



ESTUDIOS

EL IMAGINARIO SIMBÓLICO Y LA DIMENSIÓN LÚDICA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Nicolás Guarnizo Carballo, Edgar Talero Jaramillo y Andrés Balcazar

Universidad de los Llanos, Facultad de educación, Colombia

RESUMEN

Este artículo parte de una investigación orientada a describir: cuál es el imaginario simbólico que tiene el Licenciado de Educación Física sobre la dimensión lúdica en el municipio de Villavicencio (Colombia). Frente a este propósito, se identificó la manera en que los docentes de educación física del municipio, entienden la dimensión lúdica; teniendo en cuenta los procedimientos didácticos que utilizan en las clases, los cuales se asumieron como estrategias dinamizadoras de la dimensión lúdica. Es preciso mencionar que la lúdica no es solamente un sinónimo de juego y que los docentes usan diferentes actividades para generar un ambiente ameno. Cabe agregar, que el método utilizado en el estudio fue de tipo descriptivo, con un enfoque cualitativo, los instrumentos de recolección de información que se implementaron fueron, la observación no participante y una revisión documental; de esta manera, se logró determinar que la estructuración o la planeación de las clases obedecen a un enfoque técnico deportivo, alejado de otros procedimientos o recursos didácticos que propendan por la identidad del “yo lúdico”, lo que permite mostrar a los docentes la necesidad de promover ambientes que propendan por el desarrollo de la dimensión lúdica de sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Aula de clase; Docente; Escuela; Pedagogía; Planeación.



THE SYMBOLIC IMAGINARY AND THE RECREATIONAL DIMENSION ON PHYSICAL EDUCATION LESSONS

ABSTRACT

This article is based on research oriented to describe: what is the symbolic imagery that has the Bachelor of Physical Education on the playful dimension in the municipality of Villavicencio (Colombia). Faced with this purpose, the way in which the physical education teachers of the municipality understand the recreational dimension was identified; taking into account the didactic procedures used in the classes, which were assumed as dynamic strategies of the playful dimension. It should be mentioned that play is not just a synonym for play and that teachers use different activities to create a pleasant environment. It should be added that the method used in the study was descriptive, with a qualitative approach, the instruments of information collection that were implemented were, non-participant observation and a documentary review; In this way, it was possible to determine that the structuring or planning of the classes obey a technical sports approach, away from other didactic procedures or resources that tend to the identity of the “playful self”, which allows showing teachers the need to promote environments that promote the development of the recreational dimension of its students.

KEYWORDS: Class; Teacher; School; Pedagogy; Planning.

Correspondencia: Nicolas Guarnizo Carballo. **Email:** nicolas.guarnizo@unillanos.edu.co

Historia: Recibido el 2 de abril de 2020. Aceptado el 13 de julio de 2020

Es preciso que los docentes tengan conciencia sobre la construcción de los imaginarios simbólicos de la dimensión lúdica y si estos imaginarios, generan ambientes que promueven el desarrollo de aprendizajes motrices en la clase de educación física, esta dimensión no es una tarea exclusiva de los académicos que abordan los fenómenos lúdicos desde prácticas investigativas en los programas de Educación Física, sino que, es un trabajo que también tiene que ser abordado por docentes de aula, pues finalmente son estos últimos quienes deben entender cómo pueden incidir en la dimensión lúdica de sus estudiantes, al comprender que ésta, es un fenómeno epistemológico del “dasein” y que es desde esta perspectiva que se le da oportunidad al individuo de reconocerse con otros a partir de las interacciones que se desarrollan en la clase de educación física.

Es importante considerar que la experiencia pedagógica del docente facilita el reconocimiento de la identidad lúdica del estudiante, es allí en donde encuentran las herramientas que le permiten abordar la relatividad de la dimensión lúdica. Sobre la base de las consideraciones anteriores es preciso abordar las descripciones que hace Martin Heidegger en su libro *el ser y el tiempo*, frente a la descripción del “ser ahí” en donde señala que esa posibilidad del ser, es la que interroga por el sentido de ser de todo individuo. “El ser mismo relativamente al cual puede conducirse y se conduce siempre de alguna manera el -ser ahí- lo llamamos existencia” (Heidegger, 2007, pp. 22).

Es precisamente esa existencia la que lleva a la construcción de universos simbólicos, en palabras de Cassirer (1968) “El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen partes de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana” (pp. 26). Por ello es necesario describir cuáles son esas ilusiones, opiniones y conceptos que tienen los docentes sobre como se han de generar espacios lúdicos en la clase, esos espacios que le permiten al docente intervenir de forma directa en la identidad lúdica del discente; es a partir de la implementación de procedimientos didácticos como el profesor indaga o explora cuál es la identidad lúdica de sus estudiantes, estas estrategias o procedimientos didácticos son denominadas en este estudio, como estrategias dinamizadoras de la dimensión lúdica.

Como consecuencia de esta racionalidad, es correcto delimitar cuales son los procedimientos didácticos que implementan los docentes de educación física del municipio de Villavicencio, para estimular la dimensión lúdica y así lograr identificar, cuál era el imaginario simbólico que tenían sobre esta dimensión humana, inicialmente se tuvo en cuenta cómo los docentes del área abordan motrizmente la relatividad lúdica de los estudiantes, dando así, un sentido lúdico a las actividades de la clase, es por esto que las categorías emergentes del estudio, fueron clasificadas en cuatro estrategias dinamizadoras implementados por los docentes (deporte, juego, expresiones de tipo artístico corporal y de síntesis).

Cabe decir, que al abordar las estrategias dinamizadoras de la dimensión lúdica, al interior de la clase, se parte de un reconocimiento del contexto socio-cultural de las instituciones educativas donde se realizó el trabajo investigativo, pues la cultura influye directamente sobre las prácticas lúdicas desarrolladas al interior

de las instituciones educativas del municipio; según Jiménez (1996) “El capital cultural lúdico de una sociedad es en gran medida determinante de los procesos de identidad cultural que se gestan alrededor de la misma” (pp. 60).

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, se debe tener presente que el primer responsable de generar un ambiente lúdico, es quien maneja los procesos de enseñanza, que en este caso particular es el docente de Educación Física; por lo tanto, la estimulación de la dimensión lúdica recae en él, ya que debe fomentar prácticas pedagógicas que afiancen la identidad lúdica de los estudiantes a partir de estrategias dinamizadoras que permitan reconocer la relatividad lúdica de los estudiantes.

Cabe agregar que el método utilizado en el trabajo investigativo fue de tipo descriptivo con un enfoque cualitativo, en razón a que se pretendió describir de modo sistemático como trabajan la dimensión lúdica los docentes de educación física de la ciudad de Villavicencio, de la misma manera se orientó a determinar de qué forma los docentes desde sus clases construyen el imaginario simbólico de la dimensión lúdica.

Finalmente, el estudio demostró que el imaginario simbólico de los docentes carece de una construcción conceptual y parte de representaciones a priori, dejando la construcción de actividades lúdicas a subjetividades conceptuales en donde la identidad lúdica de los estudiantes ha sido limitada a dos estrategias dinamizadoras que son el deporte y las actividades de síntesis. Se privilegia, ante todo, a la parte deportiva, esa prioridad que mide al estudiante a partir de las capacidades condicionales de los estudiantes, dejando de lado otras estrategias dinamizadoras como el juego, la danza y demás expresiones artístico corporales.

Al abordarse en esta investigación el concepto de imaginario más allá de su raíz etimológica, se han tenido en cuenta estudios realizados por investigadores sociólogos que abordan los imaginarios simbólicos. Es necesario recordar que este estudio partió del imaginario simbólico que han construido los docentes de educación física en el municipio de Villavicencio sobre la dimensión lúdica, desde sus experiencias en el aula de clase y de la forma como el estudio clasificó el imaginario de los docentes a partir de categorías emergentes denominadas en el estudio estrategias dinamizadoras de la dimensión lúdica; ¿pero que es una estrategia dinamizadora? Es un procedimiento didáctico organizado y orientado a la estimulación de la identidad lúdica de los estudiantes; estas categorías emergentes denominadas en el estudio como estrategias dinamizadoras, permitieron clasificar el imaginario simbólico de los docentes, representados en actividades deportivas, juego, expresiones de tipo artístico corporal y actividades de síntesis (vistas estas actividades de síntesis como trabajos teóricos o consultas en clase).

En ese mismo orden de ideas, es necesario deconstruir algunos imaginarios que han sido elaborados por distintos docentes, indicando que lo lúdico siempre remite al juego, esto quiere decir que el juego no es la única actividad que puede estimular la dimensión lúdica de un individuo, es en la dimensión lúdica donde cobra valor la labor del docente, para reconocer la función simbólica e identitaria de las estrategias mencionadas en el párrafo anterior; según César (2010) “en un nivel micro-social, las propias dinámicas inter e intragrupalas, es decir aquellas que los jóvenes construyen en sus contextos específicos de acciones lúdicas, son un factor de análisis clave para entender aspectos comunes y específicos del juego como comportamiento social” (pp. 166).

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, es necesario identificar como los individuos crean sus imaginarios y en este caso particular como los construyen los docentes de educación física; es así como para Durand (1968) “la imaginación simbólica propiamente dicha es cuando el significado es imposible de presentar y el signo solo puede refiriéndose a un sentido, y no a una cosa sensible” (pp. 12). Esto hace referencia al significado que le dan los docentes de educación física, a lo que para ellos es la dimensión lúdica como una generalidad de los individuos al interior del aula de clase.

Hay que tener en cuenta, según (Maza 2019) que lo simbólico se explora desde la perspectiva que coloca en juego el registro de lo imaginario dentro de lo visual y que se asocia con el estadio en el espejo de Lacan, esto hace referencia al periodo entre los seis y los dieciocho meses en el que el niño reconoce su imagen por primera vez, llegando así a una relación entre su motricidad y los movimientos que percibe. Es preciso entender que lo simbólico, es esa parte de la imagen del yo de los docentes de educación física en lo que respecta precisamente a ese imaginario simbólico sobre la dimensión lúdica de sus estudiantes y es allí, donde entra precisamente la teoría del reflejo en el espejo en lo relacionado con la construcción del yo, que en este caso particular es esa concepción que los docentes de aula tienen sobre la identidad lúdica de sus estudiantes y que es la parte central, con la que se construyó este artículo a partir del trabajo de investigación realizado con los docentes de educación física del municipio de Villavicencio (Colombia).

Al hablar de lúdica, es preciso aclarar que la lúdica como dimensión del ser humano hace referencia al conjunto de potencialidades que adquiere de forma integral un individuo durante su desarrollo. Es así como a partir de este trabajo investigativo se hace énfasis en la lúdica como una dimensión del hombre, por lo tanto, es necesario dar claridad que en este estudio no se hará referencia únicamente al juego como una estrategia dinamizadora de esta dimensión, sino que se aborda también el deporte, las expresiones artísticas y las actividades de síntesis como actividades de carácter teórico al interior de las clases de educación física.

En este orden de ideas, se propone que el fenómeno lúdico se aborde en las clases de educación física para influir directamente sobre la motricidad de los individuos a partir de las estrategias dinamizadoras (Díaz, 2008) podrían afirmarse las diferencias de identidad lúdica entre los individuos a partir de formas de expresión que, siendo reconocidas por algunos, en cuanto proporcionan algún nivel de placer o alegría, no los son para otros, infiriéndose de este modo la relatividad de la dimensión lúdica.

Dadas las condiciones que anteceden, es preciso para este trabajo, dilucidar que, al hablar de dimensión lúdica, tenemos que recurrir a la raíz etimológica de la palabra latina “*ludus*” que hace referencia al juego, entre otras acepciones como diversión, pasatiempo, broma, chiste. Al abordar la lúdica desde una mirada pedagógica, es imperioso saber que existen estrategias dinamizadoras de esta dimensión que permiten clasificarlas a partir de manifestaciones lúdicas que se dan al interior de la clase de educación física generando así un ambiente lúdico.

Cabe mencionar que identificar esta relatividad lúdica, al interior del acto educativo, es responsabilidad del docente, pues así se mejorará la relación maestro-alumno, generando ambientes lúdicos que permitirán la creación de espacios creativos desde didácticas constructivas al interior del aula de Educación Física, Es así

como Jordán (2004) invita a los profesores a que reconstruyan su propio entorno de aprendizaje, no adaptándose a él, sino de manera diferente integrándolo en su proyecto educativo.

Se puede destacar que, desde una reflexión pedagógica, el docente de educación física, debe comprender que las estrategias dinamizadoras se generan ambientes de ludicidad en el que los estudiantes participan en su desarrollo biológico, motriz y psicomotriz. Se puede señalar que las estrategias dinamizadoras son procedimientos didácticos que deben ser orientados por los docentes para identificar la identidad lúdica de sus estudiantes. Es importante diferenciar entre el juego con propósitos educativos y la ludificación de procesos educativos. Aunque emparentados, el primero extrae enseñanzas del acto de jugar; el segundo utiliza componentes seleccionados propios de los juegos para facilitar el aprendizaje (Montoya & Uribe, 2016).

Con referencia a lo anterior, se ha de tener presente que los contenidos curriculares de la educación física, cobran relevancia al generar ambientes de aprendizaje agradables para los estudiantes, el conocimiento de tipo pedagógico es una especie de amalgama de contenidos y pedagogía por lo que su esencia radica en como los profesores comprenden su propia área de conocimiento y la transforman en algo enseñable, es decir, se pasa del conocimiento del área al conocimiento de tipo pedagógico (Contreras, 2009).

Resulta oportuno describir que el juego es una de las cuatro estrategias dinamizadoras de la dimensión lúdica abordadas en este estudio, además de ser el primero en ser utilizado, para Navarro (2002) el juego “cumple entre otras funciones, la compensación de las actividades obligatorias, como son la de servir de liberación de las tensiones, amortiguador de las preocupaciones, descanso de lo rutinario, equilibrador psicofísico, etc.” (pp. 52). En concordancia con la cita anterior se encontró que, para Córdoba et al., (2017) “El juego como estrategia lúdica puede favorecer la creación de espacios de valorización de la experiencia holística del otro, desde el reconocimiento de la relevancia de la propia” (pp. 83).

En concordancia con lo expuesto en el párrafo anterior, es preciso abordar una de las definiciones más acertada sobre juego, y que aun después de mucho tiempo, sigue siendo vigentes y es precisamente una construcción conceptual de Huizinga (1968) quien describe el juego como:

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. (pp. 49)

Cabe mencionar que la segunda estrategia dinamizadora mencionada en este artículo es el deporte, el cual ha sido más como un fin que como un medio para el desarrollo de la motricidad, es por ello que las clases de educación física han caído en un reduccionismo deportivo de la corporeidad, reduccionismo que desconoce la dimensión lúdica de los individuos, queriendo limitar las estrategias dinamizadoras a un enfoque deportivo, en donde el juego solo surge como derivación de algunos elementos (técnicas, o tácticos) del deporte, con el propósito de orientar a los participantes hacia este último.

En efecto, siendo el juego una manifestación lúdica expresada desde la corporeidad, es importante atender a Trigo (2000) cuando aclara que no se debe “confundir, por tanto, cuerpo con corporeidad, es limitar el ser humano a un animal objeto. La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero esas mismas manifestaciones, -emociones, sentimientos, pensamiento- son parte de ese cuerpo.” (pp. 9). Es allí donde el estudio sobre el imaginario simbólico de los docentes de educación física del municipio de Villavicencio, encontró la importancia de exhortar a los docentes a identificar la identidad lúdica de sus estudiantes, para así, estimular su motricidad y no centrarse únicamente en el aspecto deportivo.

Por otra parte, es importante destacar que una tercera estrategia dinamizadora en ser explorada fueron las expresiones de tipo Artístico Corporal el bloque de expresión corporal, parece tener poca presencia dentro de las programaciones en la etapa inicial y secundaria. Esto muestra que es poco valorado, lo que lleva a desconocer muchas la influencia que a nivel motriz tiene dentro de la relatividad del sentido lúdico (Carriedo, 2017).

La cuarta estrategia dinamizadora de la dimensión lúdica son las actividades de síntesis a las que se hacen referencia en este estudio, estas actividades son aquellos trabajos de consulta que a nivel teórico aborda el docente para fortalecer las prácticas experienciales que se desarrollan en las clases. En consecuencia, las estrategias dinamizadoras influyen en los aprendizajes motrices de los estudiantes, por lo que se genera desde la clase un ambiente lúdico por medio del juego, el deporte, las expresiones artísticas y las actividades de síntesis; estas permiten construir un sustento teórico para la realización de las actividades prácticas en clase.

METODOLOGÍA

Éste estudio de investigación se diseñó bajo un enfoque cualitativo, y una metodología descriptiva “A través de un estudio descriptivo se pretende obtener información acerca del estado actual de los fenómenos” (Bayardo, 1987, pp. 128). Se hace relevante la aplicación de este método por su eficacia en el análisis de la realidad, es así como los estudios descriptivos muestran de forma precisa un fenómeno o suceso.

Es claro que al hablar de estudios cualitativos se debe tener presente como se va a realizar el análisis de datos cualitativos, estos deben entenderse desde el proceso por el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, al momento de interpretar, extraer significados y conclusiones (Spradley, 1980).

Así mismo, es necesario especificar que las categorías de análisis de este estudio se organizaron a partir de un proceso mixto, a través de este el investigador toma como categorías de partida las ya existentes, formulando así algunas más cuando dentro de su sistema de categorías ninguna sea capaz de cubrir alguna unidad de registro (Sabiote, Quiles & Torres, 2005).

Instrumentos

El método descriptivo utiliza diferentes instrumentos como recursos al momento de recoger y analizar los fenómenos que estudia, En la recolección de la información, se utilizó la observación no participante, estas observaciones se llevaron a cabo 48 veces permitiendo el registro de la práctica cotidiana de los docentes, En este sentido, a decir Marradi, Archenti & Piovani (2012) “ independientemente de los distintos enfoques con los que se ha tratado de dar cuenta de la vida social y la sociabilidad, la observación –en sentido amplio- ha jugado siempre un rol destacado” (pp. 167). Por lo cual se espera que el resultado sea real y se genere un conocimiento consiente que ayuda como base para mejorar y modificar la práctica docente (López, 2017).

Por otro lado, una segunda fuente de información fue la revisión documental, la cual se encamino a mirar el archivo documental de los docentes, particularmente las programaciones conocidas como rutas de aula y el currículo prescripto, pues el papel primordial de este análisis era encontrar información teórica pertinente para contrastarlo con lo encontrado en la observación no participante. Es preciso mencionar que las dos herramientas de trabajo de campo permitieron analizar diferentes elementos desde distintos ángulos, para así lograr compararlos y contrastarlos.

Participantes

En el desarrollo del estudio contó con 24 docentes de educación física, mediante una muestra no probabilística (Ruiz, 2012). Para la selección de los participantes en el estudio fue necesario que estos se encontrarán nombrados de tiempo completo o parcial dentro de una Institución Educativa de carácter público que estuviera a cargo de la secretaria de educación municipal, por otra parte, el docente debió ser de básica secundaria y titular del área de educación física, de acuerdo con estas características se recolecto la información para resolver la pregunta problema del proyecto.

Cabe mencionar que los docentes firmaron un consentimiento firmado en el que se les aseguro la confidencialidad de su identidad y de las instituciones donde ellos laboran, todos aceptaron de forma voluntaria y firmaron el consentimiento.

RESULTADOS

Para determinar los resultados, se examinaron minuciosamente los instrumentos aplicados en la recolección de datos, todo esto a partir de las categorías de análisis del estudio, para la clasificación de estas categorías se partió de un proceso inductivo, esto llevó a la elaboración de las estrategias dinamizadoras de la dimensión lúdica, estas estrategias permitieron organizar la información obtenida, para posteriormente triangular los datos y lograr definir cuál es el imaginario simbólico que tenían los docentes de educación física del municipio de Villavicencio. para Elliot, (1991) la idea de triangulación es la de reunir observaciones e informes sobre una misma situación, desde diferentes ángulos para compararlos y contrastarlos

Es importante agregar que, al contrastar los instrumentos, se determinó que los docentes del municipio de Villavicencio no tenían en cuenta la relatividad del sentido lúdico de sus estudiantes, puesto que diecinueve de 24 docentes no presentaban ningún tipo de secuencia didáctica en su archivo documental, es por esto que los datos obtenidos mostraron que los docentes del área no tienen en cuenta la relatividad lúdica de sus estudiantes. Es claro que los docentes no innovan y como única estrategia dinamizadora privilegian el deporte convirtiéndose en un fin para el desarrollo de la motricidad y no en un medio. Esto muestra que no se generan espacios o ambientes lúdicos en el desarrollo de las clases

Así mismo se puede destacar que en los análisis realizados a los instrumentos el componente deportivo predomina tanto en las revisiones documentales como en las observaciones no participantes, es por esto que el juego y las expresiones artísticas no son privilegiadas en los diseños curriculares. Cabe destacar que las actividades encontradas en los planes de estudio se centran en el desarrollo de deportes tradicionales como el atletismo, el fútbol, futsala, el voleibol y el baloncesto, solo en tres instituciones se encontró un deporte alternativo que fue el Ultimate, y en otros dos algunas expresiones de tipo artístico que estimulan la dimensión lúdica de aquellos estudiantes que no participan de actividades centradas en un enfoque técnico deportivo; tampoco se encontró un enfoque teórico de carácter lúdico dentro de la bibliografía de estos diseños curriculares.

Cabe destacar, que no fue posible determinar el tipo de espacios lúdicos que generan los docentes en el diseño curricular del cursos o en el desarrollo de las secuencias didácticas de sus clases, era importante lograr categorizar esa información, según Anes (2014) los resultados obtenidos en un procesos de investigación tienen particular relevancia en tanto muestran las semejanzas y diferencias entre los tipos de juegos y los espacios lúdicos a través de distintas generaciones. De ahí la importancia de determinar la realidad lúdica de los estudiantes.

En el mismo orden de ideas se logró determinar que los docentes trabajan la dimensión lúdica de sus estudiantes, desde un desconocimiento de la identidad lúdica de los mismos, pues recurren a estilos de enseñanza tradicionales como el mando directo y la asignación de tareas, estas técnicas o estilos de enseñanza precisamente se abordan al trabajar desde un enfoque técnico deportivo de la educación física, la versión del espectro de Mosston recoge 11 estilos que parte estilos reproductivos y productivos, en donde estilos como el mando directo y la asignación de tareas se centra en el profesor, para que el estudiante reproduzca la tarea (Espada, Fernández y Calero, 2019).

Cabe mencionar que se carece de actividades encaminadas al desarrollo de expresiones de tipo artístico, al contrastar los instrumentos, se evidencio que las expresiones de tipo artístico solo son abordadas en cuatro de las 17 mallas curriculares analizadas para este estudio, en una palabra, se podría definir que el imaginario simbólico de la dimensión lúdica, lo están reduciendo los docentes del área a una deportivización de la clase.

Los resultados obtenidos revisten particular importancia, debido a que los datos fueron analizados con otros estudios realizados en los últimos años, se observa claramente cómo se ha venido construyendo el discurso sobre la dimensión lúdica, desde un entramado meramente experiencial. por parte de los docentes del municipio de Villavicencio:

No obstante, desde los resultados arrojados por el estudio, queda claro que los docentes del municipio de Villavicencio (Colombia) limitan las opciones de estimular la dimensión lúdica en sus clases, privilegiando en ellas un enfoque técnico deportivo, pues no parten de la relatividad del sentido lúdico de sus estudiantes.

Un sentido lúdico que se abordó desde las estrategias dinamizadoras que implementaban los docentes para el desarrollo de la clase de Educación Física, Pimente & Pimentel (2009) menciona que “A puesto inicial é justamente o que vem a ser o lúdico nos discursos sobre ele, para que, mediante tal compreensão, o lúdico possa ser considerado em essa discursividade” (pp. 163). Precisamente esa discursividad teórica sobre la construcción simbólica de la dimensión lúdica en las clases de educación física del municipio de Villavicencio. Dado que he ahí la importancia de que los docentes tenga la secuencia didáctica y a partir de las observaciones hechas en clase, se identifique la relatividad lúdica de los estudiantes y se implementen las estrategias dinamizadoras que llevan al desarrollo de actividades ludico-motras.

Es pertinente tener presente que al trabajar con las estrategias dinamizadoras de la dimensión lúdica se aborda la relatividad lúdica de los estudiantes, por ello más allá del enfoque técnico deportivo, existen estudios que demuestran que el juego influye en el desarrollo de las capacidades comunicativas y físicas, es por ello que el deporte no puede ser el único fin para el desarrollo de la motricidad en la escuela. Según Serra et al., (2018) “pode considerar-sé que jogar com os seus pares, no recreio escolar ou fora dele, além dos benefícios que proporciona a outros domínios do desenvolvimento, desempenha um papel fundamental na melhoria da aptidão física” (pp. 163).

Así mismo, es claro que las actividades desarrolladas en las clases de educación física deben generar espacios lúdicos que influyan directamente sobre la dimensión lúdica de los estudiantes, de ahí la importancia de explorar la relatividad lúdica de los estudiantes a partir de actividades inmersas en las estrategias dinamizadoras de la dimensión lúdica, estrategias que han sido descritas en este estudio y se dan a partir de espacios de carácter lúdico que permiten que el docente se de a la tarea de indagar a partir de las clases, cuáles son las prácticas que despiertan el sentido lúdico de sus estudiantes. Según (Bracho 2017) el teatro lleva a que la identidad propia no quede estructurada por las estructuras que condicionan la existencia de los individuos, pues esta actividad de tipo artístico corporal hace que los estudiantes permanezcan abiertos al contacto lúdico con el otro.

De igual forma cuando se habla de expresiones de tipo artístico, haciendo referencia al trabajo desarrollado desde la expresión corporal, se hace referencia a una de las estrategias dinamizadoras de la dimensión lúdica que se retomaron en este trabajo investigativo y se observó que está ausente en 15 diseños curriculares. Para Ramos, Arriagada & Zamorano, (2006) La expresión corporal constituye una

materia de conocimiento que el currículo desarrollado en la enseñanza formal ha situado con gran protagonismo en la Educación Física. Parece ser que esta disciplina, de tardía incorporación a esta área curricular, contribuye al desarrollo de capacidades humanas vinculadas con la expresión, comunicación y creación. Por ello es importante identificar la relatividad del sentido lúdico de los estudiantes, para Carriedo et al., (2020) “La educación física dispone de múltiples contenidos como los juegos y deportes, las actividades físico-saludables, y las actividades físicas artístico-expresivas” (pp. 723).

CONCLUSIONES

La Educación Física es un área que cuenta con unas características únicas para estimular la dimensión lúdica de los estudiantes, de ahí precisamente que este trabajo haya querido explorar cuál era el imaginario simbólico que sobre la dimensión lúdica tenían los docentes del municipio de Villavicencio en el Departamento del Meta (Colombia). Es precisamente la singularidad del área la que le brinda a los docentes estrategias para abordar la dimensión lúdica, esas estrategias con que no cuentan otras áreas para explorar el sentido lúdico sus estudiantes. Cuando se habla de estrategias, es claro que se está haciendo referencia a las estrategias dinamizadoras de la dimensión lúdica.

Entre los principales hallazgos del estudio, se identificó que para los docentes la dimensión lúdica está ligada directamente con el deporte, es claro que han construido su imaginario simbólico a partir, exclusivamente del deporte como única estrategia dinamizadora de esta dimensión. De igual forma se relacionan el deporte con actividades de síntesis en las que en algunos casos, las actividades de síntesis ha reemplazado completamente el deporte, convirtiendo la clase de Educación Física en una clase completamente teórica en donde el deporte se mira a través de los libros o de elementos multimedia.

También es importante añadir que se determinó que los docentes educación física no innovan en el uso de estas estrategias didácticas, retomadas en este trabajo como estilos de enseñanza, pues ya que al ser el deporte la estrategia dinamizadora que prevalece en las construcciones del imaginario de los docentes, recurren particularmente a estilos de enseñanza tradicionales como lo son el mando directo y la asignación de tareas, estilos idóneos para la enseñanza de técnicas y gestos de índole deportivo.

Cabe mencionar, que se logró además analizar que los docentes de educación física no realizan de manera sistemática una planeación frente a las clases, que se oriente a la construcción de la dimensión lúdica, pues desconocen la relatividad y el sentido lúdico de sus estudiantes, al limitar las clases a la enseñanza de deportes tradicionales a nivel curricular como el voleibol y el baloncesto. No se está estimulando la participación de los estudiantes en otro tipo de actividades que estimulen el desarrollo de su motricidad teniendo en cuenta su identidad lúdica

- Bayardo, M. (1987). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. Distrito Federal, México: Editorial progreso.
- Carriedo, A. (2017). Prácticas innovadoras e inclusivas para la enseñanza de la expresión corporal en educación física. En Alejandro Rodríguez Martín (comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1251-1258). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo
- Carriedo, A., Méndez, A., Fernández, J., & Cecchini, J. (2020). Nuevas posibilidades y recursos para la enseñanza de la expresión corporal en educación física: internet y los retos virales. *Retos*, 37(37), 722-730.
- Cassirer, E. (1968) *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica
- Césaro, A. (2010). Identidades en juego: prácticas lúdicas en jóvenes mapuche. *Ágora para la educación física y el deporte*, 12 (2), 163-178.
- Contreras, O. (2009). *Didáctica de la educación física un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE
- Córdoba, E., Lara, F., & García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1). Doi: doi.org/10.18239/ensayos.v32i1.1346.
- Díaz, H. (2008). *Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica*. Bogotá: Editorial magisterio.
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata
- Espada, M., Fernández, M., & Calero, J. C. (2019). Validación de la versión española del Cuestionario de uso y percepción del espectro de estilos de enseñanza en educación física. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 271-285.
- Gilbert, D. (1968). *La imaginación Simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez Bracho, C. (2017). ¿ Por qué jugar a que hacemos teatro?: Actividades lúdicas de representación para fortalecer la propia identidad y la cohesión social. *Bajo palabra: Revista de filosofía*. II Época 16, 83-91.
- Heidegger, M. (2007). *El ser y el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Huizinga, J. (1968). *Homo ludens, trad. de Eugenio Imaz*. Buenos Aires: Emecé.
- Jiménez, C. (1996). *La lúdica como experiencia cultural, Etnografía y hermenéutica del juego*. Bogotá: Mesa redonda magisterio.
- Jordán, C. (2004). *Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- López, N. (2017). *La investigación de campo como base para la reflexión docente*. Ciudad de México: Palibrio.
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J.I. (2012). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Cenage Learning.
- Maza, L. M. D. L. (2019). Hegel en Lacan. Las trampas de lo imaginario y la función del lenguaje en la constitución del sujeto. *Veritas*, 43, 29-47.
- Montoya, C., & Uribe, D. (2016). Jugar para aprender no es aprender jugando: ludificación de procesos pedagógicos. *Revista Perspectiva Empresarial*, 3(2), 15-25. ISO 690. Doi: doi.org/10.16967/rpe.v3n2a3.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde.
- Pimentel, R., & Pimentel, G. (2009). Discurso do lúdico nos discursos sobre o lúdico. *Forma y Función*, 22(1), 161-179. Doi: 10.15446/fyf.
- Ramos, B, Arriagada, K., & Zamorano, S. (2006). *Didáctica de la expresión corporal: talleres monográficos* (Vol. 173). Barcelona: Inde.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabiote, C. R., Quiles, O. L., & Torres, L. H. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCOTAM*, 15(2), 133-154.
- Serra, N., Silva, A., Marta, C., & Vila, C. (2018). Caraterização Das Atividades Lúdicomotoras Em Crianças Da Cidade Da Guarda. *Associação Entre Prática Lúdica, Imc E Aptidão Física*. *Egitania Scienca*, 151-166. Retrieved from <http://unillanos.elogim.com:2056/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=131724966&lang=es&site=ehost-liv>

- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*, Nueva York: Rinehart & Winston
- Stefani, G., Andrés, L., & Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas. Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria*, 31(1), 39-55.
- Trigo, E. (2000). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.