero no tener conciencia de ellas, ni ser necesarias para seguir jugando.

DISCUSIONES

El invitar a jugar o probar realizar desafíos son indicios de que existe libertad y voluntariedad, hay opcionalidad de poder sentirse jugando, con ellas se entra en una realidad aparente (Pavía, 2009, 2010; Rivero, 2011; Devita, 2014), diferente a lo cotidiano que venía siendo hasta el momento de ingresar a la clase de Educación Física.

Como lo establecen Vendrell (2009), Lester y Rusell (2011) el jugar para los niños es en el presente, es aquí y ahora, no buscando aprendizajes de contenidos, sino implicando posibilidades de desarrollo infantil a partir del estar por derecho jugando, donde crear, inventar, aportar ideas o reglas para jugar sean una vivencia. "Cuando alguien se deja arrastrar por el presente y el aquí y ahora sin preocuparse por la consecución de metas a medio o largo plazo, estamos desarrollando actitudes de diversión lúdico-creativa sin más. Es el verdadero juego" (Trigo, 2006, p. 7).

Dado el estado del arte evidenciamos que desde la perspectiva de los jugadores solo existían las investigaciones de Rivero (2011) y Varea (2012) quienes trataron la temática ligada a los procesos de construcción de instancias de juego protagonizadas por los niños con intencionalidades lúdicas. Pero, que, en ninguno de los dos casos, visualizaron los procesos constitutivos en el marco natural de las clases de Educación Física Infantil, donde aparece la figura pedagógica del docente especialista en interacción constante con los niños para entramar instancias de juego.

Varea (2012) observando clases de Educación Física con enunciados paradójicos, observaba que los niños gestaban situaciones de juego en ciertos momentos muy precisos de las clases, a los cuales denominó microinterrupciones lúdicas. Esos espacios de tiempo y espacio para jugar espontáneamente se daban cuando el docente explicaba la actividad; mientras esperaban el turno, cuando colaboraban llevando o trayendo el material, o bien, modificando la actividad propuesta por el docente. Según la autora, en esas pequeñas fracciones de tiempo-espacio dentro de las clases, los niños intentan salirse del aburrimiento en la búsqueda de nuevas emociones. Esto da cuenta que la exploración por lo lúdico necesita de ciertas operaciones y tiempos que permitan su elaboración y aparición siendo una necesidad en la niñez, parafraseando a Linaza (2013) si es una necesidad es un derecho.

Rivero (2011) sostiene que para la elaboración de situaciones de juego espontáneas y voluntarias los niños, como jugadores, desarrollan dos fases que son denominadas montaje y sostenimiento de lo lúdico. Esta posición dista de alguna manera de las fases y momentos propuestas por Díaz (2011) cuando establece que las secuencias de actividades lúdicas pasan por tres fases con ciertos momentos, léase: fase de iniciación, donde se dan lugar al encuentro y la invitación; fase de apogeo, con momentos de actividades preliminares y de juego propiamente dicho; fase de cierre, con un tiempo de desleimiento y de despedida. A partir de lo evidenciado en la presente pesquisa pudimos constatar al igual que Rivero (2011) que las instancias de juego, en las clases de Educación Física Infantil, pasan por fases de montaje y sostenimiento de lo lúdico, en donde se va configurando el guión de juego, devenidas de ideas que siguen reglas implícitas o de primer orden expuestas por los niños y/o docente. Retomando los aportes de Díaz (2011) todo es inicio y apogeo. En el caso de las instancias lúdicas en la Educación Física Infantil, cuesta poder saber cuándo el juego termina. De hecho, el final de una instancia de juego puede ser el principio de otra diferente, los/as niños/as demuestran esa capacidad de ir haciendo interactuar distintos juegos, sabiendo que están jugando a cosas diferentes, aun cuando no ha habido un cierre de aquello sobre lo que se venía jugando.

Para ese montaje, tal cual lo expresa Rivero (2011), deben existir personas interesadas en jugar, es decir, en desligarse de la realidad cotidiana, estableciendo una ruptura de ella y permitiéndose comenzar a desplegar sus modos de jugar. En el estudio, los/as niños/as poseen un amplio interés en jugar, pero también hemos podido constatar la necesidad de la existencia de un adulto para que propicie las condiciones para que en las clases de Educación Física Infantil pueda jugarse de verdad (Rivero, 2009).

CONCLUSIONES

En virtud de brindar respuesta a los objetivos planteados, expresamos que respecto a identificar los sentidos de direccionalidad que poseen las instancias de juego, sostenemos que lxs niñxs de 4 y 5 años de la población estudiada, las perfilan con orientación hacia el: simular/aparentar; huir - perseguir - atrapar; ocultar - buscar - descubrir; crear – construir y sensación de

poder hacerlo (emulación - prueba - desafío). Este hecho implicaría que los/as docentes tengan más en cuenta originar posibilidades de jugar por estos direcciones y ampliando recorridos de juego que no aparezcan, no con una intención utilitarista del juego (López Pástor, 2004) sino con la búsqueda de que los niños tengan variadas experiencias ligadas con el jugar, ampliando su capital de jugar de un modo lúdico.

Una limitación de la pesquisa ha sido la escasa tradición científica de la perspectiva epistemológica desde donde se arraigó la investigación, la cual denominamos como aquella centrada en la dimensión personal de quienes juegan. Empero, fue justamente este punto uno de los hechos que originó llevar adelante un proceso investigativo de corte cualitativo y exploratorio que pueda ir sistematizando categorías y dimensiones que permitan ir ampliando el recorrido teórico de una posición ligada al juego y el jugar, que necesita no solo bucear los mares de la investigación sino también, ser contrastada ante la comunidad científica.

Respecto al diseño metodológico sostenemos que al momento del trabajo de campo se podrían haber utilizado dos estrategias más para la recolección de información, sobre todo para recabar datos directos de los niños y niñas, siendo la posibilidad de contar con dispositivos de grabación de voz ambientales y también el desarrollo de focus gropu con los/as niños/as tras de cada encuentro, tratando de indagar con mayor profundidad en datos ligados al sentido de las situaciones lúdicas y de sus modos de jugar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGNU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* Asamblea General de las Naciones Unidas.

Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación Educativa. Claves teóricas.* Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Castorina, J. (1995). La formación de las ideas infantiles sobre las reglas del fútbol: Algunos problemas cognitivos. *Educación Física y Ciencia*, *0*, 7-20.

CDN. (2013). *Observación general n.º 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31).* Naciones Unidas: Convención sobre los Derechos del Niño.

Corbera, A. (2013). El derecho a jugar: Lógica interna y el sentido de los juegos. En Actas del 10.º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Denzin, N., y Lincoln Y (Comps.). (2013). *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III.* Barcelona: Gedisa.

Devita, D. (2014). *Buscando "lo lúdico" en el juego: otra lectura de Huizinga y Callois.* (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional de Comahue, Río Negro.

Díaz, L. (2011). Otra pizca de SAL (<<o cómo seguir pensando proponer un juego en términos de secuencia de actividades lúdicas>>). En V. Pavía, *Formas del juego y modos de jugar. Secuenias de Actividades Lúdicas* (pp. 134-144). Santa Fé: AMSAFE.

Fronczek, V. (2009). El "artículo olvidado de la Convención sobre los Derechos del Niño. En Bernard van Leer Foundation, *Los derechos de los niños en la primera infancia: avances y retos. Espacio para la infancia* (pp. 24-28). La Haya: Bernard van Leer Foundation.

García, A., y Rodriguez, H. (2007). Dimensiones para un análisis integral de los juegos motores de reglas. Implicancias para la Educación Física. *Revista Educación física y deporte*, *2*, 83-107.

Garoz, I. (2005). El desarrollo de la conciencia de regla en los juegos y deportes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. *5*(19), 238-269.

Garoz, I. y Linaza, J.L. (2006). Juego, Cultura y Desarrollo en la Infancia: El caso del Palín Mapuche y el Hockey. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, *II*(2), 33-48.

Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil (Tesis inédita de doctorado).* Barcelona: Universitat de Barcelona.

Gómez Smyth, L. (2017). La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la Educación Física del nivel inicial. *Sportis Sci J*, *3*(3) 569-588. A Coruña. España ISSN 2386-8333

IPA. (2010). *Consulta Mundial sobre el derecho de niñas y niños a jugar.* Asociación Internacional del Juego.

IPA. (2013). Artículo 31 de la CDN: el derecho de los niños al descanso, el esparcimiento, el juego, la recreación y la participación en la cultura y las artes. *Rayuela*, *8*, 95-102.

Lester, S., y Russell, W. (2008). *Play for a Change: Play, Policy and Practice - a Rewiew of Contemporary Perspectives.* Londres: National Children`s Bureau.

Lester, S., y Russell, W. (2011). *El derecho de los niños y las niñas a jugar. Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo.* Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 57s. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Linaza, J. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Brodón*, *65*(1), 103-117.

Linaza, J., y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño.* Barcelona: Anthropos.

López Pastor, V.M (2004). Una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas en Educación Física. *Novedades Educativas*, *157*, 4-5.

Navarro, V. (1995). *Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género.* (Tesis doctoral), *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de http://www.tdx.cat.* Las Palmas de Gran Canaria.

Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: noveduc.

Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l´Educació i de l´Esport, 25*, 161-178.

Pavía, V. (Coord). (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas.* Neuquén: Educo.

Rivero, I. (2009). Dejar jugar de verdad. Buscando una intervención que proteja y enseñe la acción de jugar. (pp. 1-7). En Actas del 8.º Congreso Argentino y 3.º Latinoamericano de Educación Física y Ciencia. Departamento de Educación Física- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

Rivero, I. (2011). *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en Educación Física.* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

Rivero, I. (2012). Jugar con otros: derecho de los niños, tarea de los docentes. *La Pampa en Movimiento*, *12*, 6-9.

Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin, y Y. Lincoln, *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III* (pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidos.

Trigo, E. (2006). Juego y creatividad: el redescubrimiento de lo lúdico. Aportes práxico a la fundamentación de algunos de los pilares de la ciencia de la motricidad humana. (pp. 1-22). En Actas del V Congreso Internacional de Actividades Física Cooperativas, La Coruña.

Varea, V. (2012). *Explorando el juego y el jugar: Implicancia de los jugadores en dos situaciones de juego* (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

Vendrell, R. (2009). El joc lliure: un espai natural per al desenvolupament infantil. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l´Educació i de l´Esport, 25*, 137-159.

Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo I.* México D.F: CENGAGE Learning.