

Pontificia Universidad Católica Argentina
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Licenciatura en Ciencias de la Educación
Extensión Luján de Cuyo
Trabajo Final

**RECREACIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN IMPULSO A LA
MOTIVACIÓN ESTUDIANTIL**

Explorando el vínculo entre la recreación y la motivación académica de los estudiantes.

Estudiante: Prof. Micaela Lezama
Directora de Trabajo Final: Prof. Dra. Andrea Suarez
Mendoza, noviembre de 2025

A Juan Manuel, familia Silva
Gerling, familia Lezama y a
mis padrinas, Virginia y
Marta.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| DESARROLLO..... | 10 |
| CAPÍTULO 1 | 11 |
| Educación formal | 11 |
| Estrategias de enseñanza | 13 |
| Aprendizaje | 14 |
| CAPÍTULO 2 | 18 |
| Recreación..... | 18 |
| Recreación Educativa | 23 |
| Juego y lúdica | 26 |
| Recreación en la educación de Argentina..... | 31 |
| CAPÍTULO 3 | 32 |
| La perspectiva de la Ed. Física | 32 |
| El juego motor en la Educación Física | 34 |
| Motivación | 38 |
| Teoría de la autodeterminación (TAD)..... | 39 |
| Innovación Educativa | 41 |
| APARTADO METODOLÓGICO | 44 |
| CONCLUSIÓN | 59 |
| ANEXOS..... | 61 |
| Anexo I | 62 |
| Anexo II | 66 |
| Anexo III..... | 69 |
| BIBLIOGRAFÍA | 84 |

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años la recreación se ha enriquecido en términos académicos y las investigaciones, artículos y libros acerca del tema, que cada día son más, permiten afianzar determinados conceptos y darle cuerpo a un ámbito repleto de buenas ideas, propuestas y de una infinidad de posibilidades.

Desde la etimología del concepto, recreación proviene del latín *recreare*, al cual se le da un significado de descanso y reanimación de fuerzas, bien relacionado con el conocido “recreo” (Martins, Volpe, Levaggi, 2007). Esta única idea del término y sus derivados ha sido esparcida socialmente y se ha perdido la profundidad de la palabra explicitada por diversos autores del área.

En una sociedad y cultura donde la información se transporta en milésimas de segundo desde una parte del mundo a otra, donde los intereses de los estudiantes están fuera de la institución educativa y estos ruegan que el tiempo pase para poder salir, el rendimiento académico, el interés y la motivación se pierden raudamente. Dentro de esta problemática, la recreación desde su propuesta de un enfoque educativo asegura que tiene mucho para dar.

Si bien la idea del juego y de las dinámicas para despertar interés y la motivación de los estudiantes se está sembrando con mayor fuerza en las prácticas de la enseñanza de estos últimos tiempos, la recreación va más allá de esto. Ese “más allá” se podría encontrar reflejado en las clases de un instituto de educación superior de la provincia de Mendoza.

El desafío tomado por esta institución será analizado y problematizado con la intención de comprobar sus ideas y fundamentos, donde se analizará lo siguiente:

¿La aplicación del enfoque de la recreación educativa en la formación de docentes de Educación Física en un Instituto de Educación Superior de la Provincia de Mendoza incide significativamente en la motivación positiva de los de los estudiantes en el desarrollo de sus prácticas docentes durante el ciclo lectivo 2024?

Preguntas específicas:

- ¿Se encuentran motivados de manera positiva los estudiantes dentro de su formación en el marco del enfoque de la recreación educativa?

- ¿Los estudiantes aplican los principios propios de este enfoque en sus prácticas docentes iniciales durante el cursado?
- ¿Cómo es percibido por los estudiantes de la práctica de educación física el enfoque de recreación educativa como estrategia metodológica para promover la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Objetivo General

- Demostrar que la aplicación del enfoque de la recreación educativa en la formación de docentes de Educación Física en un Instituto de Educación Superior de la Provincia de Mendoza incide significativamente en la motivación positiva de los de los estudiantes en el desarrollo de sus prácticas docentes durante el ciclo lectivo 2024

Objetivos específicos

- Identificar mediante recolección de datos si existen incidencias en la motivación de los estudiantes desde la recreación educativa.
- Reconocer los aspectos del enfoque recreativo que resultan con mayor incidencia en la experiencia pedagógica de los futuros docentes
- Identificar la percepción de los estudiantes sobre la recreación educativa como estrategia para fortalecer la motivación en contextos de enseñanza.

Justificación

El ámbito de la recreación existe hace muchos años y ha ido creciendo poco a poco a medida que se le va dando nombre y cuerpo a distintos aspectos que lo componen, se clasifican y se relacionan con el mundo hoy. En la actualidad está teniendo un importante auge debido a los frutos de su aplicación en la vida diaria de todas las personas. Es posible comprobarlo desde la evidencia empírica, donde todas las personas realizan actividades fuera de su trabajo para re-crearse, lo que demuestra un bienestar general. Es algo tan presente en la vida de toda una sociedad que se puede observar lo implícito de la recreación cuando uno va camino a la escuela o al trabajo e inconscientemente comienza a jugar consigo mismo tratando de no pisar las líneas del suelo o queriendo pisar todas las hojas

en otoño para que hagan ese ruido tan característico de la época. Está siempre presente en estos destalles, como en el momento de pensar en la rutina del día que se repite una y otra vez en la mente cansada y para recordarla y hacerla más entretenida y dinámica se transforma en una pequeña canción.

Sabiendo entonces que la presencia de la recreación en la vida humana es inexorable, demuestran ser de vital importancia los lugares que la imparten y esperar que estos sean efectivos. Un instituto de educación superior de la provincia de Mendoza elabora su propuesta de educación a partir del enfoque de la recreación educativa. No hay muchas instituciones con este tipo de propuesta, por lo que se considera importante investigarla para entender si realmente está relacionada su aplicación desde el enfoque propuesto y los resultados que esta genera en la educación de sus estudiantes.

Antecedentes de Investigación

Para la realización de esta investigación es importante destacar que se han encontrado antecedentes que la encaminan. En primer lugar, la investigación de Oswaldo José Arráez Rodríguez y Erika Lili Montes Zavarce (2014) denominada “La recreación en la acción educativa para optimizar el tiempo libre” consiste en la demostración teórica, a partir del análisis de diversos autores que la desarrollan, de por qué la recreación es importante y para el bienestar de todas las personas en numerosas dimensiones (personal, social, cultural, educacional) y por qué esta debe ser parte de la actividad humana en general y de la educación, llegando a concluir en que es totalmente necesaria para todo ser humano por ser fuente de comunicación, interacción y vínculo, algo inherente en el desarrollo de todas las personas.

Por otra parte, existe otro antecedente un poco más específico de una investigación realizada en Venezuela por Rodríguez C., Aleidy (2003), llamada “La recreación: una estrategia de enseñanza para el desarrollo del contenido actitudinal del diseño curricular en alumnos de Tercer Grado, de la Escuela Bolivariana Ambrosio Plaza Sapiens”, en la cual, mediante la observación y comparación de docentes que realizan más actividades recreativas en sus clases y de otras que utilizan muy poco la recreación como estrategia de enseñanza, se demuestra cómo la aplicación de la recreación en el ámbito educativo mejora la predisposición de los estudiantes ante el aprendizaje y genera un vínculo afectivo más fuerte entre estudiante y docente.

Todos estos antecedentes serán de vital importancia para la investigación en cuestión, ya que en la misma se utilizará la información obtenida para aplicarla a una institución específica con la intención de comprobar si su enfoque y la puesta en práctica de un Instituto de Educación Superior de la provincia de Mendoza están relacionados con las mejoras a nivel motivacional y de aprendizaje de los estudiantes que asisten allí.

Hipótesis

La aplicación del enfoque de la recreación educativa en la formación de docentes de Educación Física en un Instituto de Educación Superior de la Provincia de Mendoza se relaciona positivamente con la motivación de los de los estudiantes en el desarrollo de sus prácticas docentes.

Metodología

El presente proyecto de investigación pertenece al enfoque mixto. Posee un carácter cualitativo, ya que en él se busca conocer significaciones desde experiencias y propuestas personales de la muestra seleccionada y un carácter cuantitativo en cuanto algunos instrumentos de recolección de datos. Es una investigación de campo de tipo descriptiva y correlacional, ya que el tema no es comúnmente estudiado, sin embargo, toma algunas variables y su relación entre ellas. En esta investigación se aplicarán cuestionarios y encuestas cerradas individuales y análisis de documentos. La muestra seleccionada es de tipo no probabilística y está conformada por estudiantes de un instituto de educación superior docente de la provincia de Mendoza, quienes responderán a un cuestionario vinculado a la motivación y docentes que dan la práctica de dicha institución, quienes responderán a la encuesta de preguntas cerradas y además facilitarán las secuencias didácticas de sus estudiantes. Los documentos analizados son secuencias didácticas correspondientes a las prácticas de los estudiantes del instituto y otros documentos vinculados a la descripción curricular de la institución. Se utilizará la técnica de encuesta para la recolección de datos. Los instrumentos serán: un cuestionario estandarizado de motivación situacional para los estudiantes y una encuesta de preguntas cerradas diseñada para los docentes. Además, se elaboró un instrumento para analizar las secuencias didácticas de los estudiantes.

DESARROLLO

CAPÍTULO 1

Educación formal

El sistema educativo ha crecido y se ha modificado desde sus orígenes hasta la actualidad. Este seguirá así, permanentemente cambiante, en concurrencia con la sociedad, sus exigencias y necesidades. Aunque exista este cambio, la educación escolar no parecería ser suficiente para una sociedad tan activa, dinámica y masiva como la de hoy. Ante esto y otros hechos que se especificarán a continuación, el concepto y la idea de educación se expanden, se profundizan y se amplían a otras áreas de intervención humana. Aquí se coincide con lo expresado por Coombs y Ahmed (1975) quienes consideran que no existe ya una temporalidad y espacialidad determinada para entender la educación, que la educación ya no se encuentra únicamente en la escuela ni exclusivamente medida por la asistencia a la misma (pp. 26 - 27).

A partir del reconocimiento de que la educación es y debe ser más amplia, surgen distintos conceptos para diferenciar los diversos ámbitos educativos. Conceptos especificados por Coombs y Ahmed (1975) como educación formal, no formal e informal (p. 27).

La educación formal hace referencia la parte institucionalizada del sistema educativo que correspondería a los primeros años de educación inicial y primaria hasta los últimos años de educación a nivel universitario (Coombs y Ahmed, 1975, p. 27).

La educación informal según Coombs y Ahmed (1975) es un proceso que se da a lo largo de toda la vida de los seres humanos y, en este recorrido, se apropian de diversos saberes a partir de situaciones y vivencias personales (p. 27).

La educación no formal es “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Coombs y Ahmed, 1975, p.27).

La educación superior, por lo tanto, se corresponde al área de la educación formal. En este nivel superior entran las Instituciones Universitarias y No Universitarias como los Institutos de Educación Superior y Terciarios.

El principal objetivo del sistema educativo son los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos conceptos se mencionan en conjunto porque se encuentran relacionados, pero no por una cuestión de causa y efecto. Entre ellos se desarrolla una relación en la que se complementan ontológicamente, ya que hablar de la enseñanza precisa hablar de aprendizaje, pero esto no implica que para hablar de enseñanza tenga que suceder indiscutiblemente el aprendizaje (Contreras, 1994). Es la idea de que puede suceder, el sueño de que efectivamente suceda, el propósito por el cual se enseña, es la potencialidad del aprendizaje lo que los entrelaza eternamente.

Desde un análisis con mayor practicidad para obtener una definición, Fenstermacher (1998), propone que la fórmula simple para entender qué son los procesos de enseñanza y aprendizaje consiste en un docente intentando transmitir determinado conocimiento a un estudiante con el fin de alcanzar propósitos específicos, los cuales pueden variar por su complejidad inherente a los enfoques de los docentes, las necesidades de los estudiantes y la diversidad de posibilidades que caracterizan a los seres humanos. Luego de esto el autor continúa desarrollando los distintos enfoques de enseñanza.

Ante la fórmula presentada anteriormente y visto desde la más simple perspectiva, se entiende que en una situación de enseñanza se necesitan al menos dos personas, un propósito y un contenido a enseñar. Antes de continuar con la profundización de dicho autor, es menester entender que tratar de definir desde esta misma simplicidad a las personas es muy difícil, esto se debe a que los seres humanos son sujetos cargados de complejidades e individuales, por lo tanto, esto es lo que conforma un vasto ámbito lleno de diversidad.

Al reconocer esta evidente complejidad, Fenstermacher (1998), describe tres distintos tipos de enfoques de enseñanza orientados cada uno a alcanzar su propósito. El docente cuyo propósito se centre en el autoconocimiento de sus estudiantes pertenecerá a un enfoque del “terapeuta”. Un docente que busca que sus estudiantes cuestionen lo propuesto y reflexionen sobre el conocimiento pertenece a un enfoque “liberador” y un docente que se considera ejecutor de aprendizajes específicos de sus estudiantes pertenece a un enfoque “ejecutivo”.

Al pertenecer estos enfoques al mundo complejo de los seres humanos, es importante entender que no deberían ser consideradas propuestas exclusivas e inamovibles, por el contrario, se complementan entre si entrelazándose con otros factores

que podrían influir en la enseñanza de un docente como puede llegar a ser su ideología, su personalidad, las necesidades de los estudiantes, el contexto individual de cada estudiante y el contexto de la institución. Para determinada situación podría ser más útil para un docente adoptar un enfoque antes que otro o, por qué no, tomar elementos de distintos enfoques que se adapten a lo que se va trabajando y va sucediendo. Algo que avala esta diversidad es la propuesta de Diker y Terigi (2008), quienes marcan las características de la práctica docente, entre las cuales se encuentran la multiplicidad de contextos en los cuales el docente puede desempeñar su actividad, la propia complejidad que tiene el acto pedagógico y su inmediatez e indeterminación abstenidas a lo que suceda en el entorno.

Estrategias de enseñanza

Al definir la enseñanza, es de esperar que surjan algunas interrogantes ¿Cómo efectuarla? ¿De una sola manera? ¿Según quién? “La enseñanza y la preocupación por realizarla de la mejor manera o de lograr sus propósitos es una constante en la historia desde que el hombre es hombre y vive en sociedad” (Davini, 2008). Las preguntas enunciadas al inicio entonces son respondidas a lo largo de la historia por diferentes especialistas. En cuanto al cómo, existen diversidad de estrategias. Para poder analizarlas, antes es menester definir qué son. Según Anijovich y Mora (2010), son “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (p. 23). Para mencionar algunas podría decirse que, desde un límite o marco genérico existen dos orientaciones que puede tener la enseñanza: la enseñanza entendida como instrucción y la enseñanza entendida como guía (Davini, 2008). La autora presenta estas dos grandes propuestas como punto de partida, como estrategias de distintos métodos vinculados a cada una. La enseñanza entendida como instrucción hace referencia a una concepción donde lo que resalta es el rol del profesor como intermediario que transmite conocimientos, los estudiantes adquieren estos conocimientos gracias a la intervención del docente. El aprendizaje es visto como un proceso individual, alcanzado a través de actividades pasivas y desde la singularidad (Davini, 2008). Por otra parte, la enseñanza vista como guía ubica en el centro a la acción de los aprendices siempre acompañada de una guía metódica por parte de quien enseña. El aprendizaje en esta orientación es resultado de una dinámica colaborativa mutua entre grupo e individuo (Davini, 2008).

Siguiendo con el hilo propuesto por la autora, “la orientación puede darse en ‘estado puro’ o puede incluir toda una gama variada de alternativas entre un extremo y otro de las prácticas” (Davini, 2008 p.30). Es necesario considerar que esta forma de entender ambas concepciones busca hacer comprender que, entre estas dos grandes propuestas, ninguna es mejor que otra, sino que pueden emplearse y combinarse de diversas formas maleables dependiendo de la necesidad que exija o proponga el contexto grupal e individual de los estudiantes, las metas a alcanzar, el contenido a enseñar, básicamente la complejidad del acto educativo y todos los agentes que lo componen. Por ejemplo, existen propuestas de enseñanza que necesitan de un trabajo previo más instructivo, pasivo e individual para poder llegar progresivamente a prácticas y actividades más libres, autónomas, críticas, reflexivas y de trabajo y apoyo entre lo individual y lo grupal.

Aprendizaje

Al pensar en una forma de definir lo que es el aprendizaje, numerosos autores llegaron a un mismo concepto, el de cambio. Según Lema (2013) “El aprendizaje es una actividad o proceso donde se adquiere alguna habilidad o comportamiento y que modifica de manera permanente las posibilidades del ser vivo; implica la modificación de la conducta como resultado de una experiencia o ejercicio” (p. 46). Educación por lo tanto no es lo mismo que aprendizaje ni que enseñanza, desde este posicionamiento, para desarrollar lo que define al concepto se coincide nuevamente con Lema (2013) al afirmar que “la educación, en cambio, es una actividad dirigida intencionalmente a promover el desarrollo de la persona humana y su integración a la vida social” (p.46). Dentro de lo que es la educación, esa experiencia vivida, ese ejercicio realizado, esa actividad concretada son los que, desde la enseñanza, buscarían lograr este posible cambio y generar el desarrollo del que se está hablando.

Entender a la perfección los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje no es tarea fácil, por esto diversos autores a lo largo de la historia se han preguntado de qué forma aprenden las personas y ante la complejidad del asunto cada uno ha obtenido diferentes respuestas desde las cuales han elaborado sus propias teorías. Indagando sobre esta situación se encuentra una muy famosa teoría desde la psicología sobre el aprendizaje denominado “significativo”. Se está haciendo referencia aquí a lo propuesto por Ausubel (2002) quien afirma que el aprendizaje significativo consiste en un proceso de cognición

donde se vinculan lógicamente nuevos conocimientos con los conocimientos previos de cada persona llegando así a la construcción de nuevos significados, siempre sin dejar de lado las individualidades en la percepción y psicología de cada ser humano.

Este concepto es muy complementario a la idea de que cada ser humano proveniente de su contexto posee sus individualidades, ya que esta teoría está valorando estos elementos como útiles y necesarios para los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando que el conocimiento que un trae en sí mismo siempre es importante porque será el factor que permitirá generar estas conexiones que permitirán construir nuevos conocimientos.

La incorporación de nuevo conocimiento no debería ser únicamente vinculada a la enseñanza impartida dentro la educación formal, ya que la adquisición del mismo se da a lo largo de toda la vida (Ausubel, 2002). Esta idea amplía las posibilidades de la producción de significados dentro y fuera del sistema educativo formal, lo que avala la valoración de los conocimientos de los estudiantes sin juzgar su edad o contexto e invita a escuchar estos conocimientos previos que cada persona lleva en sí mismo y utilizarlos como las herramientas base de todo proceso de aprendizaje.

Para lograr generar este tipo de aprendizajes es necesaria, siguiendo a Ausubel (2002) una “actitud de aprendizaje significativo del estudiante” (p. 46). Por este motivo es que se hace muy importante la iniciativa del docente por generar espacios que estimulen esta actitud, y actividades que ayuden a generar relaciones entre los contenidos, pero también es óptimo que exista una disposición del estudiante, parte que se vincula a la autonomía de cada uno.

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, Novak, Hanesian 1983, p.2).

Estrategias de evaluación

Siguiendo el hilo de las posibles preguntas que pueden surgir entorno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, emerge el concepto de la evaluación como elemento esencial en la práctica docente. Según Azzerboni y Harf (2010), anteriormente la evaluación era concebida como una manera de determinar si los estudiantes se encontraban más alejados

o más cercanos a un arquetipo ejemplar considerado rígido e único, representante de lo “ideal”, aspecto que hoy en día es modificado por las autoras, haciendo referencia a la evaluación como una predisposición, una forma de actuar por parte de quién evalúa que implica un gran manejo, trabajo y obtención de información útil para la toma de decisiones y una profunda reflexión sobre el qué, por qué, para qué, a quiénes, etc.

Esta situación mencionada, este cambio, es un fenómeno importante en el caso del ámbito educativo ya que, a medida que se ha seguido investigando y cuestionando cada interrogante sobre la enseñanza, el aprendizaje o el trabajo docente, se ha ido recayendo en que las respuestas son siempre y cada vez más complejas, más específicas, más contextualizadas y que la reflexión no finaliza en un punto en el cual no se pueda seguir avanzando, sino que siempre progresa más y más. Lo anterior es útil para lo próximo y lo próximo será útil para relacionar y comparar con lo anterior, cuya acción permitirá reconocer qué camino seguir.

Un enfoque actual de la evaluación que podría definirla desde esta misma perspectiva la describe como una “oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir con la función ‘clásica’ de aprobar, promover, certificar” (Anijovich y Cappeletti, 2018, p.13). Aquí se encuentra nuevamente, su caracterización compleja, sin dejar de mencionar su función “clásica”.

Como se pudo observar sobre las estrategias de enseñanza, las estrategias de evaluación cumplirían el mismo rol orientador y general, pero en el marco de la práctica evaluativa. Es claro que desde una perspectiva lógica existe como estrategia la evaluación por parte del docente al estudiante, sin embargo, diferentes autores presentan otras opciones, lo cual puede permitir tener variedad de posibilidades a la hora de tomar decisiones según el contexto en cual se va a evaluar, las características de los estudiantes, del grupo y el contenido que será evaluado. Por ejemplo, la propuesta de la autoevaluación que, según Anijovich y González (2019), consiste en la “implementación sistemática de instancias que permitan a los alumnos evaluar sus producciones y el modo en que las han encarado y resuelto (o no)” (p.54). Otra posibilidad en este campo es la evaluación entre pares o co-evaluación, la cual más allá de poseer su propia singularidad, suele utilizarse mucho más como estrategia complementaria a la autoevaluación (Anijovich y González,

2019). Es notable que ante estas estrategias se presenta la posibilidad de que los estudiantes ejerzan su pensamiento crítico, desarrollen autonomía y valoren conscientemente desde su interior o a partir de sus semejantes el trabajo realizado y los aprendizajes adquiridos y puestos en práctica. Podría decirse que lo que buscan estas estrategias es alcanzar un mayor nivel de participación, involucramiento y significación por parte de los estudiantes en sus aprendizajes, generando que ellos reflexionen sobre estos.

Especificando cada vez más el tema, para poder evaluar los aprendizajes de los estudiantes mediante cualquier tipo de estrategia, existen numerosos instrumentos, a continuación, se mencionan algunos de ellos:

- La lista de control o cotejo, “consiste en una serie de aspectos, características, cualidades, acciones, observables sobre un proceso o un procedimiento que suele registrarse en un cuadro de doble entrada” (Anijovich y González, 2019, p. 41).
- Las matrices de valoración o también llamadas Rúbricas, “son documentos públicos, compartidos por docentes y alumnos que se utilizan para evaluar producciones o el desempeño de los alumnos” (Anijovich y González, 2019, p. 45). Este tipo de instrumento posee tres elementos: criterios, niveles de calidad de cada criterio e indicadores que los describen (Anijovich y González, 2019). Estos elementos deben estar perfecta y claramente descriptos para que puedan ser comprendidos (Anijovich y Capeletti, 2018)
- “El portafolios, es una colección de trabajos producidos por los estudiantes que revelan su progreso durante un cierto tiempo” (Anijovich y González, 2019, p. 111).

Al igual que ante las estrategias de enseñanza, cada estrategia de evaluación y cada instrumento seleccionado para ser aplicado, será útil en la medida en que se corresponda con las necesidades del contexto, las particularidades de los estudiantes, de los grupos, la diversidad, el enfoque del docente, y, en resumen, la complejidad de la práctica como tal.

CAPÍTULO 2

Recreación

La recreación desempeña un papel fundamental en la vida de todas las personas, ya que, en la vida cotidiana, proporciona un necesario equilibrio a las rutinas diarias ajetreadas. A través de actividades recreativas, como el deporte, la música, el arte o simplemente el tiempo dedicado a la relajación, se puede liberar el estrés acumulado, desarrollar la creatividad y fortalecer lazos sociales. La recreación no solo contribuye a mejorar la salud física y mental, sino que también enriquece las vidas de las personas al proporcionarles momentos de diversión y esparcimiento. Además, y más en relación a lo que se indagará a continuación, promueve la exploración de nuevos intereses, el aprendizaje continuo y el descubrimiento de pasiones, lo que es esencial para el desarrollo personal y el bienestar.

El concepto “recreación” en el común de la gente tiene una variedad de significados e interpretaciones dependiendo de la utilidad o figura que a esta se le dé. Por este motivo, lo que alguien considere recreación, puede no serlo para otra persona (Pérez, 1997, p.10). Para entender esto (Pérez, 1997) dice que, “por ejemplo, el cuidado de los jardines para algunos resulta recreación y para otros, trabajo” (p.10). Para poder llegar desde esta ambigüedad de la palabra a un concepto más concreto se recorrerá el mismo desde distintas áreas.

Según el diccionario de la Real Academia Española (s. f.) las definiciones del concepto “recreación” son:

- “f. Acción y efecto de recrear”.
- “f. Diversión para alivio del trabajo”.

Y la definición del término “recrear”:

- “tr. Crear o producir de nuevo algo”.
- “tr. Divertir, alegrar o deleitar”. (Real Academia Española, s. f.)

Si bien algunos de los conceptos presentes en estas definiciones son claros, concisos y forman parte de lo que podría llegar a ser una completa definición del concepto de la recreación, es importante profundizar sobre el mismo para poder entender realmente

todo lo que esta significa, ya que no es solamente “diversión y alegría para el alivio del trabajo”. Así demuestra la amplitud de posibilidades que brinda el concepto un especialista en recreación:

De ahí Recreación: como verbo Recrear y, como sustantivo, Recreo. ¿Recreo de espacio temporal o de actividad? Re-creo. ¿Creo de creatividad o creo de creación? ¿Creación desde lo creativo o creación desde la nada? ¿Re de hacer algo de nuevo o de hacer algo nuevo? ¡Qué palabra! (Ricardo Ahualli, 2011, p.16)

Para poder llegar al completo entendimiento de la palabra se deben especificar algunos temas previos que le dan origen a la recreación. Para esto se comenzará hablando del tiempo, más específicamente, del tiempo libre.

Al pasar las distintas épocas históricas, para la sociedad el concepto del tiempo fue haciéndose cada vez más fuerte e importante, más allá de que siempre existió de diversas maneras. Según Fromm (1986), más cercano a la época moderna, los minutos empezaron a poseer más y más valor, tanto que las personas comprendían que no debían malgastarlo en cosas que no fueran provechosas. Convirtiendo así el trabajo en el valor más importante por ser productivo para poder vivir en un sistema que así lo exigía.

El funcionamiento del mundo de hoy es indispensable sin la cultura del trabajo. A lo largo de los años se fue implementando y modificando el contexto del trabajo, la jornada laboral y la interpretación del concepto. Este cambio es dinámico a lo largo de nuestra historia y ha ido siempre a la par de todos los cambios que van surgiendo en la sociedad. Remontando el concepto a la revolución industrial, se llega al trabajo arduo que se llevaba a cabo en fábricas; trabajo realizado por hombres, mujeres y niños que tenía una duración de doce a dieciséis horas diarias. En esta época comienza a surgir el concepto de la recreación con la idea de que el tiempo restante a las arduas horas de trabajo era para reponer las fuerzas utilizadas en él y estar preparado para ingresar de nuevo (Pérez, 1997, p.11). Luego de una larga lucha por derechos laborales, esto comenzó a cambiar en todo el mundo.

Según el Artículo 1° de la Ley de Jornada de Trabajo nº 11.544 (1929) “La duración del trabajo no podrá exceder de ocho horas diarias o cuarenta y ocho horas semanales para toda persona ocupada por cuenta ajena en explotaciones públicas o privadas, aunque no persigan fines de lucro”.

A partir de este gran cambio, la sociedad moderna da la posibilidad de un mayor tiempo disponible fuera de actividades obligatorias (Waichman, 2008). Aquí se habla no solamente del momento de finalización de la jornada laboral, sino también de las épocas determinadas para las vacaciones, tanto para trabajadores como para estudiantes. Comienza entonces una era donde “esta reducción paulatina de los tiempos obligatorios da lugar a la aparición del hombre-después-del-trabajo” (Waichman, 2008, p. 50). Esta idea del tiempo que queda sin obligaciones luego del trabajo, luego de la escuela, desde épocas anteriores, genera y mantiene la concepción del tiempo como un restante, un residuo, liberado por algo o alguien más (empresa o institución), donde lo único que se puede hacer según este concepto es descansar para luego volver a la rutina al día siguiente. Esta concepción de “tiempo liberado” o “tiempo disponible” en la sociedad de hoy alcanza y debe alcanzar nada más y nada menos que para satisfacer necesidades básicas, cumplir con trámites u obligaciones familiares y recuperarse de la fatiga generada por el trabajo.

Realizando un análisis más filosófico y social, esta idea de tiempo disponible está centrada más en el trabajo y la producción del sistema económico que, en la verdadera libertad del individuo, es decir, el tiempo verdaderamente productivo se vincula única y exclusivamente en el momento de trabajar, lo demás no es considerado importante.

Desde el ámbito de la recreación se propone una mirada diferente. Ante esto, Fromm (1961) afirma que, este tipo de restricciones al tiempo liberado van en detrimento del tiempo libre, por lo que en realidad podría denominarse tiempo libre *de* (obligaciones). Esta temporalidad no será lo mismo que tiempo libre *para* (la libertad) (Waichmann, 2008, p.52).

La palabra “libertad” es un concepto que tiene su propio peso, por lo cual parece menester especificar desde qué perspectiva se considera a la libertad en el presente desarrollo. El término es tan amplio y global que la libertad como experiencia humana no es lo mismo para todas las personas y esta cambia dependiendo de las individualidades experimentadas por cada ser humano en la sociedad en la que vive y a medida que toma conciencia de sí mismo en su entorno desde sus experiencias (Fromm, 1986).

La variabilidad característica de la libertad es similar a lo que sucede en el ámbito recreativo, donde las actividades que para una persona pueden ser trabajo, para otras pueden ser recreación. Aquí se encuentra el paralelismo que permitirá relacionar los

conceptos. Cuando Fromm (1986) menciona la “libertad *de*” habla de esta con una connotación negativa, vinculándola a la obligación de un ser humano de liberarse de sus vínculos próximos y seguros durante su crecimiento, como sus padres y familiares en el momento de la adolescencia y le da a la “libertad *para*” un sentido positivo vinculado a otra calidad de libertad más individualista y de desarrollo personal. En el transcurso de la vida el ser humano pasa por un proceso de desarrollo individual basado en sus experiencias, el cual está limitado por particularidades del individuo, pero también por las condiciones sociales (Fromm, 1986). El entorno en el que uno nace no se elige, esto forma la cultura y educación de una sociedad determinada. En base a esta premisa, el ser humano podría ser capaz de alcanzar la libertad en su totalidad sin ser sumiso a lo que su contexto le impone y a esto hacen referencia los dos tipos de libertad expuestos o los distintos tiempos libres si se habla desde un enfoque recreativo.

Si se toman estos conceptos y son llevados al ámbito recreativo, esta “libertad *de*” sería la concepción del tiempo visto como disponible fuera de las obligaciones que mantienen a los seres humanos siendo parte productiva de un sistema determinado y la “libertad *para*” se correspondería a la visión de un “verdadero” tiempo libre, originado por un motivo interior que está orientado al auténtico desarrollo personal. Dentro de este último enfoque del tiempo libre, se desarrolla la experiencia de la libertad en su máximo esplendor. El tiempo verdaderamente productivo ahora se encuentra en la libertad de decidir del ser humano y no solamente cuando este está trabajando.

Según Fromm (1986), la respuesta que permita encontrar esa “libertad *para*” está en la solidaridad activa del ser humano con todas las personas, junto con su actividad, su trabajo y amor espontáneos, porque lo capacitan para reconectarse con el mundo, preservando su condición de individuo libre e independiente.

Esta capacidad llevada a cabo sería la salida de una libertad negativa a una libertad positiva y en la recreación se genera este espacio. Una conexión con el resto del mundo, con la naturaleza, con el entorno, con los otros, pero que es tan sana, plena y amplia, que permite una total libertad, individualidad e independencia al mismo tiempo. Esto se puede traducir en que una persona que se ahonda en el mundo de la recreación empieza a conocerse, a conocer cómo es uno con los otros, cómo es uno con uno mismo, comienza a formar sus propias ideas, pensamientos críticos y auténticos sin depender de lo que le

imponga su entorno no elegido. Se hablará de los aspectos que condicionan a la persona sin que uno pueda elegirlos más adelante. El punto es que exista una conexión entre el ser humano y el mundo, en este caso el mundo económico y productivo, pero que esto no lo prive de su libertad. Ante las definiciones dadas no se intenta demostrar que el tiempo liberado no sea bueno o necesario, sino todo lo contrario.

A través de lo mencionado por los autores y destacando nuevamente la profundidad e importancia de la recreación, se entiende que esta, desde la conceptualización que posee en la actualidad, no forma únicamente parte del tiempo libre de obligaciones, sino que también nace y se desarrolla en el tiempo para la libertad. Un tiempo verdaderamente valioso para uno mismo, dirigido al bienestar personal y el autodesarrollo. Esta transformación del concepto se ha ido dando a partir de los cambios culturales, históricos y sociales que van sucediendo en el mundo y gracias a las investigaciones de diferentes autores reconocidos. Así la recreación se ha ido formando académicamente.

Una definición que avala lo afirmado es:

Recreación es el conjunto de fenómenos y relaciones que surgen en el proceso de aprovechamiento del tiempo libre mediante la actividad terapéutica, profiláctica, cognoscitiva, deportiva o artística-cultural, sin que para ello sea necesaria una compulsión externa y mediante las cuales se obtiene felicidad, satisfacción inmediata y desarrollo de la personalidad. (Pérez, 1997, p.14)

Siguiendo con esta profundización, otro aporte importante acerca de lo que es, busca y puede lograr la recreación lo dan algunos autores desde la posibilidad que tiene esta de crear, imaginar, expresar desde esa libertad que se viene mencionado, brindando así distintas oportunidades de hacer lo mismo de diferentes maneras, adecuándose a los intereses, gustos, ideas, de cada persona. Ante esto, Alejo Montoya (2018), menciona que la sociedad de hoy se encuentra en una crisis vinculada al saber, ya que existen ciertos mecanismos impuestos que determinan que la única forma del saber es la que se adecúa a la lógica de la razón y lo científico, dejando de lado así otras propuestas o posibilidades. Ante esta afirmación, aparece la recreación para lograr que estos mecanismos y paradigmas se rompan y abrir el abanico de las posibilidades de la creación del saber. Por ejemplo, ante la dicotomía entre práctica y teoría impuesta por el mecanismo dominante que rodea a la sociedad, aparece la recreación en esa brecha, viéndola como un espacio

lleno de oportunidades, más que incertidumbres. Esto es posible a través del trabajo colectivo, de la invitación al juego, de la propuesta de objetivos tanto individuales como grupales, generando así relaciones significativas, conocimientos y conceptos propios de ese grupo que irán orientando la acción, promoviendo de esta manera una complementariedad entre teoría y práctica y no un abismo (Montoya, 2018). Existen más propuestas y ejemplos por parte de la recreación que pueden ser llevados a distintos ámbitos. Lo importante aquí, es que el concepto y sus características generan siempre ampliación, inclusión, búsqueda de nuevos conocimientos, oportunidades y posibilidades. Se podría decir que la mirada de la recreación se encuentra siempre hacia el horizonte y de manera contextualizada, ya que la flexibilidad de esta permite proponer nuevas ideas en relación a lo que sucede en el entorno. Si se rescatan de estos párrafos las palabras que la definen, recreación es tiempo, es libertad, es decisión, es cambio, es flexibilidad, es la validez de toda forma de creación y creatividad.

Al llegar a este tipo de conceptos, el ámbito recreativo sigue creciendo en distintas partes del mundo en relación a los diferentes momentos históricos y se clasifica poco a poco.

Recreación Educativa

Luego de comprender la conceptualización de la recreación en su totalidad, es preciso desglosar sus dimensiones y corrientes para ver lo que hay detrás de ella. La recreación se divide en tres corrientes fuertemente marcadas y determinadas por su contexto histórico y cultural: “Recreacionismo o corriente norteamericana”, “Animación Sociocultural o corriente europea” y “Recreación Educativa” (Waichmann, 2009).

Desde la corriente norteamericana el ocio, el juego y el tiempo libre se enfocan en el único objetivo de divertirse para descansar del tedio que producen las actividades y obligaciones cotidianas (Waichmann, 2009). Este es el concepto más acotado de la recreación, del cual se hablaba en un principio, el de descansar para seguir trabajando, lo que es funcional al sistema económico, consumista y productivo del mundo actual, aunque sus orígenes sean de épocas anteriores. Algo interesante a destacar por Waichmann (2009) es que lo más preocupante de esta concepción es que durante su tiempo libre, tanto individuos como grupos, adquieren la capacidad de ser manipulados y encuentran satisfacción en el entretenimiento. Se puede concluir entonces que esta manera de ver y

utilizar el tiempo libre, no se centra tanto en el bienestar y desarrollo personal de quienes realizan determinadas actividades sino más en el entorno al cual están siendo funcionales esas actividades, instrumentos y espacios específicos utilizados.

Desde Europa proviene una corriente de la recreación denominada “Animación Socio Cultural”. La misma está orientada a generar un cambio actitudinal en los grupos que maneja, buscando lograr más participación activa, conciencia y compromiso con la sociedad y sus problemáticas desde la comunidad para mejorar la calidad de vida y desarrollo colectivo (Waichman, 2009). Analizando lo mencionado, la gran diferencia de este enfoque con el concepto anterior, es que se encuentra alineado con lo social y comunitario, intentando generar modificaciones y participación en estos ámbitos. Aunque esta idea suene muy motivadora, posee una similitud con la corriente anterior, la misma consiste en que la idea de ocio y tiempo libre siguen proponiéndose desde la oposición entre obligación-ocio y tiempo ocupado-tiempo libre (Waichmann, 2009).

Para poder tomar lo mejor de cada corriente, surge el concepto de recreación educativa. El mismo se fundamenta desde la cara opuesta a la funcionalidad del mundo actual, es decir, las actividades o acciones y pensamientos que surgen de uno mismo y de la propia decisión, sin que exista una obligación externa. Para entender esto, Waichmann (2009), expresa que todos los seres humanos nacen con “heterocondicionamientos”, provenientes por lo general de aprendizajes no electos por uno mismo (el idioma que se habla, la familia y sociedad a la que uno pertenece y sus prácticas cotidianas, la nacionalidad, etc.), que pueden ser superados por las decisiones propias, denominadas “autocondicionamientos”.

Se hace referencia aquí a la gran fuerza que puede llegar a tener la influencia del contexto en las personas, pero hacia esta realidad en la que se toma consciencia de que el ser humano se encuentra condicionado, se podría pensar también desde la perspectiva expuesta por Freire (2002), quien afirma que el ser humano es un ser inacabado. Por lo mencionado, desde aquí no se pretende ir en contra del contexto donde una persona existe, sino más allá de esto, conocer el entorno propio, aceptarlo, ahondarse al autoconocimiento y a partir de él, utilizarlo como herramienta para trascenderlo desde la reflexión, el diálogo, la participación, la creatividad, la diversión y la construcción de nuevos mundos, significados y conocimientos.

Una interesante forma de definirla es la siguiente:

El enfoque de recreación que intentamos comenzar a explicitar hace referencia a que tiene que ver no sólo con “pasar el tiempo de manera agradable y divertida” sino acompañar la construcción del sujeto a través de acciones no obligatorias, de carácter lúdico y tendientes al desarrollo del mayor grado de participación real en vez de simbólica –hacer más que mirar lo que otros hacen-. (Waichmann, 2009, p.6)

Acatando este punto de vista, el tiempo libre se convierte en algo más profundo que solo una forma de hacer tangible la división horaria, se convierte en un espacio propio, de mucho valor y de desarrollo personal para la mejora y aumento de la autonomía individual y colectiva. Además, los participantes se vuelven protagonistas de su propio proceso. Se entiende entonces que en la decisión autónoma existe el mayor grado de libertad, dejando de ser esta un descanso, y pasando a ser una realidad transformadora. Lo expresado, da a entender la importancia que las personas y los grupos tienen en la realización de sus actividades en este enfoque, prestando atención a cada uno de los procesos que estas puedan originar. Actividades que principalmente están dirigidas por el juego.

Ningún enfoque es bueno o malo. La importancia de las distintas posturas es saber aplicarlas en cada situación o contexto a medida que este lo requiera, similar al posicionamiento de los enfoques docentes. Cada enfoque es una herramienta.

Si se analizan detenidamente las características del enfoque del recreacionismo y de la recreación educativa, podrían considerarse opuestos, debido a que, según lo expuesto, el primero solo busca entretener, hacer pasar el tiempo y el segundo se enfoca en procesos mucho más profundos. Si se relaciona esta idea con los conceptos mencionados anteriormente, el recreacionismo se correspondería al concepto de “libertad de” y su origen sería “heterocondicionado”. Por otro lado, el enfoque de la recreación educativa busca educar en el tiempo, no hacer que este se pase, considera el tiempo libre como una praxis, al corresponderse al concepto de “libertad para”, se enfatiza en procesos individuales y colectivos y busca “heterocondicionar” para poder liberar, alcanzar este grado de libertad en el tiempo al punto de generar desarrollo personal.

Las características de la recreación educativa trasladadas al ámbito de la educación formal, podrían ser herramientas óptimas para el trabajo de la autonomía, la creatividad, la toma de decisiones, la motivación, la transformación y mejora de los procesos de

enseñanza y aprendizaje tanto desde lo individual como lo colectivo de los estudiantes, ya que su propuesta centrada en la libertad y la decisión autónoma de desarrollarse personalmente en el tiempo, generan escenarios, situaciones y ambientes propicios para que el ser humano se exprese, se conozca, conozca cosas nuevas, se equivoque. Existe alguien dentro de este enfoque que será quien se encarga de guiar todo el proceso, a esta persona se la llama “recreólogo/a” quien, correspondiéndose con su el marco que lo rodea, tiene siempre un fundamento para su propia práctica (Mendoza, 2009). El recreólogo “es aquel que, entre otras cosas, podrá definir y hacer hacer la libertad, la historicidad, el protagonismo, la educación “, (Sindoni y Bernal, 2019, p.33). Los autores diferencian a este especialista del llamado “recreador”, quien única y exclusivamente se encarga de entretener (Sindoni y Bernal, 2019). Este último podría ubicarse en un enfoque del recreacionismo, mencionado al inicio del tema.

Con esta idea de trasladar la recreación educativa al ámbito formal es preciso aclarar que no se está tomando el tema como algo fácil o simple. Coincidiendo con Ahualli (2011) “al hablar de Recreación Educativa nos queremos referir a un modelo pedagógico, a una teoría educativa a la que le corresponderá un modelo didáctico” (p. 27). Esto no significa simplemente hacer juegos o actividades divertidas en el ámbito formal, sino centrarse en el por qué y el para qué de cada una de las decisiones tomadas y acciones realizadas (Ahualli, 2011). Por este motivo es que se ha hablado de una forma de accionar, desde lo heterocondicionado a la plena autonomía, donde es necesario el tiempo liberado para poder llegar a la libertad en el tiempo, donde es necesaria la concepción del recreo como descanso de las obligaciones, para llegar a un tiempo libre que dirige al autodesarrollo a través de la recreación como práctica de la libertad.

Juego y lúdica

Resulta fácil pensar cómo el juego se encuentra presente en la vida de las personas desde los primeros años ya que, observando a cualquier infante, es posible notar que los niños comienzan a interactuar con su entorno a través del juego, ya sea de manera espontánea o intencional. En la escuela, en el barrio, en la casa, con amigos, con familia, con mascotas, los seres humanos juegan desde siempre. Sin embargo, el juego precede a los seres humanos y a la cultura, ya que esta última nace y necesita de la humanidad para existir y los animales no han necesitado que los humanos les enseñen a jugar (Huizinga,

2007). Entendiendo que el juego es algo tan arraigado a la naturaleza del mundo en su totalidad por existir hace tanto, se podría comprender entonces por qué genera en las personas tantas sensaciones. Ante esto, Huizinga (2007) afirma que “el juego, en sus formas más sencillas y dentro de la vida animal, es ya algo más que un fenómeno meramente fisiológico o una reacción psíquica condicionada de modo puramente fisiológico” (p.11). El juego no nace con la humanidad ni fue creado por ella, le lleva mucha ventaja y por eso la atraviesa e interpela de tal manera que se convierte en una necesidad para la vida de las personas. Por esto permite enseñar, captar atención, dispersarla, entretener, hacer reír, hacer llorar, etc. El juego es inherente a la vida y se encuentra presente en lo espontáneo de una reunión de amigos, en lo reglamentado de un partido de fútbol federado y en el entretenimiento y pasión de quien lo observa.

Una definición muy completa del concepto es:

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente. (Huizinga, 2007 p.45)

Las actividades recreativas desarrollan pautas que nos posibilitan enlazar el encanto del juego con nuestras rutinas diarias (Montoya, 2018). A través del juego, la recreación crea nuevas realidades más allá de la que se está viviendo, realidades que comparten las características del concepto de recreación, es decir, estas realidades tienen posibilidades infinitas, son espacios para crear, para vivir cosas nuevas, para pensar y reflexionar, para divertirse, para ser otra cara de uno mismo, en correspondencia al concepto mencionado anteriormente de Huizinga. Aquí se amplía un poco el concepto de juego, ya que a este Montoya (2018) agrega que el mismo se puede dar a través del deporte, el arte, los rituales y otras actividades que detienen el mundo actual para soñar un poco y vivir en otro por un momento.

La idea principal de las afirmaciones anteriores gira en torno a que el transitar por estos “otros mundos” desde otras perspectivas distintas a la realidad actual, permite generar aprendizajes con mayor significación y facilidad por su carácter de libertad, ya que los procesos se adecuan y acoplan a las individualidades y colectividades particulares de

cada persona o grupo y les permiten la libre expresión, comunicación, formas. De esta manera, los aprendizajes adquiridos podrían ser trasladados a la vida cotidiana de una forma más óptima por haber tenido la libertad y posibilidad de vivirlos antes en un ambiente más seguro, siendo útiles para resolver problemas, transitar situaciones, recopilar información, comunicarse, etc. en la realidad cotidiana de cada uno. Ante esto, Montoya (2018) afirma que:

No podemos vivir constantemente en el círculo mágico del juego, pero sí podemos crear desde esos círculos mágicos guías para la acción en lo cotidiano. Formas de conducta y acciones concretas que nos permitan encarnar nuestras más dignas aspiraciones como sujetos, como grupos, como comunidades. (p.6)

Es preciso aclarar que juego y recreación no son sinónimos, pero si conceptos complementarios. Al analizar la definición del juego anteriormente presentada, es inevitable reconocer en ella algunas palabras importantísimas que unen a estos dos conceptos. La libertad y lo emocional. Estos aspectos son imprescindibles para darle lugar a un acto verdaderamente recreativo, ya que este se caracteriza por surgir a partir de una movilización interna, individual, “autocondicionada”.

Si bien la definición y desarrollo presentados abarcan ampliamente el concepto del juego, existen algunos aspectos a agregar que no podrían ser mejor descriptos que de la manera que lo hizo Lema (2013) al decir que “en el juego se articulan desde los instrumentos concretos que posibilitan ciertas acciones de entretenimiento hasta experiencias más abstractas no encasillables en estructuras ni reglas” (p. 35). Se entrelazan al juego y a la recreación aspectos un poco menos tangibles, pero siempre presentes. Aquí nace otra idea un poco contraria a la existencia inamovible de las estructuras y las reglas, lo que puede separar el jugar a un deporte institucionalizado, de jugar de manera más espontánea a algo que puede llegar a no tener un nombre determinado, pero aun así generar las mismas, otras o incluso más sensaciones. Aunque parecieran aspectos opuestos, dentro de la recreación serán complementarios, ya que ambos, un juego estructurado o uno que no lo sea, son permitidos en el ámbito para lograr las intenciones deseadas, siempre acoplándose al contexto en el que será aplicado. Por ejemplo, si un docente está iniciando su trabajo con un grupo que recién conoce, podría empezar desde lo conocido, planteando actividades con juegos que posean una estructuración con la que

los estudiantes ya se encuentren familiarizados, para luego ir ampliando las posibilidades creativas a otras cosas menos conocidas, pero con una base de confianza, vínculo y conocimiento que fueron necesarias para que, tanto docente como estudiante, se conozcan, sepan cómo interactuar y se animen a participar de algo un poco menos estructurado, más libre, más dispuesto a la creatividad de los educandos y a sus intereses y decisiones.

Este concepto un poco más abstracto, en este caso vinculado al jugar, se encuentra relacionado más a una disposición de las personas que a una estructuración concreta, aquí estamos hablando de la lúdica, sobre ella menciona Lema (2013) que esta se relaciona con la inclinación mental y nerviosa de la persona para comportarse e interactuar de manera independiente con su entorno social y cultural, sin que haya una finalidad práctica.

Es importante traer el concepto a discusión, ya que tanto el juego como la lúdica son parte del ámbito de la recreación educativa. El énfasis en hablar de ambos se encuentra destinado a remarcar el valor que poseen sin convertirlos en meros objetos instrumentalizados. Su presencia es esencial y lo que estos generan va más allá del simple disfrute. Dentro del enfoque de la recreación educativa, el juego es un medio, una herramienta frecuentemente utilizada, pero que, generalmente, posee un fin mayor que el juego en sí mismo. Por otro lado, la lúdica dentro de este entorno, busca ser un fin en sí misma de forma independiente, así es que “la lúdica no como un medio, sino como un fin, debe ser incorporada a lo recreativo más como un estado ligado en forma natural a la finalidad del desarrollo humano, que como actividad ligada sólo al juego [...]” (Jiménez, Alvarado y Dinello, 2004, p. 16).

Encontrar complejidades con este carácter abstracto como la mencionada es muy común en el ámbito recreativo, porque existiendo la idea de libertad como base, muchas posibilidades de cuestionamientos y propuestas son válidas. La reflexión se convierte así en una parte esencial del ámbito y con ella su apertura a lo nuevo lo transforma en un entorno valioso y flexible, entorno en el cual se aprende jugando y aunque por momentos no existan reglas o estructuras, allí seguirá permaneciendo la disposición de las personas a alcanzar su autodesarrollo, disposición interna, arraigada a lo emocional, a lo actitudinal. Así será la lúdica, en momentos reflexivos y de seriedad seguirá encendida por su arraigamiento a la naturaleza humana, en momentos de creación se esparcirá en su

enormidad para construir nuevos mundos y en momentos de juego su luz se mantendrá presente, lista para la diversión, el aprendizaje, el ensayo y error, el arte, etc.

Juego y lúdica tendrán sus propias definiciones, momentos de unión y otros donde individualmente cada concepto se elevará ante la situación pertinente, pero siempre siendo elementos esenciales del entorno, no simples herramientas vacías. Con el pasar del tiempo siempre deberá cuestionarse qué idea tiene la sociedad de estos componentes para que sus significados se mantengan y no pierdan su valor. La recreación educativa los mantiene seguros, los estima siempre de la misma forma, siempre en su alto nivel de importancia.

Por lo desarrollado en párrafos anteriores es posible asimilar que los juegos tienen un rol muy importante en el aprendizaje de las personas, esto fue destacado en sus características y posibilidades dentro del ámbito recreativo, sin embargo, nunca debe ser olvidada la existencia de quien enseña y quien aprende y la importancia que tienen sus disposiciones, pues según Lema (2013), “para que estemos ante un juego educativo tiene que haber una intencionalidad de educar” (p. 46). Aquí se une cada uno de los objetos que se han definido. El juego como una herramienta, destacando la existencia de un fin, en el cual está presente esta intención de educar. La lúdica como una actitud constante, presente, algo interno, pero que puede ser expresado al exterior, que también puede traducirse como parte de la intención, no solo de educar, sino también de aprender.

Más allá de que sin necesidad de especificarlo se ha desarrollado implícitamente una relación lógica entre el juego, el aprendizaje y la educación, es importante determinar que un juego puede ser educativo como puede no serlo y que, necesariamente, dentro de la educación formal deben existir ambos. Según Lema (2013), un juego es educativo cuando implica la participación de un educador, la definición de objetivos, y la planificación de materiales y de la dimensión espacio-temporal para alcanzar las metas propuestas. Desde esta perspectiva, y en relación al sistema educativo, se podría destacar la importancia del docente como guía, siendo él quien se encarga de dirigir las actividades que buscan siempre lograr el aprendizaje de los educandos. Además, siguiendo con este análisis desde el enfoque del juego dentro del ámbito recreativo, es óptimo mencionar que en la recreación también existe este rol de quien es responsable de planificar y dirigir las actividades

Recreación en la educación de Argentina

La educación en Argentina se encuentra basada en la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006.

Se ha mencionado anteriormente que el concepto de la recreación ha ido creciendo y volviéndose más rico en el ámbito académico a medida que ha pasado el tiempo, tal es así que, en Argentina, la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 establece a la recreación, el juego y la lúdica como aspectos esenciales del proceso educativo en todos los niveles.

Comenzando por el nivel inicial, se encuentra el concepto de juego con un rol muy importante dentro de sus objetivos, en el artículo 20 se expresa que en este nivel se busca "promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social." (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006). El juego, en este contexto, es considerado una herramienta fundamental para el desarrollo integral de los niños, favoreciendo el aprendizaje a través de experiencias recreativas que estimulan la curiosidad y la interacción con su entorno.

En el caso de la educación primaria, el artículo 27 de la misma ley establece que se debe "promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. " (Ley Nacional de Educación N.º 26.206, 2006). Aquí, el juego y la recreación se integran en la vida escolar diaria, no solo como actividades complementarias, sino como medios que potencian el aprendizaje y el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales.

Por otro lado, en el nivel de educación secundaria, el artículo 32 subraya la importancia de la recreación al señalar que las instituciones educativas deberán "promover la formación integral de los estudiantes, asegurando espacios para actividades recreativas, deportivas, artísticas y culturales" (Ley Nacional de Educación N.º 26.206, 2006). Esto refuerza la idea de que el juego y la recreación no solo pertenecen a la educación inicial, sino que deben estar presentes a lo largo de todo el recorrido educativo, contribuyendo al bienestar físico y emocional de los estudiantes.

En cuanto a la educación en el nivel secundario, según el artículo 32 las jurisdicciones deben:

Garantizar la creación de espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura. (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006, art. 32)

Es tan productiva y necesaria la recreación y sus componentes y principios en todos los contextos que además se encuentra presente en el capítulo referido a los contextos de privación de la libertad, donde se especifica que entre sus objetivos se deben “desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva” (Ley Nacional de Educación N.º 26.206, 2006). Si bien aquí no es nombrada explícitamente, ante conceptos y temas desarrollados anteriormente y a continuación, sería lógico razonar que en esta oración se habla de actividades recreativas de forma implícita ya que, en la expresión, en las actividades artísticas y deportivas pueden encontrarse rasgos característicos del concepto.

Finalmente, es importante aclarar que también dentro del contexto de la educación no formal se menciona a la lúdica, el arte y la expresión entre uno de sus objetivos, que es “organizar centros culturales para niños/as y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante programas no escolarizados de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte” (Ley Nacional de Educación N.º 26.206, 2006).

Ante esta información se puede elaborar la conclusión de que existe una articulación y respaldo legal con respecto a la importancia de la presencia de la recreación en la vida educativa de las personas en todos sus niveles y contextos.

CAPÍTULO 3

La perspectiva de la Ed. Física

“La Ed. Física se define, desde una perspectiva científica, a partir de un objetivo propio: la conducta motriz de los participantes” (Parlebas, 2017, p.12). Esta frase encierra los elementos básicos para desglosar una ciencia específica perteneciente al ámbito la Ed.

Física, denominada “Praxiología”. Aunque al pensar en ciencias uno pueda considerar que se deja de lado lo subjetivo, dentro de este concepto, se abarcan todas las dimensiones del sujeto que participa, que pone en juego lo que es visible y lo que no.

Según Parlebas (2017) La educación física busca influir de manera adecuada en las conductas motrices de quienes la practican. Diversas disciplinas científicas, como la biología, la psicología o la sociología, coinciden en que este tipo de intervención puede impactar en múltiples aspectos de la personalidad: lo orgánico, lo cognitivo, lo afectivo, lo social y lo expresivo. Aquí se puede entender que, tal y como se mencionó anteriormente, aunque se analice el movimiento, a este lo atraviesan las numerosas dimensiones del ser humano, lo que es posible analizar en la siguiente afirmación:

En la acción, la que sale a escena es la totalidad de la persona inmersa en un contexto, por lo que hay que tener en cuenta los aspectos afectivos y cognitivos, los relacionales y culturales: el cuerpo es una construcción cultural, no sólo fisiológica (Parlebas, 2017, p.12)

Si bien la Ed. Física se fundamenta y estudia desde numerosas disciplinas ya formadas como lo son la psicología, sociología, fisiología o la biología, el avance de las tecnologías y las investigaciones dentro del ámbito generaron la necesidad de surgimiento de una ciencia específica que estudie el objeto de la Ed. Física, como lo es la acción motriz, “ya que las prácticas motrices son susceptibles de una investigación científica” (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2004, p. 13). Aquí se presenta otra afirmación similar:

La educación física, como tal, no es una ciencia, sino una práctica: una educación de las conductas motrices que depende de las normas y de los valores de la sociedad a la que pertenece. Sin embargo, es imperativo que sea científica, que se ejerza dentro de un marco científico. (Parlebas, 2017, p. 12).

El objeto de estudio de la Praxiología, la acción motriz, es definido según (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2004) como la acción llevada a cabo por una o más personas en un tiempo y espacio determinados, con un propósito definido, cuyo significado se construye dentro de ese contexto particular. En definitiva, se podría decir que “la Praxiología Motriz estudia las acciones motrices que se pueden encontrar en cualquier

práctica física: deportiva, lúdica, expresiva” (Herández Moreno y Rodríguez Ribas, 2004, p. 15). Dentro de estas definiciones se encuentran todo tipo de manifestaciones de los sujetos que pueden dar en el deporte competitivo, en las actividades y acciones lúdicas, en el juego, en la danza, entre otros. Por lo tanto, esta idea de “poner el cuerpo en movimiento” de la que se habla tiene un trasfondo y fundamento en el marco educativo y científico que permanentemente se encuentra siendo investigado, ya que la sociedad cambia todos los días y quienes efectúan las acciones motrices que se analizan son los seres humanos. Los autores mencionados anteriormente consideraron pertinente hablar sobre la práctica lúdica y expresiva como un contexto en el cual se podrían dar acciones motrices a analizar, lo cual resalta el papel significativo que toma el juego en la disciplina de la Ed. Física, ya que es una fuente de numerosas respuestas motrices que demuestran más que solo movimientos y habilidades técnicas, ellas también son atravesadas por reflexiones, emociones, procesos de pensamiento crítico, de toma de decisiones, de gestión grupal e individual.

Estos contextos en los que se desarrollan prácticas motrices de los cuales se está hablando son tratados como el campo de estudio de la Praxiología, el cual es definido como el conjunto de “situaciones motrices”, según Hernández Moreno y Rodríguez Ribas (2004), una situación motriz es una “estructura de datos que surgen de la realización de una tarea motriz” (p. 16). Es importante aclarar que cuando se habla de situaciones motrices no se hace referencia únicamente a actividades físicas deportivas, ante esta posible suposición, Hernández Moreno y Rodríguez Ribas (2004) mencionan que “también las prácticas motrices introyectivas (yoga, relajación...), que carecen de movimiento perceptible externamente, pueden ser estudiadas por la Praxiología Motriz” (p. 16).

El juego motor en la Educación Física

Se ha podido observar que el juego abarca muchos temas y no es algo tan simple, pues para la Ed. Física tampoco. Desde su conceptualización inicial el ámbito lo denomina “juego motor”, resaltando una fuerte implicación del cuerpo, desde la participación a partir del movimiento. Esto toma sentido desde los inicios de la Ed. Física, ya que según Vera (2019), en estos principios y de forma casi exclusiva, en la Ed. Física se ligaba al cuerpo con el movimiento desde una perspectiva muy científica, vinculada a la Anatomía, Biomecánica, Fisiología, Psicología Evolutiva, dejando de lado los valores ni los sentidos particulares que cada persona asigna al acto de jugar. Sin embargo, es algo visible en los

alrededores la forma en la que el juego ha ido tomando importancia con el tiempo, ya que siguió siendo estudiado y se le fueron encontrando distintas perspectivas que lo componen. Por ejemplo, una mirada pedagógica entiende al juego como una herramienta para enseñar. Otra perspectiva, más práctica, lo utiliza con un enfoque claramente deportivo. En cambio, la visión etnográfica pone en relieve su dimensión recreativa y social, rescatando además la cultura propia y los valores que transmite (Vera, 2019).

Tal y como se analizó anteriormente, el juego es inherente a los seres humanos, sin embargo, al estar hablando de educación resulta clave “la necesidad de diferenciar lo que es el juego como manifestación de una necesidad vital de hombre y los juegos como creaciones humanas” (Vera, 2019, p. 9). Según Vera (2019), este grado de importancia que se le da al juego en el ámbito de la Ed. Física busca definirlo como un proceso de la subjetividad y de hacernos más humanos, vinculado al personalismo, centrándose en el trabajo de la autorrealización y el desarrollo de la autonomía. Aquí puede verse el lugar que el juego tiene en la Ed. Física hoy en día, donde el ámbito busca alejarse de la rigidez técnica de habilidades físicas y trabajar con él desde aspectos más vinculados a lo humano, como podrían ser las emociones, el pensamiento crítico, la decisión, la colaboración, el trabajo de lo colectivo y de la autonomía, etc. Este proceso de modificación de la conceptualización del juego es algo que ha llevado su debido tiempo y se sigue trabajando y debatiendo, pero es fundamental entender cómo la Ed. Física ve el juego en este momento. El ámbito de la recreación siempre le dio ese lugar de importancia subjetiva y social al juego, hoy la Ed. Física le daría la razón a la recreación educativa.

Estrategias metodológicas de la Ed. Física

La disciplina de la Ed. Física también tiene su propia didáctica, según Hernández Álvarez (2001) "La Didáctica de la Educación Física centra su estudio en las relaciones profesor/alumno que se establecen en un proceso intencional de enseñanza y aprendizaje en torno al movimiento humano como objeto de comunicación" (p. 2). Es importante destacar que la participación y la implicación del cuerpo en movimiento, entendiendo esto como cualquier tipo de actividad definida anteriormente en el apartado de la Praxiología, ocupan un papel central en todas las dimensiones de las disciplinas que se vinculan con la Ed. Física y su estudio.

Esta disciplina mencionada ha avanzado en la investigación de su objeto de estudio y aún sigue conformándose y modificándose en base a los nuevos descubrimientos en relación a los avances de las nuevas tecnologías y las necesidades de los estudiantes según los diferentes contextos y generaciones. Sin embargo, hoy en día existen muchas propuestas en torno a los distintos resultados de variadas investigaciones. Por ejemplo, Muska Mosston y Sara Ashworth (1986), proponen diez estrategias metodológicas de enseñanza para utilizar en la Ed. Física según determinados procesos, contextos, objetivos, etc. Estas estrategias son denominadas por los autores como “Espectro de los estilos de enseñanza”, utilizando este concepto con la idea de que cada estilo tiene su propia forma de alcanzar los objetivos, sin que exista un estilo que se pueda definir como el superior por sí solo, por lo tanto, todos los estilos son igualmente relevantes, ya que cada uno aporta a la relación entre el profesor y el alumno, así como al desarrollo del estudiante. Los autores expresan en cada una de ellas el rol del docente y el estudiante en tres momentos o fases: la planificación previa, la ejecución de la tarea y la evaluación de lo realizado. Según Muska Mosston y Sara Ashworth (1986), este espectro del cual se habla está conformado por los siguientes estilos:

- **Mando directo:** Se distingue por el papel central del docente en la toma de decisiones de todas las fases. La responsabilidad del estudiante es llevar a cabo las instrucciones, seguirlas y cumplirlas.
- **Enseñanza basada en la tarea:** El papel del docente es crucial al momento de planificar y evaluar generando un feedback individual para cada estudiante, sin embargo, el protagonista en la ejecución y toma de decisiones de cada realización de los movimientos en las tareas es el estudiante. Los elementos sobre los cuales el estudiante decide trabajando a su propio ritmo pueden ser: la postura, ubicación, orden de las tareas, ritmo, etc.
- **Enseñanza recíproca:** Prioriza la interacción social y el feedback directo entre estudiantes, trabajando el rol del alumno observador.
- **Autoevaluación:** Trabaja la autonomía del estudiante, buscando lograr la total conciencia de su propia ejecución y la habilidad de evaluarla por sí mismo. En este proceso, el rol del docente está centrado en la fase de la

panificación, ya que el estudiante es protagonista de la ejecución y evaluación.

- **Estilo de inclusión:** Se destaca por ofrecer varios niveles de ejecución o grados de dificultad para una misma actividad, en lugar de un único estándar. El objetivo principal es incluir a todos los alumnos, permitiendo su participación y éxito según sus capacidades. El profesor toma decisiones en la planificación del programa personalizado, mientras que los alumnos eligen su nivel de dificultad y se autoevalúan para decidir si avanzan o retroceden.
- **Descubrimiento guiado:** Se basa en que el docente conduce al alumno hacia un concepto o principio a través de una secuencia planificada de preguntas o indicios. En este estilo el estudiante es protagonista en la fase de ejecución y se recibe un feedback inmediato por parte del docente que evalúa.
- **Resolución de problemas:** Busca que el alumno genere múltiples respuestas posibles frente a un mismo desafío, promoviendo la producción divergente. En este estilo docente y estudiante participan juntos en la evaluación de la respuesta, ya que el estudiante analiza si resolvió o no el problema.
- **Diseño del alumno:** Da un paso más allá en la autonomía, ya que el alumno no solo busca soluciones, sino que también formula los problemas. En este estilo el docente planifica el tema en general a trabajar, al momento de la ejecución, el estudiante diseña preguntas o problemas y define cómo organizar su propio plan de trabajo.
- **Diseño para alumnos iniciados:** Este estilo introduce a los estudiantes en el uso del feedback entre pares. El profesor planifica y orienta, ya que los criterios a evaluar serán dados por este, pero el feedback pasa a ser responsabilidad de los alumnos, quienes aprenden a dar y recibirlo con objetividad.
- **Autoenseñanza:** Representa el máximo nivel de autonomía dentro del espectro. Aquí el aprendizaje recae totalmente en el estudiante, que asume el control de todas las decisiones y de su propio proceso educativo.

CAPÍTULO 4

Motivación

La sociedad actual, veloz, dinámica y en permanente cambio, se moviliza a partir de algo, existe una fuente que hace a las personas desplazarse, funcionar, accionar, ser, alcanzar. Este elemento tan crucial es un motivo, es un por qué.

Según algunos autores, se podría definir de la siguiente manera: “motor, fuerza, energía, combustible, la motivación es lo que mueve e impulsa a una persona a lograr un objetivo”. (Perret, 2016, p. 15). Otra definición es: “la motivación es concerniente a la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad - todos aspectos de la activación y de la intención”. (Ryan y Deci, 2000)

Si se indaga sobre estas definiciones, es posible comprender que la motivación posee un componente abstracto, subjetivo. Sin embargo, es fácil encontrar en experiencias cercanas situaciones que permitan entender que todos los seres humanos son capaces de automotivarse, se visualiza como algo posible y natural del ser humano en la vida diaria. Quien se levanta temprano para ir a trabajar todos los días porque con el sueldo pagará sus vacaciones, quien se organiza para asistir al gimnasio todas las semanas porque quiere mejorar sus condición física y estética, quien logra pasar un examen gracias a todo el estudio previo realizado para estar un paso más cerca de finalizar la carrera de sus sueños. Todo ser humano, para alcanzar lo propuesto, tiene un interés que surge de su interior y lo motiva.

Ante los diferentes tópicos abordados ha ido surgiendo permanentemente la idea de una disposición interna de la persona para aprender, para jugar y para desarrollarse, actitud que es mencionada con diferentes nombres, pero que apunta en la misma dirección: la decisión propia de posicionarse ante una situación con aires positivos de búsqueda de aprendizaje, de desarrollo. Esta actitud puede estar movilizada por diversos aspectos, el propio interés por gusto, las ganas de saber algo nuevo o el vínculo que esto pueda llegar a tener con lo emocional. Todo surgiendo desde la autonomía interior. Dentro de este contexto, esto es la motivación propia.

Pareciera, ante lo expresado, que existe simplemente una trayectoria unidireccional en la conceptualización de la motivación, sin embargo, esto podría transformarse en una

dinámica dialéctica, ya que el ser humano no vive en soledad, sino que se desarrolla, se educa y vive colectivamente. Ante esto, Boggino (2011), expresa que los seres humanos “somos en tanto somos en el otro, con el otro” (p.13). Se podría afirmar entonces la existencia de un componente externo generador del interés que produzca la motivación en los individuos. A partir de esta idea, la posibilidad del surgimiento de la motivación deja de ser únicamente interna ya que, gracias a factores externos, como puede ser una relación de amistad o amorosa, o la forma de un docente de transmitir un saber, puede generarse el interés por algo que decante en ser motivador para el logro de determinados objetivos. Todos los factores, tanto internos como externos, son importantes y necesarios para que la motivación crezca.

Si se vincula esta idea de que lo externo puede hacer surgir la motivación interna a la idea de la recreación educativa como enfoque de la educación formal, podría ser considerada una posible fuente de motivación.

Teoría de la autodeterminación (TAD)

La teoría de la autodeterminación o TAD propuesta por Richard M. Ryan y Edward L. Deci, estudia el comportamiento de las personas en relación a los motivos que lo estructuran (Ryan y Deci, 2017), es decir, busca saber qué causas o qué tipos de causas provocan distintos tipos de motivación en las personas para actuar. A partir de numerosos estudios empíricos, los autores de la teoría comprueban la misma y la relacionan a los distintos contextos en los cuales los seres humanos se desarrollan (educación, trabajo, deporte, etc.). A través de sus estudios, los autores han conceptualizado estos tipos de motivación y determinado cuáles pueden llegar a ser sus causas más comunes.

Con respecto a los ámbitos en los cuales un ser humano se desenvuelve, los autores realizan algunas especificaciones sobre la educación y el deporte y el ejercicio. En relación al ámbito educativo, según Ryan y Deci (2017), los ambientes escolares que promueven la independencia, ofrecen una sólida estructura y fomentan la inclusión, estimulan una mayor motivación interna, perseverancia y hasta mejores resultados en el aprendizaje. Estas características son, según la teoría, las que debería cumplir el entorno educativo para lograr generar distintos tipos de motivación en los estudiantes. Con respecto al deporte y al ejercicio, no hay mejor lugar para alimentar las inclinaciones intrínsecas y naturales de los seres humanos de superarse, competir y sentirse bien, que este ambiente en el cual la

perseverancia y el compromiso van a depender siempre del tipo de motivación de cada persona en determinado momento, (Ryan y Deci, 2017).

Ante estas afirmaciones se puede decir que existen pruebas empíricas de que la motivación es muy poderosa y es lo que mueve a la humanidad desde la más mínima de sus acciones, hasta la más compleja y trabajosa de ellas. Además, encontrando distintos tipos de motivación dependiendo de las características del entorno y las características individuales en conjunto, llevando la teoría al ámbito educativo, se entiende que existe esta mencionada posibilidad de que un docente y los ambientes y escenarios que este genera puedan incidir en la motivación de los estudiantes.

La Teoría de la Autodeterminación ha demostrado que los seres humanos pueden accionar por impulsos internos y externos, motivo por el cual se pueden reconocer distintos tipos de motivación intrínseca y extrínseca (Ryan y Deci, 2000).

La motivación intrínseca se encuentra movilizada, según Ryan y Deci (2017), por la integración organísmica, la cual es un proceso natural que permite a las personas alinear sus acciones con sus valores y necesidades, favoreciendo un sentido de autonomía y bienestar personal. Esta afirmación tiene su origen en una idea del desarrollo basada en que todos los seres humanos poseen una inclinación natural a buscar cosas nuevas y desafiantes, a desarrollar y poner en práctica las propias habilidades, a explorar y a adquirir conocimientos (Ryan y Deci, 2000). Por otro lado, la motivación extrínseca se refiere a cuando un individuo realiza una actividad con el objetivo de conseguir un resultado que es distinto o independiente de la propia acción y, en ella, a diferencia de otras perspectivas que consideran que la conducta motivada extrínsecamente es siempre no autónoma, la Teoría de la Autodeterminación (TAD) sugiere que la motivación extrínseca puede tener diferentes grados de autonomía, subtipos en relación al grado de regulación que cada individuo le da a sus acciones (Ryan y Deci, 2000).

En el continuo de la autodeterminación propuesto por los autores, el extremo de lo extrínseco representa la conducta no auto-determinada, es decir, la desmotivación o amotivación, sus subtipos de acciones motivadas extrínsecamente, atraviesan el continuo, acercándose cada vez más al otro extremo del mismo que está marcado por el más alto grado de autodeterminación, es decir, la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000).

Los distintos tipos de motivación extrínseca, según Ryan y Deci, (2000) son:

- Regulación externa: Este tipo de conductas se llevan a cabo para cumplir con una exigencia externa o para obtener una recompensa condicionada.
- Regulación introyectada: haciendo referencia a que la introyección implica adoptar una regulación externa internamente, pero sin llegar a aceptarla como parte de uno mismo.
- Regulación a través de la identificación: La identificación implica reconocer conscientemente el valor de una meta o regulación conductual, de manera que esa acción se acepta y se integra como algo personalmente significativo. La regulación por identificación es más autónoma o voluntaria que la regulación externa o introyectada. Cuando las personas actúan siguiendo regulaciones identificadas, no lo hacen simplemente para cumplir con una exigencia externa o internalizada, sino porque reconocen la importancia personal o el valor que perciben de la actividad.
- Motivación integrada: Es la más autónoma de las motivaciones extrínsecas, sucede cuando las regulaciones externas se analizan y vinculan con valores y necesidades propias y significativas, aunque el objetivo siga siendo obtener resultados externos en lugar del placer inherente de la actividad.

Innovación Educativa

Es claro desafío de la comunidad docente el adaptarse a los cambios a los que la vertiginosa sociedad los expone. Por este motivo es que, entre charlas, debates, reflexiones e investigaciones propias de la práctica, surge como propuesta inexorable de acción el concepto de innovación educativa. Numerosos autores le dan a este concepto otros nombres similares, pero a fin de cuentas se habla de las mismas intenciones de adaptación, de verdadero cambio.

Al desglosar el concepto, se recae en la definición de la palabra “cambiar” que, según el Diccionario de la Real Academia Española (s. f.), es “convertir o mudar algo en otra cosa, frecuentemente su contraria” (párr. 2). Si bien la definición es correcta y clara, queda escueta para la magnitud que posee este concepto llevado a la educación, ya que en ella se encuentran inmersas una cantidad diversa de personas, personalidades, formas de ver el mundo y contextos, que le dan una gran profundidad y riqueza a la idea de la cual se habla en realidad. El cambio del que se está hablando entonces es otro, es más

complejo. El “verdadero cambio” posee una conceptualización subjetiva, lo que implica que este, sea voluntario o no, siempre conlleva una experiencia individual y colectiva de desasosiego, de estrés, de duda y de ansiedad, pero, pudiendo llegar a un buen o mal resultado, es importante siempre validar este componente subjetivo (Fullan, 2001). De este tipo de comprensión sobre la palabra se habla cuando es inmersa en el contexto educativo, este es su rasgo complejo, pluridimensional, inherente y similar a cada componente que caracteriza a la práctica docente. Por otro lado, una conceptualización objetiva del cambio educativo estaría compuesta por tres posibles dimensiones: 1. Nuevos materiales 2. Nuevos enfoques 3. Nuevas creencias o ideologías (Fullan, 2001). Por este motivo es algo tan complejo, porque se encuentra compuesto por muchas partes, muchas posibilidades, muchas oportunidades, muchos contextos en los cuales desenvolverse y muchos otros ante los cuales actuar, muchas y diferentes percepciones ante el cambio y, sobre todo, a su vez se encuentra inmerso en un mundo lleno de cambios de la misma índole, de cambios ideológicos y generacionales, de avances tecnológicos, de descubrimientos, etc.

Un docente que vivió todos sus años de formación, desde su educación inicial hasta su educación universitaria, en una época y contextos determinados finaliza su educación profesional para dar clases a estudiantes que, mayoritariamente, no pertenecen ni a su contexto, ni a su generación, ni poseen las mismas ideas básicas de formación de su época, poseen una distinta relación con sus pares, con los adultos, con la tecnología y con demás y múltiples aspectos de la vida. Las intenciones del cambio no buscan considerar que una idea, etapa o experiencia sea mejor que otra, sino remarcar que son muy diferentes y variables. A esa dificultad inevitable se enfrenta el equipo docente y esta respuesta es la que unifica una solución o forma de accionar posible y óptima.

En este recorrido entonces, justamente se está hablando de innovación con el objetivo de evitar caer en el error de cambiar por cambiar y rechazar el pasado sin conocerlo (UNESCO, 2016). Una de las tantas definiciones del concepto expresa que “la innovación educativa es la construcción de la capacidad humana de transformar, crear y recrear el mundo” (UNESCO, 2016, p. 12). Considerando lo desarrollado hasta ahora y relacionándolo con dicha definición existe una clase de dialéctica entre el problema y su solución o quizás una paradoja, ya que se podría decir que ese proceso que hace que el mundo y la sociedad cambie tanto, es decir, los seres humanos, su existencia y su necesidad de descubrir y avanzar en el mundo, será en sí mismo la respuesta del accionar ante el mencionado

problema. La innovación propia del ser humano y, por ende, del mundo, se resuelve, se trabaja y se transita únicamente con más innovación.

Este círculo constante que se mantiene con la innovación educativa, llama a la reflexión permanente de sus individuos, mencionada anteriormente como característica infaltable no solo de la práctica docente sino también de la recreación. Esta necesidad de pensar y re-pensar sobre lo que se está haciendo implica valorar lo realizado y reconocer errores y aciertos, por este motivo la UNESCO (2016) afirma que, ante este escenario, se han valorado métodos como la investigación-acción, la autoevaluación, la sistematización y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas como herramientas que apoyan y fortalecen las innovaciones educativas.

Ante estas relaciones, dinámicas, dialécticas y paradojas, es inevitable hablar del concepto de un autor que suele ser mencionado al tocar estos temas sobre educación e innovación educativa:

A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. (Morin, 1994 p. 17)

A fin de cuentas, de esto se habla al hablar de complejidad. El todo y lo individual fusionados e interactuando. Luego de esta caracterización podría decirse que la recreación educativa puede ser un modo de innovación en la educación, ya que implica un cambio ideológico, incluye lo complejo y la reflexión permanente, considera la individualidad y lo colectivo a la par y, al caracterizarse por la libertad, sus principios le posibilitan ser un modo de acción innovador por poder adaptarse a cualquier contexto, individuo y situación.

APARTADO METOGOLÓGICO

Desde la perspectiva metodológica, el presente trabajo de investigación pertenece a un enfoque mixto. Según Hernández Sampieri et al. (2014) “los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos” (p. 534). Coincidiendo con lo enunciado, el estudio integra datos cualitativos y cuantitativos. Por un lado, se recogieron datos cualitativos mediante el análisis de descripciones, decisiones pedagógicas y elementos presentes en las secuencias didácticas, interpretados a partir de categorías teóricas y de documentos institucionales. Por otro lado, se obtuvieron datos cuantitativos a través de un cuestionario autoadministrado basado en la Escala de Motivación Situacional (versión validada en español por Martín-Albo, Núñez y Navarro, 2009) y de una encuesta cerrada aplicada a los docentes. La integración de ambos tipos de información permite ampliar la comprensión del fenómeno y fortalecer la validez del estudio.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados son, por lo tanto, un cuestionario, una encuesta de preguntas cerradas y el modelo análisis de los documentos solicitados, adjuntados en el Anexo I, Anexo II y Anexo III.

La muestra de esta investigación está conformada por cincuenta estudiantes de un instituto de formación docente. Todos estos estudiantes están inmersos en actividades vinculadas al enfoque a investigar durante todos sus años de cursado y pertenecen al último año correspondiente a la carrera. Los cursos son mixtos y las edades de los estudiantes van desde los 18 a los 27 años aproximadamente. Esta muestra es de tipo no probabilística o dirigida, ya que coincide con lo enunciado por Hernández Sampieri et al. (2014), quien afirma que este tipo de muestras consiste en “un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (p.176). Con esto se hace referencia a que quien se encarga de la investigación selecciona al grupo elegido porque sus características se relacionan con el objetivo del estudio y esto no fue una elección al azar, sobre la cual toda la población tenía la misma probabilidad de ser seleccionada.

Este estudio es de tipo transversal porque, siguiendo a Hernández Sampieri et al. (2014) “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (p.154). El trabajo postula tres variables, “una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación

es susceptible de medirse u observarse” (Hernández Sampieri et al. 2014 p. 105). Además, estas variables lo convierten en un estudio de alcance correlacional, ya que se investiga el vínculo existente entre tres distintas variables: el enfoque de todas las actividades propuesto por la institución con su posible incidencia en la motivación de los estudiantes, y en la aplicación del enfoque por parte de ellos en sus prácticas correspondientes al cursado de la residencia. Ante esto, menciona Hernández Sampieri et al. (2014) que el objetivo de este tipo de investigaciones es comprender la relación que se da entre dos o más variables en el entorno determinado sobre el cual se investiga.

Variables

| Variable | Tipo | Definición Conceptual | Definición operacional |
|----------------------|---------------|--|---|
| Recreación Educativa | Independiente | Enfoque de la recreación, que “no sólo consiste en “pasar el tiempo de manera agradable y divertida” sino acompañar la construcción del sujeto a través de acciones no obligatorias, de carácter lúdico y tendientes al desarrollo del mayor grado de participación real en vez de simbólica –hacer más que mirar lo que otros hacen-. | La recreación educativa se reconocerá a partir de las coincidencias o similitudes encontradas en la conceptualización del trabajo y la conceptualización de los docentes de los institutos en las entrevistas y de los documentos analizados. - Principios: Medida en que los principios del enfoque se relacionan con los considerados por los docentes de los institutos según su percepción y la coincidencia con los documentos de la institución. Los principios considerados |

| | | | |
|------------|-------------|---|---|
| | | <p>(Waichmann, 2009, p.6). La Recreación Educativa busca educar en el tiempo, no hacer que este se pase, considera el tiempo libre como una praxis, al corresponderse al concepto de “libertad para”, se enfatiza en procesos individuales y colectivos y busca “heterocondicionar” para poder liberar, alcanzar este grado de libertad en el tiempo al punto de generar desarrollo personal.</p> | <p>básicos para este análisis serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> - del heterocondicionamiento al autocondicionamiento, es decir, que exista una intención de esta progresión. Podría expresarse también a través de la idea de “libertad” o “libertad en el tiempo”. - Otro principio será la presencia del juego y la lúdica. - La reflexión como parte del proceso. - Los estudiantes como protagonistas de lo individual y colectivo. - Rol docente: Grado en que el docente se ubica como guía de los procesos de los estudiantes, relacionado al enfoque de la recreación educativa, o como protagonista. |
| Motivación | Dependiente | La motivación es concerniente a la | La motivación de los estudiantes se medirá a través |

| | | | |
|---|-------------|---|---|
| | | energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad - todos aspectos de la activación y de la intención. (Ryan y Deci, 2000). | de elección de ellos al seleccionar una carrera que trabaja con el enfoque de la recreación educativa. El indicador utilizado para medir esta variable será: - Tipo de motivación predominante en las respuestas: si este se acerca más a una decisión autodeterminada o más impulsada por una obligación externa. |
| Aplicación del Enfoque de la recreación educativa en las prácticas docentes de los estudiantes. | Dependiente | Uso del enfoque de la recreación educativa como estrategia pedagógica en las prácticas docentes reflejado en las planificaciones de clase de los estudiantes de la práctica IV. La secuencia didáctica puede estar planteada íntegramente desde la perspectiva de la recreación educativa o | La aplicación de los principios de la recreación educativa en las prácticas de los estudiantes durante el cursado de la carrera se medirá a partir de los siguientes indicadores: - Presencia: Aparición de algún rasgo vinculado a los principios básicos en las planificaciones de los estudiantes (Del heterocondicionamiento al autocondicionamiento o libertad, juego y lúdica, reflexión y rol docente como guía). - Frecuencia: Número de veces que se repiten los |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | incorporar algunos de sus rasgos o principios, con el propósito de fortalecer la motivación en contextos de enseñanza. | <p>principios del enfoque en las planificaciones de los estudiantes.</p> <p>- Rol del enfoque: Si los principios del enfoque se ubican como elemento principal y conector de las planificaciones o secundario desde el recreacionismo (Secundario: Utilizándolo únicamente en algunas clases como disparador o para dispersar y distender. Principal: Utilizándolo en todas las clases como identidad de la secuencia didáctica completa).</p> |
|--|--|--|--|

A continuación, se presentan las conclusiones del estudio en relación con la hipótesis planteada, la cual será abordada en partes, según los instrumentos y estrategias metodológicas utilizadas. En primer lugar, se analizarán los resultados obtenidos a partir del cuestionario a los docentes de la práctica, para corroborar la presencia de la recreación educativa desde el punto de vista de estos en la institución, luego se expondrán los hallazgos del cuestionario situacional a los estudiantes en relación a su motivación y, finalmente, se incluirá el análisis documental correspondiente que colabora en la corroboración de la información obtenida. Esta estructura permite descomponer la hipótesis en sus elementos esenciales, facilitando una revisión

sistemática y coherente de los datos recolectados en función de los objetivos de la investigación.

- **Parte I: “La aplicación del enfoque de la recreación educativa en la formación de docentes de Educación Física en un Instituto de Educación Superior de la Provincia de Mendoza** estaría directamente relacionada con la motivación positiva de los de los estudiantes en el desarrollo de sus prácticas docentes.”

Cuando se habla de esta parte de la Hipótesis se trata de comprobar la presencia del enfoque de la recreación educativa en la institución en general y en determinadas áreas de la carrera en específico, por lo cual se realizó un cuestionario a docentes de la práctica profesional que vislumbró las siguientes conclusiones:

Ante la primera pregunta del cuestionario, la opinión personal de los docentes con respecto a lo que ellos consideran que es el enfoque de la recreación educativa, existe un 88,9% por sobre un 11,1% que la consideran un “enfoque y metodología pedagógica”, el porcentaje menor respondió “una estrategia de enseñanza”, nadie se inclinó por responder “la aplicación de juegos recreativos en la educación formal”, lo que refleja el conocimiento del concepto por parte de los profesionales y el valor e importancia que los docentes le dan al enfoque, representado en el siguiente gráfico: Figura 1 (Anexo III). Considerarla un enfoque, metodología o estrategia de enseñanza por sobre la mera aplicación de juegos en la educación formal, posiciona a la recreación educativa tal y como lo menciona Anijovich y Mora (2010), como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (p. 23). Es decir, nos encontramos frente a decisiones pensadas y planificadas por el docente que buscan alcanzar un objetivo concreto, no frente a una propuesta de juegos al azar sin ningún sentido. En este caso, confirma lo mismo Ahualli (2011) “al hablar de Recreación Educativa nos queremos referir a un modelo pedagógico, a una teoría educativa a la que le corresponderá un modelo didáctico” (p. 27).

Con respecto a los principios considerados básicos dentro del concepto de la recreación educativa, un 77,8% de los docentes respondió “libertad, juego, reflexión” y el otro 22,2% se inclinó por “lúdica, juego, expresión”. No hubo docentes que

respondieran “Diversión, placer, trabajo”. Si bien el porcentaje de la respuesta esperada es menor al anterior, sigue siendo una notable mayoría quienes comprenden la esencia del concepto, lo que da fiabilidad sobre la aplicación del mismo. Las respuestas se encuentran representadas en la Figura 2 (Anexo III). En este punto es importante resaltar que los principios del enfoque de la recreación educativa son reconocibles, es decir, este enfoque posee una estructura fundamentada sobre elementos y conceptos que son definidos, aplicados y característicos de él. Estos principios pueden verse en esta afirmación que conforma gran parte de su definición:

El enfoque de recreación que intentamos comenzar a explicitar hace referencia a que tiene que ver no sólo con “pasar el tiempo de manera agradable y divertida” sino acompañar la construcción del sujeto a través de acciones no obligatorias, de carácter lúdico y tendientes al desarrollo del mayor grado de participación real en vez de simbólica –hacer más que mirar lo que otros hacen- (Waichmann, 2009, p.6).

En cuanto a la pregunta que consultaba sobre la presencia y aplicación del enfoque en la identidad de la institución existieron algunas diferencias, ya que el 55,6% de los docentes respondió de forma afirmativa y el 44,4% restante de manera negativa. No se debe quitar la importancia de que el porcentaje que considera que el enfoque si se aplica en la institución sigue siendo mayor, lo que continúa alineado con la hipótesis planteada. Quienes respondieron de forma afirmativa especificaron que la recreación educativa se encuentra presente en la institución gracias a la aplicación de la misma en el área de la práctica IV, donde a veces los estudiantes de este sector, realizan eventos y actividades que le llegan a los demás estudiantes, lo cual es respaldado en la pregunta siguiente, donde la actividad mayor seleccionada mediante la cual la institución incluye el enfoque de la recreación educativa fue “Inclusión del enfoque en el programa y planificación de eventos para toda la comunidad institucional” que fue seleccionada por un 77,8% de los docentes. Este último porcentaje se encuentra representado en la Figura 3 del Anexo III. Teniendo en cuenta que el enfoque se encuentra en el programa de la institución, se sigue con el hilo de que es tomado como una metodología fundamentada.

Un 83,3% de los docentes afirma planificar sus clases desde el enfoque de la recreación educativa (Figura 4, Anexo III). De estos, un 66,7% lo hace a partir de un

“avance progresivo desde la enseñanza como instrucción hacia la enseñanza como guía” y el otro 33,3% solo utiliza la “enseñanza como guía”, sin embargo, nadie respondió “enseñanza como instrucción”, la cual sería una respuesta totalmente alejada al enfoque. Esto demuestra que el porcentaje menor se inclina más hacia el enfoque de la recreación educativa, aunque no de forma tan específica, lo cual de igual manera respalda la hipótesis planteada. Esta última respuesta se encuentra representada en la Figura 5 (Anexo III). Ante las respuestas obtenidas se puede vislumbrar que los docentes de la institución son conscientes de alguna manera de la idea de “heterocondicionar para liberar”, entendida como un proceso clave en el enfoque de la recreación educativa. Es posible recordar estos conceptos en lo expresado por Waichmann (2009), diciendo que todos los seres humanos nacen con “heterocondicionamientos”, provenientes por lo general de aprendizajes no electos por uno mismo (el idioma que se habla, la familia y sociedad a la que uno pertenece y sus prácticas cotidianas, la nacionalidad, etc.), que pueden ser superados por las decisiones propias, denominadas “autocondicionamientos”.

La frecuencia con la que utilizan el enfoque se dividió en un 66,7% “siempre” y el otro 33,3% “a veces”. Estos datos aseguran que en menor o mayor medida su presencia se mantiene, no es nula (Figura 6, Anexo III).

Las estrategias de evaluación de los docentes desde la perspectiva del enfoque de la recreación educativa fueron en un 100% Co-evaluación y autoevaluación. Un 33,3% también seleccionó la opción “rúbrica”. Estrategias en las cuales se podría evidenciar el trabajo de lo individual y lo colectivo, de la autonomía y el protagonismo de los estudiantes y el posicionamiento del docente como fuente de feedback y guía más que protagonista, elementos vistos durante el análisis de todos los aspectos del enfoque en el marco teórico.

El 100% de los docentes considera que la utilización del enfoque de la recreación educativa favorece a la motivación de los estudiantes (Figura 7, Anexo III). En la justificación de esta respuesta, un 50% de los docentes resalta la libertad y la reflexión sobre la acción como factores motivadores. Un 33% de los docentes se refieren a lo novedoso y la incertidumbre del juego y la lúdica como fuente de desafíos personales y no de imposiciones, de toma de decisiones, de trabajo colectivo

enmarcado en el estudiante como protagonista. Por último, el 17% restante hace referencia a que el enfoque de la recreación educativa motiva a los estudiantes porque a través de este, van formando poco a poco su identidad, refuerzan sus derechos y apuestan por una mirada más leal y amorosa de la educación. Es evidente que las fuentes motivadoras de la recreación educativa son los principios desde los cuales se trabaja en el enfoque, destacando entre ellos el juego y su incertidumbre, lo colectivo, la libertad y la reflexión, algunos de ellos se ven en lo mencionado por (Montoya, 2018) cuando expresa que la recreación se convierte en una fuente de oportunidades través del trabajo colectivo, de la invitación al juego, de la propuesta de objetivos tanto individuales como grupales, generando así relaciones significativas, conocimientos y conceptos propios de ese grupo que irán orientando la acción, promoviendo de esta manera una complementariedad entre teoría y práctica.

El 100% de los docentes considera que el enfoque de la recreación educativa no posee desventajas (Figura 8, Anexo III). El mismo porcentaje se ubica en un rol de “guía, acompañante. Enfocando a los estudiantes como protagonistas”, características propias de un recreólogo quien es capaz de [...] “hacer hacer la libertad, la historicidad, el protagonismo, la educación” (Sindoni y Bernal, 2019, p.33), haciendo referencia a hacer protagonistas a sus estudiantes y no ser él el protagonista de cada encuentro.

Finalmente, a fin de analizar la coherencia entre el enfoque recreativo presente en la formación teórica y su aplicación en las prácticas de los estudiantes, se aplicó una escala de tipo Likert de cinco puntos tanto en el análisis de las secuencias didácticas elaboradas por los alumnos que se verán más adelante, como al programa de la materia de prácticas que cursan los estudiantes de cuarto año. Esto permitió observar el grado de correspondencia entre la propuesta institucional y la planificación que realizan los futuros docentes. El análisis del programa de la asignatura, a través de la escala Likert aplicada, arrojó resultados que se ubicaron en su totalidad en la categoría “Siempre”, lo cual indica una correspondencia del 100% con los criterios establecidos en relación con el enfoque de la recreación educativa. Esto evidencia una propuesta curricular sólida, que incorpora de manera sistemática y coherente los principios de dicho enfoque en sus contenidos y orientaciones pedagógicas. Lo que le da el valor y peso que se merece a una metodología.

- **Parte II:** “La aplicación del enfoque de la recreación educativa en la formación de docentes de Educación Física en un Instituto de Educación Superior de la Provincia de Mendoza **estaría directamente relacionada con la motivación positiva de los de los estudiantes** en el desarrollo de sus prácticas docentes.”

A continuación, se desarrollará el análisis de los datos obtenidos mediante el cuestionario respondido por los estudiantes que cursan en la institución. Es importante destacar que, previo al desarrollo del cuestionario, se verificó la comprensión del concepto de recreación educativa por parte de los participantes, a través de una breve explicación incluida en el mismo instrumento. El 100% de las respuestas fueron afirmativas respecto a dicha comprensión, lo cual otorga fiabilidad al estudio, ya que asegura que tanto los sujetos encuestados como quien investiga comparten un marco conceptual común. Esta coincidencia semántica constituye un punto de partida sólido para el análisis de las respuestas posteriores, al garantizar que las percepciones, opiniones y valoraciones recolectadas se construyen sobre una base conceptual unificada.

Con respecto a la pregunta siguiente, un 93,3% de los estudiantes considera que se aplica en su institución el enfoque de la recreación educativa. Con esta pregunta finaliza la introducción y se comienza con el cuestionario de motivación utilizado.

La única pregunta que enmarca el cuestionario de motivación situacional es: ¿Por qué elegiste cursar y estudiar en el ámbito de la recreación educativa? Lo que define los tipos de motivación son la variedad de las respuestas y el grado en la escala que le dan cada respuesta los estudiantes. Los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado indican que el tipo de motivación predominante en los estudiantes es la motivación intrínseca, con un puntaje promedio de 5,68 sobre 7. Esto sugiere que los estudiantes eligen cursar y estudiar en el ámbito de la recreación educativa principalmente porque disfrutan de las actividades, se sienten bien participando, y consideran que la recreación educativa es importante por sí misma. Estas afirmaciones coincidirían con la definición de este tipo de motivación planteada por Ryan y Deci (2017), quienes aseguran que esta se encuentra movilizada, según por la integración orgánica, la cual es un proceso natural que permite a las personas alinear sus acciones con sus valores y necesidades, favoreciendo un sentido de autonomía y bienestar personal. Los porcentajes de las respuestas vinculadas a la

motivación intrínseca se encuentran representadas en la Figura 9 (Anexo III), donde se pueden observar siempre niveles altos de coincidencia con la afirmación propuesta. Es importante considerar que lo que genera la recreación educativa en los estudiantes es un objetivo propio del enfoque, ya que los niveles de participación que provoca consisten en el protagonismo que tienen los estudiantes en el marco de la aplicación del mismo.

En segundo lugar, se observa un alto puntaje en la regulación identificada (5,47), lo cual implica que los estudiantes también valoran el enfoque como algo útil y significativo para su desarrollo personal y profesional. Si bien la regulación identificada de la cual se está hablando es un tipo de motivación externa, no es amotivación y, según Ryan y Deci (2017), es más autónoma o voluntaria que la regulación externa o introyectada. Cuando las personas actúan siguiendo regulaciones identificadas, no lo hacen simplemente para cumplir con una exigencia externa o internalizada, sino porque reconocen la importancia personal o el valor que perciben de la actividad. Los valores que se corresponden a las afirmaciones de este tipo de motivación se encuentran representados mediante gráfico de barras en la Figura 10 (Anexo III).

Por el contrario, las puntuaciones de regulación externa (2,71) y amotivación (2,00) fueron considerablemente más bajas. Esto significa que los estudiantes no están participando en esta formación por presión externa ni por obligación, y tampoco muestran signos de desconexión, desinterés o falta de sentido respecto al enfoque recreativo (Figura 11 y Figura 12, Anexo III). Ryan y Deci (2000) expresan que en el continuo de la autodeterminación que proponen, el extremo de lo extrínseco representa la conducta no auto-determinada, es decir, la desmotivación o amotivación, sus subtipos de acciones motivadas extrínsecamente, atraviesan el continuo, acercándose cada vez más al otro extremo del mismo que está marcado por el más alto grado de autodeterminación, es decir, la motivación intrínseca. Siguiendo esta idea, los promedios y porcentajes más bajos obtenidos se corresponden con el nivel más bajo de autonomía de la teoría de los autores.

- **Parte III:** “La aplicación del enfoque de la recreación educativa en la formación de docentes de Educación Física en un Instituto de Educación Superior de la Provincia de Mendoza estaría directamente relacionada con la motivación positiva de los de los estudiantes **en el desarrollo de sus prácticas docentes.**”

Para la demostración de esta parte de la hipótesis se realizó un análisis documental de las secuencias didácticas que fueron elaboradas por los estudiantes en sus prácticas. Dicho análisis estuvo a cargo de la investigadora, quien revisó y examinó las secuencias mediante un instrumento específico estructurado con una escala Likert de frecuencia de 5 puntos que presenta cada uno de los principios de la recreación educativa (Anexo I, Instrumento de análisis de documentos). A partir de este procedimiento se obtuvieron, en términos de porcentajes y promedios, los siguientes resultados:

Con respecto a la afirmación “Se evidencia una secuencia que fomenta el paso de la dependencia del docente a la autorregulación” obtuvo un 76,67% de respuestas “Siempre”, un 20% “Frecuentemente” y un 3,33% “A veces”, con un promedio cuantitativo de 4,73 sobre 5. Se muestra el porcentaje mencionado mediante un gráfico a continuación (Figura 13, Anexo III). Este principio fue considerado fundamental, ya que la idea principal de la recreación educativa parte de la libertad, de las actividades que nacen de uno mismo, entendiendo que el ser humano está condicionado por su entorno y en este contexto, la recreación educativa busca alcanzar el mayor grado de autonomía. En referencia a esto, Waichmann (2009), expresa que todos los seres humanos nacen con “heterocondicionamientos”, provenientes por lo general de aprendizajes no electos por uno mismo (el idioma que se habla, la familia y sociedad a la que uno pertenece y sus prácticas cotidianas, la nacionalidad, etc.), que pueden ser superados por las decisiones propias, denominadas “autocondicionamientos”.

Respecto a si “se incluyen espacios planificados para que los estudiantes reflexionen sobre su experiencia”, el 90% respondió “Siempre”, el 6,67% “Frecuentemente” y el 3,33% “Rara vez” (Figura 14, Anexo III), esta pregunta obtuvo un promedio de 4,87. La reflexión es considerada un elemento crucial en el enfoque de la recreación educativa, ya que muchas de sus partes, como la libertad que habilita validez a numerosas posibilidades, propuestas e ideas, el estudiante siendo protagonista, el alcanzar el mayor grado de autonomía y trabajar desde lo colectivo, implican espacios de reflexión y diálogo necesarios para propiciar el desarrollo de todo lo mencionado.

En relación con la afirmación “se observan propuestas que utilizan el juego como herramienta pedagógica, con objetivos definidos y que mantienen una esencia lúdica”, se obtuvo un 63,33% de respuestas “Siempre”, un 26,67% “Frecuentemente” y un 10% “A

veces” (Figura 15, Anexo III), con un promedio de 4,53. La presencia del juego es una condición inevitable dentro del enfoque de la recreación educativa, ya que tal y como lo menciona Lema (2013) al decir que “en el juego se articulan desde los instrumentos concretos que posibilitan ciertas acciones de entretenimiento hasta experiencias más abstractas no encasillables en estructuras ni reglas” (p. 35). Con esto se quiere evidenciar que el juego puede alcanzar lo hetero y lo autocondicionado, por lo que es el medio perfecto para propiciar espacios de libertad. Además, Huizinga (2007) afirma que “el juego, en sus formas más sencillas y dentro de la vida animal, es ya algo más que un fenómeno meramente fisiológico o una reacción psíquica condicionada de modo puramente fisiológico” (p.11). Entendiendo así que sus fines van más allá de lo físico, fisiológico y científico, se vinculan también con lo emocional, pudiendo llegar a cada persona de manera diferente. Finalmente, el juego es una herramienta que pone a las personas en movimiento, hace participar al ser humano desde lo individual y lo grupal, siendo así un espacio rico de análisis desde la Praxiología, ciencia fundamental de la Ed. Física.

En cuanto a si “las actividades promueven la participación activa, toma de decisiones, autonomía y liderazgo del estudiante”, el 90% respondió “Siempre” y el 10% “Frecuentemente” (Figura 16, Anexo III), con un promedio de 4,90. Rasgos fundamentales del estudiante siendo protagonista de su propio proceso aprendizaje.

También el ítem “el docente actúa como facilitador, promoviendo autonomía en los estudiantes” recibió un 90% de “Siempre” y un 10% de “Frecuentemente” (Figura 17, Anexo III), con un promedio de 4,90. Se encuentra presente en estos mayores porcentajes la propuesta de la enseñanza vista como guía que ubica en el centro a la acción de los aprendices siempre acompañada de una guía metódica por parte de quien enseña. El aprendizaje en esta orientación es resultado de una dinámica colaborativa mutua entre grupo e individuo (Davini, 2008). Esta estrategia es coincidente con el rol del docente en la recreación educativa, denominado “recreólogo” quien es capaz de [...] “hacer hacer la libertad, la historicidad, el protagonismo, la educación” (Sindoni y Bernal, 2019, p.33). Elementos claves del enfoque analizado.

Finalmente, ante la afirmación “el enfoque es central en la planificación, no accesorio o decorativo”, se registró un 66,67% de respuestas “Siempre”, un 23,33% “Frecuentemente” y un 10% “A veces” (Figura 18, Anexo III), con un promedio de 4,57.

Entendiendo que se utiliza el mismo como una estrategia metodológica que enmarca las planificaciones y no solo como un medio de entretenimiento o para “romper el hielo”. Coincidiendo con Ahualli (2011) “al hablar de recreación educativa nos queremos referir a un modelo pedagógico, a una teoría educativa a la que le corresponderá un modelo didáctico” (p. 27). Esto no significa simplemente hacer juegos o actividades divertidas en el ámbito formal, sino centrarse en el por qué y el para qué de cada una de las decisiones tomadas y acciones realizadas (Ahualli, 2011).

Es posible observar que, de este análisis de las respuestas, se desprende una valoración altamente positiva del enfoque de la recreación educativa en las secuencias didácticas elaboradas por los estudiantes durante sus prácticas de cuarto año del profesorado.

CONCLUSIÓN

El presente estudio tuvo como propósito analizar los efectos de la recreación educativa en la motivación de los estudiantes de educación superior, con el fin de comprender si este enfoque contribuye a potenciar su participación y, a su vez, cómo repercute en sus prácticas docentes. A partir del análisis documental de las secuencias didácticas y de la información recabada mediante los cuestionarios, se confirmó la hipótesis planteada: la recreación educativa no solo genera un impacto positivo en la motivación de los estudiantes, sino que también favorece que ellos incorporen este enfoque en sus propias experiencias de enseñanza.

El aporte principal de esta investigación radica en resaltar el valor pedagógico de la recreación educativa como estrategia didáctica que incrementa la motivación y, al mismo tiempo, fortalece la formación docente. En este sentido, el estudio contribuye al campo educativo ofreciendo evidencias que pueden orientar a instituciones y docentes en la implementación de propuestas más dinámicas, participativas y orientadas a la autonomía del estudiante no solo en el ámbito de la Ed. Física, sino que, en otros ámbitos educativos, sin importar la disciplina.

Para futuras investigaciones sería valioso ampliar el corpus de análisis, incluir otras metodologías complementarias (como encuestas o entrevistas más amplias) y explorar en mayor profundidad el impacto de la recreación educativa en distintos niveles y áreas de formación.

En síntesis, tras un exhaustivo análisis de los datos recopilados, este trabajo confirma que la recreación educativa es una herramienta significativa para potenciar la motivación intrínseca estudiantil. Esta motivación no solo se traduce en una mayor participación, sino que también otorga espacios de reflexión que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico, ubican al estudiante como protagonista de sus procesos de enseñanza y aprendizaje y trabajan los procesos de forma individual y colectiva, enriqueciendo el aprendizaje de los estudiantes de manera integral. Por lo tanto, es plausible considerar la recreación educativa como un enfoque y metodología pedagógica aplicable en diversas áreas y niveles educativos.

ANEXOS

Anexo I

Escala de Motivación Situacional –

Destinatarios: estudiantes del último año del instituto.

Validación española de: Martín-Albo, J., Núñez, J. L., & Navarro, J. G. (2009). Validation of the Spanish version of the Situational Motivation Scale (EMSÍ) in the educational context. The Spanish Journal of Psychology, 12(2), 799-807.

Introducción:

La siguiente encuesta se realiza en el marco de la investigación titulada “Recreación Educativa en la Educación Superior: un impulso a la motivación estudiantil”, desarrollada en el contexto del trabajo final de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Universidad Católica Argentina. El objetivo de este instrumento es recabar información sobre las percepciones y experiencias de los/as estudiantes de la práctica del Profesorado de Educación Física en relación con el uso de la recreación como estrategia educativa y de motivación. Sus respuestas serán tratadas con absoluta confianza, serán estrictamente anónimas y confidenciales, y se utilizarán únicamente con fines académicos. No se recopilará información personal que permita identificarte. Responder el cuestionario tomará aproximadamente 5 minutos. Se agradece sinceramente su tiempo y disposición para contribuir a este proyecto.

Responda a cada ítem teniendo en cuenta el significado de la escala.

¿Por qué elegiste cursar y estudiar en el ámbito de la recreación educativa?

| | | | | | | |
|----------------------------------|----------------------------|---------------------------|--------------------------------|----------------------------|-------------------------|------------------------------|
| No se corresponde en absoluto | Se corresponde muy poco | Se corresponde un poco | Se corresponde medianamente | Se corresponde bastante | Se corresponde mucho | Se corresponde totalmente |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Porque creo que la recreación educativa es importante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Por mi propio bien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Porque se supone que debo hacerlo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Puede que haya buenas razones para estudiar en este enfoque, pero yo no veo ninguna. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Porque disfruto con las actividades del enfoque. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Porque creo que este enfoque es bueno para mi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Porque es algo que tengo que hacer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Estudio en este enfoque, pero no estoy seguro de si vale la pena. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Porque este enfoque es divertido. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Por decisión personal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Porque no tengo otra alternativa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. No lo sé, no veo qué me aporta este enfoque. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Porque me siento bien estudiando y cursando en este enfoque. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Porque creo que cursar y estudiar en este enfoque es importante para mi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Porque creo que tengo que hacerlo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Curso y estudio en el enfoque, pero no estoy seguro de que sea conveniente continuar haciéndolo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Claves de codificación

- Motivación intrínseca (ítems 1, 5, 9, 13)
- Regulación identificada (ítems 2, 6, 10, 14)
- Regulación externa (ítems 3, 7, 11, 15)
- Amotivación (ítems 4, 8, 12, 16)

Antes de ingresar al cuestionario se deberán responder algunas preguntas que permitirán asegurar que quienes responden entienden completamente el concepto de recreación educativa. Las preguntas serán las siguientes:

a) ¿Reconoce usted el concepto “recreación educativa”?

1. Si
2. No

En caso de que la respuesta sea negativa, el cuestionario llevará a una breve explicación sobre el concepto con una pregunta final para corroborar el entendimiento del mismo y así dar más fiabilidad a las respuestas siguientes. Este párrafo se extrae de la conceptualización del estudio.

“La recreación educativa es uno de los enfoques de la recreación, que “no sólo consiste en “pasar el tiempo de manera agradable y divertida” sino también en acompañar la construcción del sujeto a través de acciones no obligatorias, de carácter lúdico y tendientes al desarrollo del mayor grado de participación real en vez de simbólica –hacer más que mirar lo que otros hacen-. (Waichmann, 2009, p.6)” Este enfoque se orienta a educar en el tiempo, no hacer que el tiempo se pase y ya, considera el tiempo libre como una práctica, se vincula con la libertad dentro de él, se centra en procesos individuales y colectivos y busca ir de las actividades y consignas heterocondicionadas a las autocondicionadas para liberar a los sujetos, alcanzar este grado de libertad en el tiempo al punto de generar un verdadero desarrollo personal.

b) ¿Ha podido comprender el concepto?

1. Si
2. No

En el caso de que la respuesta sea negativa, se finalizará el cuestionario para el sujeto que haya llegado hasta ese lugar sin entender el concepto, ya que no serán fiables sus respuestas. En caso de ser afirmativa, la pregunta que sigue será:

c) ¿Consideras que en tu carrera se encuentra presente?

1. Si
2. No

Luego de esto, si la respuesta es afirmativa, aparece el cuestionario sobre motivación. De lo contrario, se cierra el cuestionario.

Anexo II

Encuesta a docentes de las prácticas de la institución:

La siguiente encuesta se realiza en el marco de la investigación titulada “Recreación Educativa en la Educación Superior: un impulso a la motivación estudiantil”, desarrollada en el contexto del trabajo final de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Universidad Católica Argentina. El objetivo de este instrumento es recabar información sobre las percepciones y experiencias de los/as docentes de la práctica del Profesorado de Educación Física en relación con el uso de la recreación como estrategia educativa. Sus respuestas serán tratadas con absoluta confianza, serán estrictamente anónimas y confidenciales, y se utilizarán únicamente con fines académicos. No se recopilará información personal que permita identificarte. Responder el cuestionario tomará aproximadamente 5 minutos. Se agradece sinceramente su tiempo y disposición para contribuir a este proyecto.

1. ¿Qué considera usted que es la recreación educativa en el contexto de la formación docente?
 - a. Un enfoque y metodología pedagógica
 - b. Una estrategia de enseñanza
 - c. La aplicación de juegos recreativos en la educación formal
2. ¿Cuáles de estos principios considera que son básicos dentro del concepto de la recreación educativa?
 - a. Diversión, placer, trabajo.
 - b. Lúdica, juego, expresión.
 - c. Libertad, juego, reflexión.
3. ¿Considera que la institución incluye el Enfoque de la recreación educativa en su identidad? Justifique el por qué de su respuesta.
 - a. Si
 - b. No
4. ¿Por medio de qué actividades considera que la institución incluye el Enfoque de la recreación educativa en su identidad?
 - a. Juegos para romper el hielo en clases aisladas.
 - b. Inclusión del enfoque en el programa y planificación de eventos para toda la comunidad institucional.

- c. Juegos en todas las asignaturas de la institución.
 - d. Otros ¿Cuáles?
5. ¿Usted aplica el enfoque de la recreación educativa en sus prácticas docentes?
- a. Si
 - b. No
- Si su respuesta fue afirmativa:
6. ¿Usted planifica sus clases desde el enfoque de la recreación educativa?
- a. Si
 - b. No
7. ¿A través de qué estrategias de enseñanza desarrolla la recreación educativa en sus prácticas pedagógicas?
- a. Enseñanza como guía.
 - b. Enseñanza como instrucción
 - c. Avance progresivo desde la enseñanza como instrucción hacia la enseñanza como guía.
8. ¿Podría especificar con qué frecuencia aplica dicho enfoque en sus planificaciones?
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Casi nunca
9. ¿Qué estrategias de evaluación utiliza usted en el marco del enfoque de la recreación educativa?
- a. Observación directa y lista de control
 - b. Co-evaluación y autoevaluación
 - c. Rúbrica
10. ¿Usted considera que la utilización del enfoque de la recreación educativa favorece a la motivación de los estudiantes? Justificar el por qué de su respuesta
- a. Si
 - b. No
11. ¿Usted considera que la aplicación del enfoque de la recreación educativa posee desventajas? En el caso de que su respuesta sea afirmativa, especificar cuáles.
- a. Si
 - b. No
12. ¿Qué rol considera que toma usted como docente durante sus clases?

- a. Protagonista, encargado de dirigir por completo a los estudiantes.
- b. Guía, acompañante. Enfocando a los estudiantes como protagonistas.
- c. Recreador. Encargado de entretener a los estudiantes.

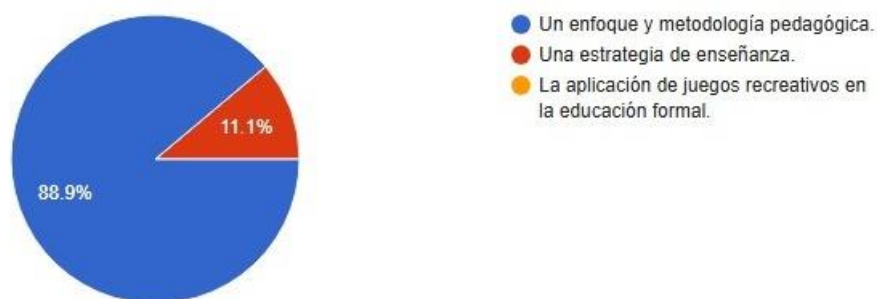
Anexo III

Instrumento de análisis de documentos

| Dimensión | Criterio | Definición operacional | Valoración (Escala likert de 5 puntos) | | | | |
|--------------|--|--|--|----------|---------|----------------|---------|
| Metodológica | Se visualiza la presencia de los rasgos de la recreación educativa | | Nunca | Rara vez | A veces | Frecuentemente | Siempre |
| Formativa | Progresión del heterocondicionamiento al autocondicionamiento | Se evidencia una secuencia que fomenta el paso de la dependencia del docente a la autorregulación. | | | | | |
| Didáctica | Presencia del juego y actividades lúdicas. | Se observan propuestas que utilizan el juego como herramienta pedagógica, con objetivos definidos. | | | | | |
| Formativa | Se presentan momentos de reflexión | Se incluyen espacios planificados para que los estudiantes reflexionen sobre su experiencia. | | | | | |

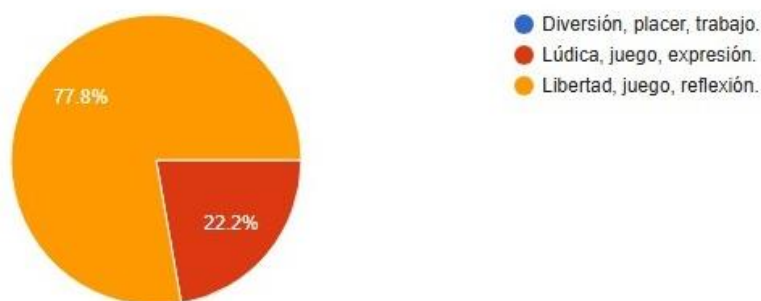
| | | | | | | | |
|--------------|---|--|--|--|--|--|--|
| Didáctica | Estudiante como protagonista | Las actividades promueven la participación activa, toma de decisiones y liderazgo del estudiante. | | | | | |
| Metodológica | Rol del docente como guía. | El docente actúa como facilitador, promoviendo autonomía en los estudiantes. | | | | | |
| Curricular | Frecuencia de la presencia de actividades del enfoque. Coherencia con el enfoque de recreación educativa. | Plantea frecuentemente actividades correspondientes al enfoque de la recreación educativa. El enfoque es central en la planificación, no accesorio o decorativo. | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

Figura 1. Percepción de la Recreación Educativa en el contexto de la formación docente.



El gráfico circular muestra la distribución de respuestas a la pregunta: “¿Qué considera usted que es la recreación educativa en el contexto de la formación docente?”. Cada sector representa un porcentaje del total de encuestados según la opción elegida. El 88,9 % la definió como un enfoque y metodología pedagógica, mientras que el 11,1 % la consideró una estrategia de enseñanza. Ningún participante seleccionó la opción la aplicación de juegos recreativos en la educación formal.

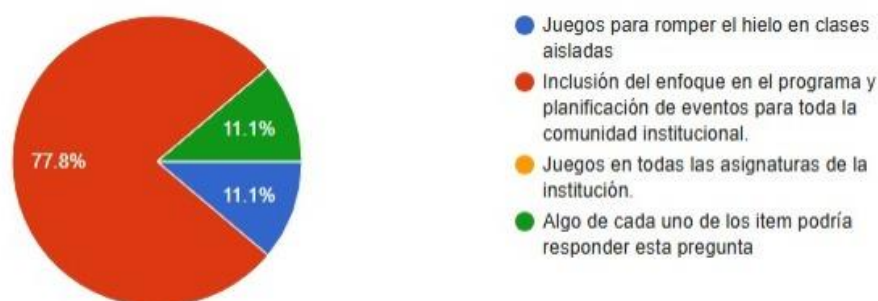
Figura 2. Distribución de respuestas de la pregunta 2 a los docentes sobre principios considerados básicos de la Recreación Educativa. Nota: Elaboración propia mediante resultados obtenidos.



El gráfico circular muestra la distribución de las respuestas a la pregunta ¿Cuáles de estos principios considera que son básicos dentro del concepto de la recreación educativa? Nadie seleccionó la opción “Diversión, placer, trabajo”. Un 77,8% de los

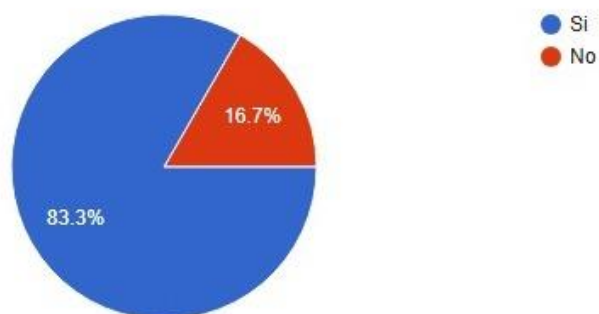
docentes seleccionó la opción “Libertad, juego, reflexión” y un 22,2% seleccionó la respuesta “Lúdica, juego, expresión”.

Figura 3. Distribución de datos obtenidos de la pregunta a docentes sobre la aplicación del enfoque en la institución. Nota: Elaboración propia mediante resultados obtenidos.



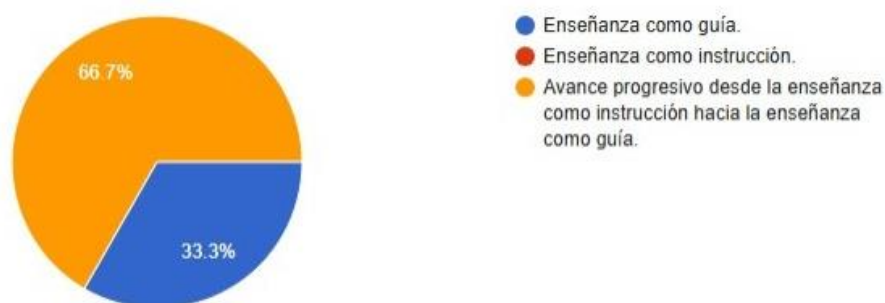
En este gráfico circular se observa la distribución de las respuestas de los docentes acerca de cómo se aplica el enfoque en la institución. La gran mayoría (77,8%) indicó que la aplicación se da a través de la inclusión del enfoque en el programa y en la planificación de eventos institucionales. En menor medida (11,1% cada uno), se mencionaron los juegos para romper el hielo en clases aisladas y que la respuesta podría contemplar aspectos de todos los ítems.

Figura 4. Distribución de datos obtenidos de la pregunta a docentes sobre su planificación desde el enfoque. Nota: Elaboración propia mediante resultados obtenidos.



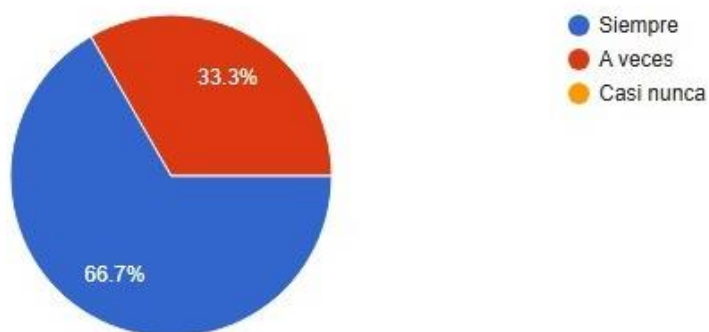
El gráfico representa que un 83,3% de los docentes respondió afirmativamente a que consideran que aplican el enfoque de la recreación educativa y un 16,7% considera que no aplica el enfoque.

Figura 5. Distribución de datos obtenidos de la pregunta a docentes sobre su planificación desde el enfoque. Nota: Elaboración propia mediante resultados obtenidos.



Las respuestas reflejadas en el gráfico son obtenidas luego de la siguiente pregunta: ¿A través de qué estrategias de enseñanza desarrolla la recreación educativa en sus prácticas pedagógicas? Ningún docente se inclinó por la enseñanza como instrucción. Un 33,3% seleccionó que la estrategia que utiliza es la enseñanza como guía y un 66,7% respondió que realiza un avance progresivo desde la enseñanza como instrucción hacia la enseñanza como guía.

Figura 6. Distribución de datos obtenidos de la pregunta a docentes sobre frecuencia con que utilizan el enfoque. Nota: Elaboración propia mediante resultados obtenidos.



El cuadro circular representa las respuestas obtenidas a la pregunta: ¿Podría especificar con qué frecuencia aplica dicho enfoque en sus planificaciones? Brindando tres posibilidades de respuestas: siempre, a veces, casi nunca. Ningún docente respondió “casi nunca”. Un 33,3% de los docentes considera que aplica el enfoque a veces y un 66,7% considera que siempre utiliza el enfoque de la recreación educativa en sus clases.

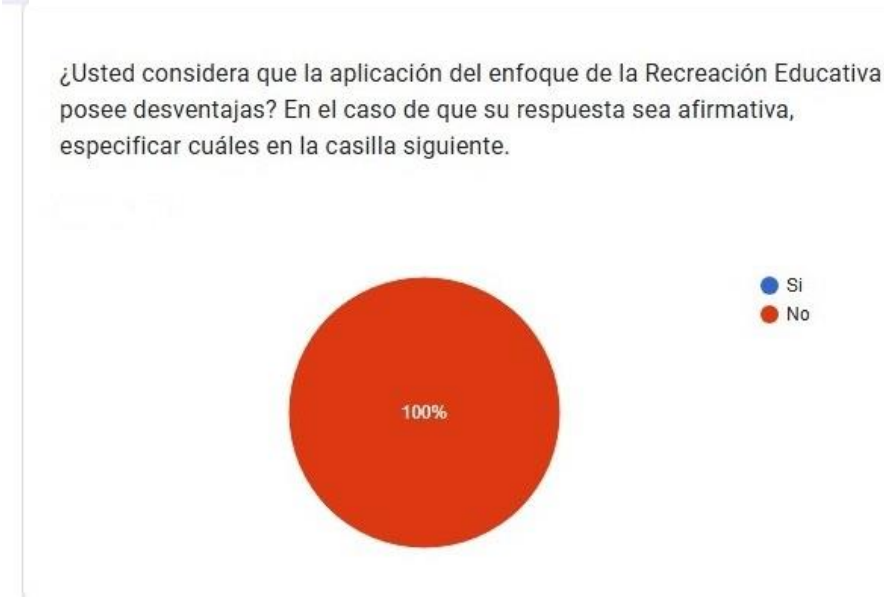
Figura 7. Distribución de datos obtenidos pregunta a docentes sobre motivación. Nota: Elaboración propia mediante resultados obtenidos.

¿Usted considera que la utilización del enfoque de la Recreación Educativa favorece a la motivación de los estudiantes? Justificar el por qué de su respuesta en la casilla siguiente.



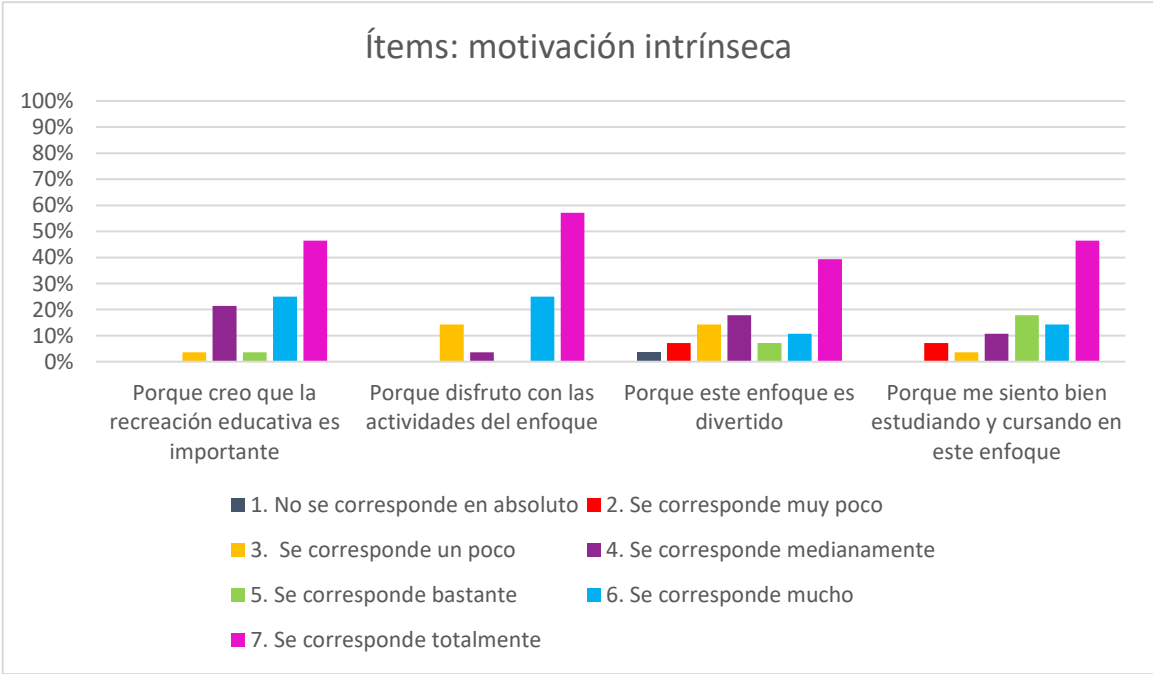
El gráfico representa que el 100% de los docentes encuestados considera que la utilización del enfoque de la recreación educativa favorece a la motivación de los estudiantes.

Figura 8. Distribución de datos obtenidos pregunta a docentes sobre las desventajas de la Recreación Educativa. Nota: Elaboración propia mediante resultados obtenidos.



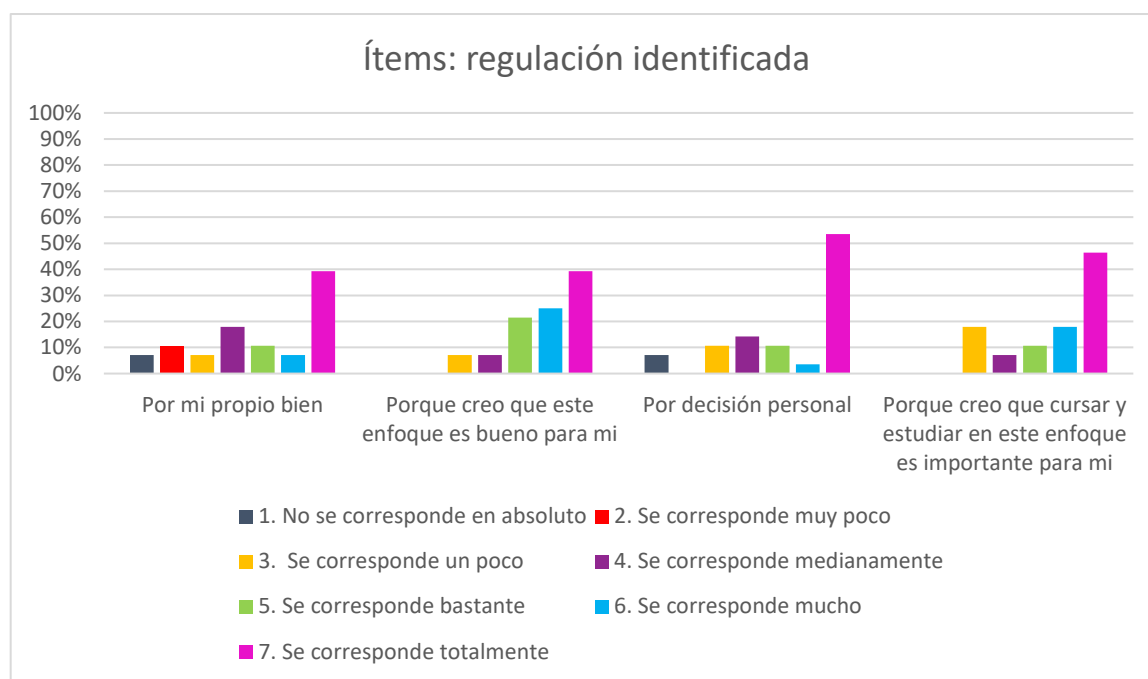
El gráfico representa que el 100% de los docentes encuestados considera que la recreación educativa no posee desventajas.

Figura 9. Distribución de datos recopilados de la pregunta a estudiantes sobre su decisión y exposición al enfoque de la Recreación Educativa. Nota: Elaboración propia mediante resultados obtenidos.



El gráfico de barras representa la cantidad de respuestas en porcentaje que se obtuvieron en las cuatro afirmaciones del cuestionario que se corresponden a la motivación intrínseca (“Porque creo que la recreación educativa es importante”, “Porque disfruto con las actividades del enfoque”, “Porque este enfoque es divertido”, “Porque me siento bien estudiando y cursando en este enfoque”). Demostrando que entre un 40% y 60% de los estudiantes seleccionó la opción “Se corresponde totalmente”, coincidiendo con las afirmaciones expuestas en mayor medida que en el resto, donde un 4% a un 25% respondieron “Se corresponde mucho”, entre un 10% y un 21% respondieron “Se corresponde bastante”, entre un 7% y un 17% respondieron “Se corresponde un poco” y las respuestas más bajas, en algunos casos nulas, fueron “Se corresponde muy poco” o “No se corresponde en absoluto”.

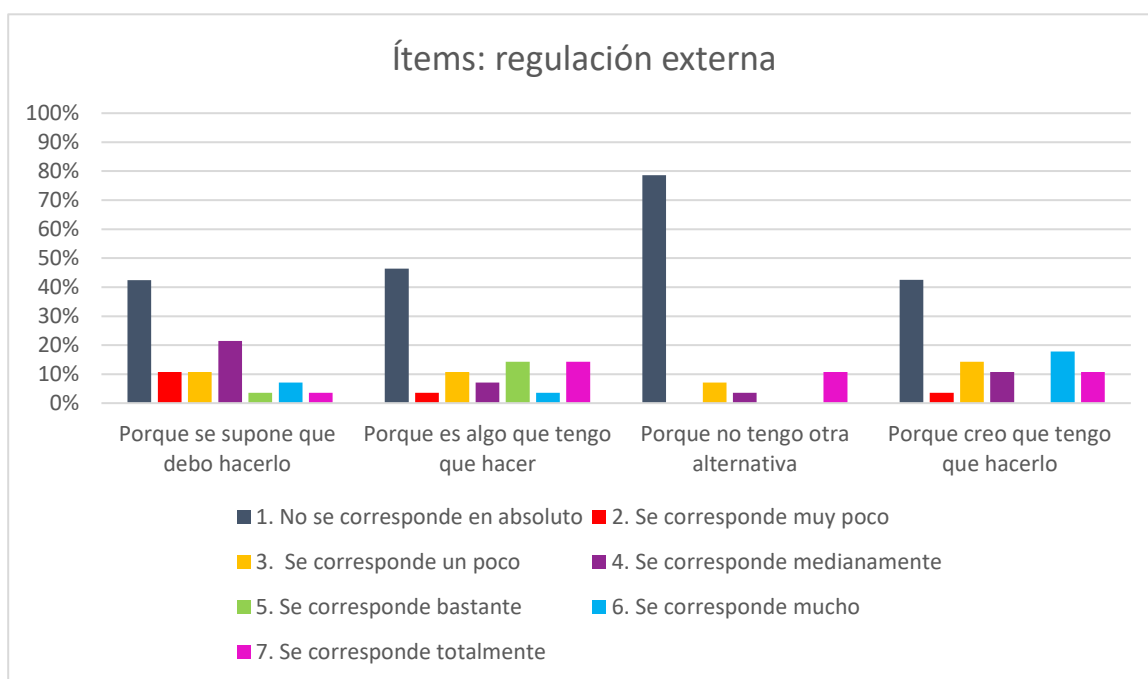
Figura 10. Distribución de datos recopilados de la pregunta a estudiantes sobre su decisión y exposición al enfoque de la Recreación Educativa. Nota: Elaboración propia mediante resultados obtenidos.



El gráfico de barras representa la cantidad de respuestas en porcentaje que se obtuvieron en las cuatro afirmaciones del cuestionario que se corresponden a un tipo de motivación extrínseca: la regulación identificada (“Por mi propio bien” “Porque creo que este enfoque es bueno para mí”, “Por decisión personal”, “Porque creo que cursar y estudiar en

este enfoque es importante para mí”). En todas ellas, la opción “Se corresponde totalmente” alcanza los valores más altos, situándose entre el 40% y el 54% de las respuestas, lo que indica un fuerte acuerdo con las afirmaciones planteadas. Sin embargo, también se observa la presencia de respuestas intermedias: entre un 15% y 25% señaló que “se corresponde mucho” y otro 10% a 15% que “se corresponde bastante”. En menor medida, aparecen elecciones como “se corresponde medianamente” (alrededor del 5% al 10%) y porcentajes muy bajos en las categorías “se corresponde poco” o “no se corresponde en absoluto”.

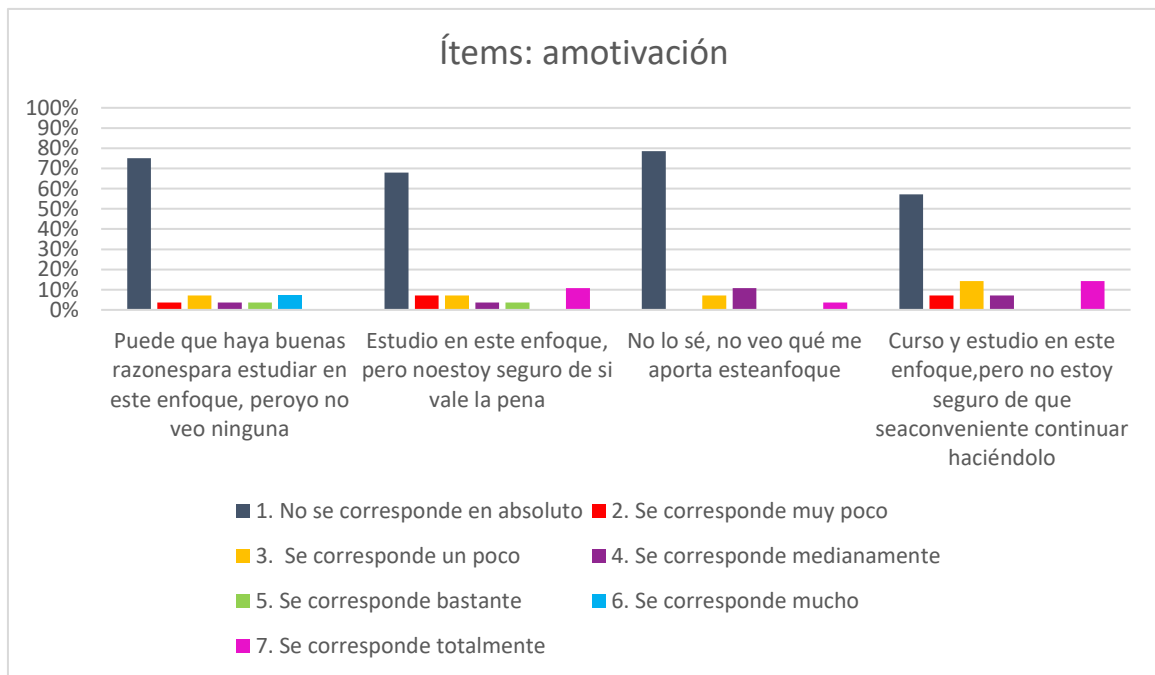
Figura 11. Distribución de datos recopilados de la pregunta a estudiantes sobre su decisión y exposición al enfoque de la Recreación Educativa. Nota: Elaboración propia mediante resultados obtenidos.



El gráfico de barras representa la cantidad de respuestas en porcentaje que se obtuvieron en las cuatro afirmaciones del cuestionario que se corresponden a un tipo de motivación extrínseca: la regulación externa (“Porque se supone que debo hacerlo”, “Porque es algo que tengo que hacer”, “Porque no tengo otra alternativa”, “Porque creo que tengo que hacerlo”). En todas ellas, la opción “No se corresponde en absoluto” alcanza los niveles más altos, obteniendo como resultado entre el 42% y el 79% de las respuestas. “Se corresponde medianamente” obtiene entre un 3% y 21% de las respuestas. También se

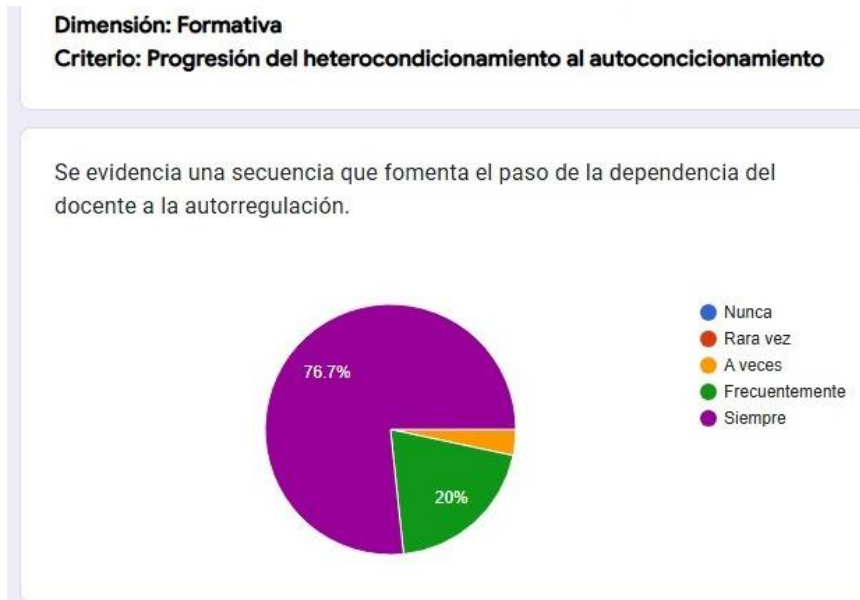
observa que “Se corresponde muy poco” fue respondido por un rango de entre un 3% y 10% de personas. Entre un 7% y un 14% señaló “Se corresponde un poco” en relación a las afirmaciones. Por último, con respecto a “Se corresponde bastante”, “Se corresponde mucho” y “Se corresponde totalmente”, el rango de respuestas va desde los porcentajes nulos hasta un 18% como máximo.

Figura 12. Distribución de datos recopilados de la pregunta a estudiantes sobre su decisión y exposición al enfoque de la Recreación Educativa. Nota: Elaboración propia mediante resultados obtenidos.



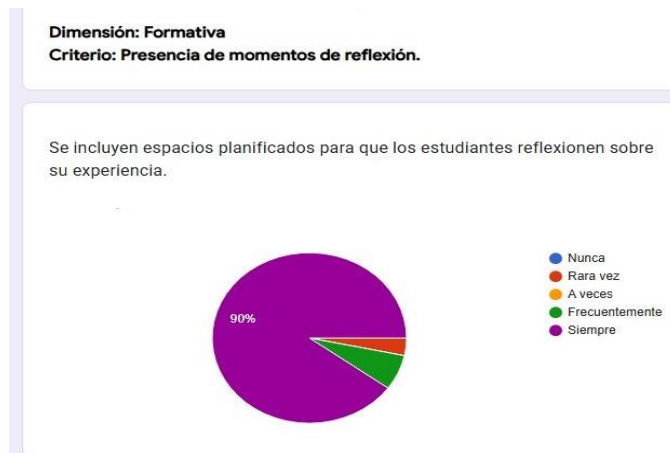
El gráfico de barras representa en porcentajes la cantidad de respuestas obtenidas en relación a las cuatro afirmaciones correspondientes a la amotivación (“Puede que haya buenas razones para estudiar en este enfoque, pero yo no veo ninguna”, “Estudio en este enfoque, pero no estoy seguro de si vale la pena”, “No lo sé, no veo qué me aporta este enfoque”, “Curso y estudio en este enfoque, pero no estoy seguro de que sea conveniente continuar haciéndolo”). Predomina, obteniendo desde un 57% a un 78% de respuestas, la opción de “No se corresponde en absoluto”. En cuanto a las seis opciones restantes, algunas con índices nulos, otras muy bajos, pero ninguna supera el 15% de las personas que las seleccionaron.

Figura 13. Distribución de datos recopilados del instrumento de análisis documental de escala Likert de 5 puntos. Nota: Elaboración propia mediante resultados obtenidos.



El gráfico circular representa los resultados del análisis documental r sobre las secuencias didácticas elaboradas por los estudiantes en sus prácticas. En este caso, se observa que el 76,7% de las secuencias analizadas fomentan “siempre” el paso de la dependencia del docente a la autorregulación, un 20% lo hace “frecuentemente” y un 3,3% “a veces”.

Figura 14. Distribución de datos recopilados del instrumento de análisis documental de escala Likert de 5 puntos. Nota: Elaboración propia mediante resultados obtenidos.



El gráfico circular representa los porcentajes obtenidos en el análisis documental de las secuencias didácticas. En relación con la afirmación “Se incluyen espacios planificados para que los estudiantes reflexionen sobre su experiencia”, se observa que el 90% de las secuencias lo cumplen siempre, el 6,7% frecuentemente y el 3,3% rara vez. Esto refleja que, en la gran mayoría de los casos, las secuencias contemplan instancias de reflexión sobre la experiencia de los estudiantes.

Figura 15. Distribución de datos recopilados del instrumento de análisis documental de escala Likert de 5 puntos. Nota: Elaboración propia mediante resultados obtenidos.



En la presente figura se presentan los hallazgos del análisis documental de las secuencias didácticas. En relación con la afirmación “Se observan propuestas que utilizan el juego como herramienta pedagógica, con objetivos definidos y que mantienen una esencia lúdica en cada clase”, se observa que el 63,3% de las secuencias lo cumplen siempre, el 26,7% frecuentemente y el 10% a veces. Esto refleja que la mayoría de las secuencias incorporan el juego como recurso didáctico con un sentido pedagógico claro y sostenido.

Figura 16. Distribución de datos recopilados del instrumento de análisis documental de escala Likert de 5 puntos. Nota: Elaboración propia mediante resultados obtenidos.



El gráfico circular presentado ilustra el análisis realizado sobre la dimensión didáctica, específicamente en relación con el criterio “Estudiante como protagonista”. En él se observa que, en la mayoría de las secuencias analizadas, las actividades fomentan la participación activa, la toma de decisiones, la autonomía y el liderazgo del estudiante. Concretamente, el 90% de las actividades cumplen este criterio de manera constante, mientras que un 10% lo hace con frecuencia. Esto evidencia que las secuencias didácticas revisadas priorizan, en gran medida, el rol activo del estudiante dentro del proceso de aprendizaje.

Figura 17. Distribución de datos recopilados del instrumento de análisis documental de escala Likert de 5 puntos. Nota: Elaboración propia mediante resultados obtenidos.



En el gráfico circular se observa que, dentro de la dimensión metodológica y en relación al criterio del rol del docente como guía, el 90% de las secuencias analizadas evidencian que el docente siempre actúa como facilitador, promoviendo la autonomía de los estudiantes. Mientras tanto, el 10% restante lo hace con frecuencia. Estos resultados permiten interpretar que, en la gran mayoría de las propuestas, el rol docente se orienta a acompañar y guiar los aprendizajes, favoreciendo la participación activa y el desarrollo autónomo de los alumnos.

Figura 18. Distribución de datos recopilados del instrumento de análisis documental de escala Likert de 5 puntos. Nota: Elaboración propia mediante resultados obtenidos.



En este gráfico, correspondiente a la dimensión curricular y al criterio de coherencia con el enfoque de la recreación educativa, se aprecia que en el 66,7% de las secuencias analizadas el enfoque se presenta siempre como un eje central de la planificación, y no como un elemento accesorio o decorativo. A su vez, en el 23,3% de los casos aparece frecuentemente, mientras que en un 10% solo se observa a veces. Estos resultados muestran que, en la mayoría de las propuestas, la recreación educativa se integra de manera consistente en el diseño curricular, aunque aún se registran ciertos casos donde su presencia no resulta tan protagónica.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahualli R. (2011). *La Recreación como práctica de la libertad*. Grupo de Estudios Dialécticos. [Consultado: 31/08/2023]
- Anijovich R. y Capelleti G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich R. y González C. (2019). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique Educación.
- Anijovich R. y Mora S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer del aula*. Aique Educación.
- Arráez Rodríguez Oswaldo José y Montes Zavarce Erika Lili (2014). "La recreación en la acción educativa para optimizar el tiempo libre". EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 18, Nº 188, Enero de 2014. <http://www.efdeportes.com/> [Consultado: 20/09/2023]
- Ausubel D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós. [Consultado: 22/05/2024]
- Ausubel D. Novak J. y Hanesian H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. [Consultado: 22/05/2024]
- Boggino, N. (2011). *Los problemas de aprendizaje no existen: propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. [Consultado: 10/10/2023]
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, España. Akal Ediciones. [Consultado: 20/05/2024]
- Coombs, P. y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural, el aporte de la educación no formal*. España. TECNOS. [Consultado: 28/10/2023]
- Davini M. *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana. [Consultado: 15/01/2025]
- Diker G. y Terigi F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. 1º ed. 3º reim. Buenos Aires. Paidós. [Consultado: 23/10/2023]
- Fenstermacher G. y Soltis J. (1988). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu Editores. [Consultado: 14/05/2024]
- Freire P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores. [Consultado: 15/02/2024]

- Fromm E. (1986). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires. Paidós Studio. [Consultado: 05/10/2023]
- Fullan M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (4ta. ed.) Nueva York. Teachers College Press. [Consultado: 03/12/2024]
- Harf R. y Azzerboni D. (2003). *Conduciendo la escuela: Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Novedades Educativas. [Consultado: 14/01/2025]
- Hernández Álvarez (2001). *Didáctica de la Educación Física: reflexiones en torno a su objeto de estudio*. Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 42 - Noviembre de 2001. <http://efdeportes.com/efd42/didacef.htm> [Consultado: 12/09/2025]
- Hernández Moreno, J., & Rodríguez Ribas, J. P. (2004). *La Praxiología Motriz: fundamentos y aplicaciones*. INDE Publicaciones.
- Hernández Sampieri, R., Collado, C. y Pilar, B. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education. [Consultado: 17/10/2023]
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. España. Emecé Editores. [Consultado: 26/10/2023]
- Ley de Educación Nacional, Ley N.º 26.206, Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de diciembre de 2006. [Consultado: 14/12/2024]
- Ley de Jornada de Trabajo. N° 11.544. Boletín Oficial, 12 de septiembre de 1929 (texto actualizado al 2024). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-11544-63368> [Consultado: 21/10/2023]
- Martins, F., Volpe, N., Levaggi, A. (2007). *RECREOOOO!,...RECREO?* Desde la Patagonia difundiendo saberes. 5 (6), 38-41. [Consultado: 31/10/2023]
- Montoya, A. (2018). *Recreación: otra forma de hacer mundos*. Libro Congreso. [Consultado: 07/05/2024]
<https://es.scribd.com/document/682625589/Montoya-A-Recreacion-otra-forma-de-hacer-mundos-libro-congreso>

- Mosston, M. y Ashworth, S. (1986). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Editorial Hispano Europea S. A. Barcelona, España. [Consultado: 12/09/2025]
- Pérez, A. (1997). *Recreación fundamentos teórico-metodológicos*. México. ENPES. [Consultado: 26/10/2023, plataforma y app móvil eLibro]
- Perret, R. (2016). *El secreto de la motivación*. México. [Consultado: 23/10/2023]
- Real Academia Española (s. f.) Cambiar. En Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). Recuperado el 20 de octubre de 2023 <https://dle.rae.es/cambiar>
 - Real Academia Española (s.f). Recreación. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 29 de septiembre de 2023. <https://www.rae.es/drae2001/recreaci%C3%B3n>
 - Real Academia Española (s.f). Recrear. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 29 de septiembre de 2023. <https://www.rae.es/drae2001/recrear>
- Rodríguez C., Aleidy. *La recreación: una estrategia de enseñanza para el desarrollo del contenido actitudinal del diseño curricular en alumnos de Tercer Grado, de la Escuela Bolivariana Ambrosio Plaza Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación, vol. 4, núm. 2, diciembre, 2003, p. 0 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. [Consultado: 20/09/2023]
- Ryan R. y Deci L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press. [Consultado: 12/12/2024]
- Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education. [Consultado: 13/07/2024]
- Sindoni R. y Bernal D. (2019). *Actividades para la recreación*. Apunte de cátedra Profesorado de Ed. Física IEF. [Consultado: 17/01/2025]
- UNESCO (2016). *Innovación Educativa*. Perú. [Consultado: 03/12/2024]

- Vera Lucía (2019). *El juego motor, sus modos y sentidos*. Colección enseñanza. Capacitando. [Consultado: 10/09/2025]
- Waichman, Pensilvania, (2009). ¿Cuál recreación para América Latina? *Espacio Abierto* , 18 (1), 101-108. [Consultado: 22/05/2024]
- Waichmann, P. (2009). *Tiempo libre y recreación un desafío pedagógico*. CCS. [Consultado: 20/09/2023]