

ENTRAMANDO

CORPOREIDADES

REVISTA DIGITAL

Junio 2024. N° 3



55
años





AUTORIDADES

Directora:

Lic. Mariana Andrea Gigena

Coordinadora de Formación Inicial:

Mg. Daniela Ciccioli

Coordinador de Carrera:

Prof. Sergio Manuel Tassara

Coordinadora de Formación Permanente:

Lic. Ana Paula Rettore

Coordinador de Investigación y Extensión:

Lic. Facundo Andrés Sepúlveda

Secretaría de Estudiantes:

Prof. Silvana Lorena Cabrera

Claustro Docente:

Prof. Pablo Tapia
Prof. Sergio Tassara
Prof. Hugo Cervero
Lic. Ana Paula Rettore
Prof. Gonzalez Oscar
Prof. Vergauven Mauricio

Claustro Egresados:

Prof. Eduardo Giacomelli
Prof. Nicolás Arce
Prof. Juan Pablo Olivero
TSG Silvia Toledo

Claustro de Estudiantes:

Chiara Antonella



ENTRAMANDO CORPOREIDADES

Departamento de Investigación y Extensión

Equipo Editorial:

Editora General y

Editora Miembro del Campo de la Formación General:

Anl. Sist. Mileva Honcharuk

Editora Miembro del Campo de la Práctica Profesional:

Mg. Daniela Ciccioli

Editor/a Miembro del Campo de la Formación Específica:

En proceso de convocatoria para su cobertura.

ISSN 3008-7481

Entramando Corporeidades es una publicación semestral y forma parte del Proyecto de Extensión: "Revista electrónica de Divulgación del IFDC de Viedma"

Esta revista se encuentra online en: <https://ifdviedma-rng.infd.edu.ar/sitio/revista-academica-entramando-corporeidades/>

Entramando Corporeidades sostiene su compromiso con las políticas de Acceso Abierto a la Información científica, al considerar que tanto las publicaciones científicas, como las financiadas con fondos nacionales y las académicas, deben circular en Internet en forma libre, gratuita y sin restricciones.

Los contenidos y opiniones expresados en los artículos publicados son de entera responsabilidad de sus autores y autoras.



Quienes publiquen en ENTRAMANDO CORPOREIDADES conservan los derechos de autor y ceden a ésta el derecho de la primera publicación, bajo la licencia Creative Commons Atribución (CC BY 4.0 internacional)



Contenido

Nota Editorial

Atravesando el tiempo.

Lic. Mariana A. Gigena

4

Artículo Académico

Tramas necesarias entre la inteligencia artificial y la inteligencia afectiva en la formación docente.

Anl. Sist. Mileva Honcharuk, Lic. Rocío Pirén Pinta y Dra. Alcira Vallejo

6

Artículo Académico

Fundamentos de las carreras atléticas

Lic. Eduardo Cobos

16

Artículo Académico

El vínculo entre el músculo esquelético y el hueso...
otra fascinante conexión.

Lic. Matias Scavo

23

Artículo de divulgación de experiencia pedagógica

Reconvirtiendo nuestra experiencia de bienvenida

López Sara Sharon Abigail. Estudiante de Cuarto Año

28

Artículo Científico

Obstáculos y/o dificultades que enfrentan los docentes noveles
al ingresar al sistema educativo

Mgtr. Daniela Ciccio

30

Artículo Científico de escritores/las externos/las

Salud Autopercebida de los Instructores en Estaciones de Esquí

*Pilar Agustina Sustersic y Marina Altamiranda
Universidad Nacional del Comahue, Argentina*

37



Nota Editorial Atravesando el tiempo

Lic. en Psicopedagogía y Prof. de Educación Física Mariana Gigena

Las instituciones educativas, al igual que las personas que las conformamos, tenemos una historia. Historia que entrama discursos, experiencias, recuerdos y vivencias de quienes las transitamos. Habitar las instituciones, siendo parte de ellas, es lo que permite que se constituyan como tales, que se distingan de otras, que tengan rasgos únicos que le dan identidad, sentido y una manera particular de entender y representar una realidad compartida por sus actores.

Nuestro instituto fue gestado por un grupo de personas que supieron detectar y dar respuesta a la imperiosa necesidad de formar profesionales de la Educación física en la región. Por Resolución Ministerial N° 1873/68, se crea el I.P.E.F (Instituto Provincial de Educación Física) y un 9 de mayo de 1969 la que hoy conocemos como IFDCEF (Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física).

Pasó el tiempo y este año festejamos 55 años de vida. Como nuevo equipo de conducción, entendimos la importancia y el valor de recuperar parte de esa historia a través de las voces, los recuerdos y sentires de sus protagonistas [1].

Fue así que, como primera actividad para conmemorar este aniversario, invitamos a los primeros egresados de la Promoción 1971[2] para que le compartan a la comunidad del Instituto cómo era ser estudiante en esa época.. Encuentro mágico o épico porque nos transportamos de un tiempo a otro con anécdotas, risas, distintos relatos, canciones y preguntas. Nos dimos cuenta que, a pesar del tiempo transcurrido, algunas cuestiones seguían intactas, conservando lo más preciado y característico de nuestro querido instituto, a saber, la comunión de afectos, el compartir emociones y tensiones, el transcurrir de las primeras experiencias lejos de los hogares, los aprendizajes construidos desde el apoyo mutuo y el profundo e intenso deseo de ser profesores/as de Educación Física como faro de todo el devenir de la formación docente. Los presentes, fuimos conscientes del valor del legado de nuestros antecesores, de aquellos/as que nos precedieron; y de la importancia de su paso por la institución porque inauguraron una forma de hacer, de ser y de estar en el instituto de Educación física que aún hoy se perpetúa en variadas prácticas y tradiciones. Sin ese andamiaje inaugural, no hubiésemos tenido la oportunidad de reconstruir significativamente nuestra identidad en virtud de las variables del contexto y de la época.

En definitiva, no seríamos quienes somos....

Una de las tradiciones que construimos y sostenemos para poner en valor la elección de esta carrera y el comienzo de las trayectorias de los estudiantes del primer año, es el

“Acto de la Entrega de la I”.





Este 2024, y por primera vez desde que compartimos la institución hace ya 17 años, los ingresantes de la Tecnicatura Superior en Gastronomía (TSG) también fueron parte de esta bienvenida y recibieron su distintivo como emblema que favorece la construcción de una identidad compartida. Estaban dadas las condiciones para comprender que al Instituto lo hacemos y nos pertenece a todas y todos. El sentido de pertenencia inicia con esa insignia, se coloca cerquita del corazón, y anuncia -en y a la sociedad- que su portador/a forma parte del Instituto, que pertenece a una institución educativa que tiene una historia en la Formación Docente Inicial de la provincia.

La insignia es una manera de alojar, recibir, bien-venir a los que recién llegan.

Se dice que los discursos crean realidades, y cada estudiante ingresa al Instituto portando una realidad única que se pone en juego en el tránsito por la carrera. Allí se conjugan subjetividades y se funden con la cultura institucional, con sus creencias y tradiciones que van dejando huellas y marcando un camino. Huellas profundas en el fondo de nuestro ser, que no se olvidan con el paso del tiempo.

Por eso nos preguntamos: ¿Qué hace que cada estudiante/egresado quiera volver al Instituto? Qué hace que en cada encuentro (con compañeros de promoción o algún/a egresada/o de Viedma) se genere un vínculo espontáneo, que no tiene explicación racional?, que hace que una y otra vez, circulen las mismas historias y las re-editemos como nuevas, entre risas, abrazos y nostalgias?

Sin dudas lo que no cambia a través del tiempo es el AMOR en la búsqueda constante de superación (siempre con otros), el orgullo que se siente, que se transmite cuando decimos que somos egresados de este instituto. Razón por la cual queremos volver, dejarle algo, devolverle un poco de todo lo que nos hizo vivir, agradecidos por la formación personal, social y profesional.

Para finalizar, quiero reflexionar sintéticamente con ustedes sobre el valor de la historia de las instituciones y las personas a través del tiempo. El paso del tiempo nos revela siempre la dinámica de todas las cosas. No se detiene, está en constante movimiento. Pone en evidencia que, las instituciones educativas y los sujetos somos parte de una misma trama en constante transformación/resignificación de la realidad (y del tiempo) que nos toca vivir. No podemos quedarnos inmóviles frente a él. Debemos proyectarnos al futuro contribuyendo a su vez de manera significativa al presente del mundo que nos rodea.

El IFDCEF de Viedma es sinónimo de Educación Física de calidad educativa y humana en toda la Patagonia y esto es consecuencia de nuestra historia. Sus protagonistas siguen haciendo/reescribiendo su historia con el compromiso fiel en la defensa de una educación pública y de calidad.



Lic. Mariana Gigena

Directora del IFDCEFRN



gigemariana@gmail.com

[1] Nos visitaron, en esta oportunidad, brindándonos toda su generosidad, amor y cariño: Norma Martínez, Roberto Molina, Stela MarisÁlvarez, Liliana Mainini y Alicia Orbe, a quienes agradecemos enormemente y de todo corazón.

[2] Esta promoción ingresó en 1969 y egresó en 1971. El plan de estudio era de 3 años. Estaba compuesta por 19 jóvenes (12 mujeres y 7 varones) de distintos lugares de la Patagonia y del norte Argentino.

Tramas necesarias entre la inteligencia artificial (IA) y la inteligencia afectiva (IAF) en la formación docente

Anl. Sist. Mileva Honcharuk -Psi. Rocío Pirén Pinta - Dra. Alcira Vallejos

“Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Se reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que se nos plantean en esta vida”. Howard Gardner (2018)

“Las sociedades se transforman, se hacen y se deshacen. Las tecnologías modifican el trabajo, la comunicación, la vida cotidiana e incluso el pensamiento. Las desigualdades cambian, se hacen más profundas o se reinventan en nuevos ámbitos. Los actores proceden de ámbitos sociales múltiples; la modernidad ya no permite a nadie protegerse de las contradicciones del mundo. Y, de todo ello, ¿qué lección podemos aprender para la formación del profesorado? Sin duda, es necesario intensificar su preparación para una práctica reflexiva, para la innovación y la cooperación. Tal vez lo importante sea favorecer una relación menos temerosa y menos individual con la sociedad. Los enseñantes, si no son intelectuales de pleno derecho, sí son por lo menos mediadores e intérpretes activos de culturas, de valores y del saber en proceso de transformación. Tanto si los consideramos depositarios de la tradición o adivinos del futuro, no pueden jugar esos roles en solitario”.

Perrenoud (2018; p. 183)

En relación a lo expresado por Perrenoud(2018) las autoras de este artículo nos sentimos interpeladas por los siguientes interrogantes:

¿Es posible que la enseñanza superior permanezca inmóvil en contextos sociales y culturales en constante transformación?

¿Es responsable formar a los/as futuros/as docentes ignorando el impacto que las tecnologías digitales en general y la inteligencia artificial en particular están teniendo en nuestras maneras de aprender?

¿Reflexionamos en el nivel superior, lo suficiente y de manera profunda, sobre el valor del “factor humano intersubjetivo” que se entrama en la experiencia educativa?

¿Es posible “plantear al desarrollo de la inteligencia afectiva” como horizonte de posibilidades en la formación docente inicial?.

Figura 1

Las sociedades, la comunicación, las cogniciones de las personas se transforman



Nota. Imagen generada con Leonardo IA, <https://leonardo.ai/>. Luego fue rotada y agrupada con la herramienta de formato de forma del procesador de textos



Figura 2

Apelamos por una formación docente integral, artesanal y transmedia



Nota. Imagen generada con Leonardo IA. <https://leonardo.ai/>

Particularmente, nos inquietan las preguntas que compartimos a continuación:

¿Qué contribuciones podemos hacer para que los y las estudiantes (futuros/as artesanos/as de la enseñanza [2]) comprendan el impacto que tienen las tecnologías digitales en las maneras de aprender y por lo tanto en el diseño de la enseñanza?

La afectividad humana, actualmente hackeada [1] por las tecnologías digitales, ¿encuentra un nido que la cobije colectivamente en las instituciones formadoras de docentes?

¿Estamos haciendo aportes de valor para que los docentes nóveles gestionen la inteligencia afectiva propia y se vinculen amorosamente con otros/as?

¿Las instituciones formadoras de docentes están comprendiendo el cambio de época que estamos atravesando con relación a las transformaciones cognitivas de las nuevas generaciones humanas? (transformaciones provocadas por el impacto de las tecnologías digitales en las vidas humanas)

Antes de iniciar, recordemos de donde venimos...

Las coordenadas de espacio y tiempo de la educación superior fueron alteradas durante la pandemia del COVID19 (Años 2020) y no volverán a ser como eran antes, nunca más.

En ese hito histórico, social y educativo ocurrió un suceso que hoy seguimos vivenciando, las lógicas, los patrones imperantes en la formación docente fueron modificados. Se desdibujaron los límites entre:

-  lo público (lo institucional) y lo doméstico
-  lo afectivo y lo académico
-  lo íntimo y lo público
-  lo analógico y lo digital

También se resignificó la organización socio afectiva que suponen los roles de docente y estudiante. Otro aspecto que se modificó sustancialmente fue el lugar central que ocuparon en ese momento las tecnologías digitales en tanto que permitieron la configuración de entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje. También posibilitaron la ubicuidad (aprender en cualquier lugar y momento disponiendo de conexión a internet) mediante el uso de diferentes plataformas que alojan las comunicaciones (WhatsApp, IG, Moodle).

[1] El hacking se define, en términos generales, como la explotación de vulnerabilidades en las redes y sistemas informáticos de una organización para obtener acceso no autorizado u obtener el control de los archivos digitales y de la información contenida en ellos.

[2] Alliaud (2017) de su libro Los artesanos de la enseñanza expresa que "la enseñanza puede considerarse como un oficio cuyo centro de actuación está en las almas de otros. La transformación de las personas en algo distinto a lo que eran es su destino. Y así la enseñanza deviene en producción y los que enseñan, en productores o transformadores de otros. [...] La enseñanza puede caracterizarse como una artesanía, entendida como la habilidad de hacer algo bien, por el simple hecho de hacerlo de ese modo" (p. 35 y 36).



En este artículo nos interesa compartir sólo algunas ideas en torno a la trama compartida entre ambas dimensiones. Vamos hacia allí...

Comencemos con Inteligencia Afectiva (IAf)

Los institutos de formación docente como escenarios propicios para el desarrollo de la inteligencia afectiva.

Kaplan (2021) sostiene que las instituciones educativas son constructoras de subjetividad y tienen la posibilidad de constituirse como “tejedoras de un lazo social reparador” (p.11). La autora hace referencia al término “alteridad” por el cual podemos “alternar” o cambiar “la propia” perspectiva por la del “otro”, considerando y teniendo en cuenta su punto de vista, su concepción del mundo, sus intereses, su ideología, su formación profesional, su visión del oficio de enseñar, entre tantas cuestiones. No dando por supuesto que la “la propia” es la única posible. Skliar (2019; p.165) también reflexiona sobre el dicho término y advierte sobre él: “No, no es reconocer al otro. El otro es anterior a todo reconocimiento. El otro ya es, ya está, ya estuvo antes de mí. [...], es ser llamado por él. Más adelante Skliar (2019; p. 169) expresa:

En tiempos en que las promesas políticas y educativas hacen inflamar pechos y orgullos dirimiendo antiquísimas cuestiones con fórmulas simplistas, tal vez sea necesaria una disputa y un desplazamiento bien diferente en cuanto al pensamiento de alteridad: sostener al otro como otro todo el tiempo que sea posible y cuidarlo de nosotros mismos, de nuestros estereotipos, de nuestros anclajes y de nuestras representaciones falaces.

En este sentido: educar la mirada es imperante en la escena educativa contemporánea. Kaplan (2021) afirma que mediante las emociones las personas expresamos el significado moral y humano de las instituciones que habitamos. El dolor, las ilusiones, los sueños son experiencia humana y, en consecuencia, altamente simbólica como hecho de la cultura.

La necesidad de construir una cultura institucional del cuidado, la innovación y la expansión

Kaplan (2021; p.11) señala que *“una cultura afectiva forma un tejido apretado, donde cada sentimiento está situado en perspectiva dentro de un conjunto”*.

La experiencia emocional individual está imbricada con la realidad emocional de las sociedades donde nacemos y nos toca habitar. Las transformaciones en los modos de vivir organizan nuestros modos de sentir. Un dato novedoso —a mi entender— es que asistimos a un giro afectivo en el campo pedagógico, que consiste en la confirmación teórica de la inscripción de las emociones como categoría interpretativa para poder acceder al corazón de las prácticas pedagógicas. El lenguaje de las emociones es una gramática fértil para interpretar y generar las oportunidades de incidir en la construcción de vínculos de la comunidad educativa. Félix Angulo Rasco (2016) afirma que la escuela necesita promover tres tipos de justicia: cognitiva, ecológica y afectiva. Respecto de esta última, sostengo que los vínculos que se tejen y entretejen entre los miembros de la comunidad educativa muestran el lado más humano de vivir juntos. Todo sujeto precisa soportes que otorguen sentido a su existencia. La justicia afectiva apela a que, en un mundo mercantilizado de emociones superficiales, la escuela ha de convertirse en un espacio donde realizar el derecho de las infancias y juventudes a ser cuidadas, amadas y protegidas. La escuela debe ser justa como proyecto cultural.

Kaplan (2021;p. 11-12)



La inteligencia afectiva nos invita a ser, conocernos y expandirnos. Si hay algo que aprender en torno a la inteligencia afectiva, es la capacidad de las personas en ser más libres, responsables y felices.

Quienes se escuchan a sí mismos pueden ser orgánicos en los modos de relación consigo mismos/as, con los/as otros/as y por lo tanto con su entorno.

Competencias emocionales y relacionales

De cada experiencia podemos lograr un aprendizaje, para ello debemos lograr escuchar cada emoción para comprender: ¿de qué me está hablando esa emoción? ¿qué necesidad me está mostrando?.

Detectar así nuestras propias necesidades y atenderlas nos habla de la responsabilidad total de nosotros/as mismos/as, nos da el poder de creación de nuestra propia vida. El para qué de mis acciones está en relación con la persona que soy.

Kaplan (2021; p. 11-12)

Rosenberg (2019) habla sobre la importancia de desarrollar habilidades para relacionarnos en armonía interna con nuestros valores para luego entretajernos con los/as demás. Cada ser sintiente vive y se relaciona en la vida desde la afectividad. Desde esta mirada, podemos entender que el único punto en común entre las individualidades es la necesidad de amar y ser amado. Luego deviene cada existencia, única en su conjunto de emociones, sentimientos y pasiones.

Entonces, bajo estas consideraciones nos interpela la siguiente pregunta:

¿Es posible seguir proponiendo una formación docente con experiencias de clase idénticas, uniformes, genéricas?

Más aún,

¿Es posible evitar que el/a estudiante desaparezca invisibilizado en un objetivo académico a resolver sin poner su propio sello?.

En respuesta a estos interrogantes comienzan a resonar algunas propuestas como la necesidad de diseñar ecosistemas de aprendizaje. Este es un tema que invita a la escritura de un futuro artículo.

Volviendo al objetivo de nuestra argumentación, Salovey y Mayer (1990), acuñaron el concepto de inteligencia emocional como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. De éste primer concepto deviene la Inteligencia Afectiva que está basada en utilizar la inteligencia emocional de modo únicamente beneficioso para las personas, promoviendo su felicidad a partir de su autenticidad. Es la inteligencia puesta al servicio de la felicidad y del amor, como utilizamos nuestras habilidades para construir un mundo más feliz y amoroso.

Ser autónomos/as en nuestras existencias implica ser responsables de nuestra afectividad, procurando atender a nuestras propias necesidades, reconociendo que sentimos de la realidad que observamos y que necesidad nos deviene a partir de esos sentimientos.

El arte de vivir a partir de la inteligencia emocional nos habla de volvernos seres más felices y amorosos a partir de cubrir una de las necesidades básicas del ser humano: la necesidad de ser amado/a.



Otra de las habilidades que nos brinda la inteligencia afectiva es la *capacidad de relacionarnos responsablemente tanto intra como interpersonalmente*. Desde este punto de vista el desarrollo del desempeño académico en la formación docente debería posibilitar la expresión auténtica de quiénes se están formando y de quiénes son formadores/as artesanales.

Continuemos con la innovación

La Inteligencia artificial (IA)

La historia de la IA y sus definiciones tienen un correlato conceptual, que está estrechamente relacionado con las innovaciones tecnológicas sucesivas, que fueron determinando su evolución. Por ello, el análisis de las definiciones de IA puede proporcionar una perspectiva valiosa sobre su desarrollo histórico y conceptual aportado a la comprensión del estado actual del campo. También orienta respecto de futuras direcciones en la enseñanza y la investigación. Ante la necesidad de ser concisas, y dada la complejidad de la trama conceptual que nos propusimos desarrollar, sólo haremos mención de algunas de las tantas definiciones de IA que más han trascendido en las diferentes épocas:

John McCarthy:

"La inteligencia artificial es la ciencia e ingeniería de hacer máquinas inteligentes, especialmente programas de cómputo inteligentes. Está relacionado con la tarea similar de usar computadoras para entender la inteligencia humana, pero la IA no tiene que limitarse a métodos que sean observables biológicamente." McCarthy et al. (1956)

Marvin Minsky:

"La inteligencia artificial es la ciencia de hacer máquinas que realicen cosas que requerirían inteligencia si las hicieran los humanos." Minsky (1969)

I Elaine Rich:

"La inteligencia artificial es el estudio de cómo hacer que las computadoras realicen cosas que, en este momento, los humanos hacen mejor." Rich (1983)

Robert J. Sternberg:

"La inteligencia artificial es el intento de desarrollar sistemas informáticos que realicen el tipo de funciones que caracterizan a la inteligencia humana, como el razonamiento, el aprendizaje, la resolución de problemas, la percepción y el uso del lenguaje." Sternberg (1985)

Patrick Winston:

"La inteligencia artificial es el estudio de las computadoras que se comportan de maneras que hasta ahora sólo los humanos podían hacerlo." Winston (1992)

Nils J. Nilsson:

"IA es esa actividad dedicada a hacer que las máquinas funcionen de manera que, si fuera realizada por seres humanos, se consideraría que requiere inteligencia." Nilsson, (1998)

Shane Legg y Marcus Hutter:

"La inteligencia es la capacidad de un agente para lograr objetivos en una amplia gama de entornos. La inteligencia artificial es entonces el estudio y diseño de agentes inteligentes donde la inteligencia se mide con respecto a la inteligencia humana." Legg & Hutter (2007)



Stuart Russell y Peter Norvig:

"IA es el estudio de los agentes que reciben percepciones del entorno y realizan acciones. Un agente inteligente es aquel que actúa de manera que maximiza su probabilidad de éxito." Russell & Norvig, (2010)

Andreas Kaplan y Michael Haenlein:

"La capacidad de un sistema para interpretar correctamente datos externos, para aprender de dichos datos y emplear esos conocimientos para lograr tareas y metas concretas a través de la adaptación flexible." Kaplan & Haenlein (2019)

Comparación con la inteligencia humana

En las definiciones de las primeras décadas puede observarse un aspecto en común: la comparación de la IA con la inteligencia humana. Tanto Minsky (1969) como Rich (1983) y Nilsson (1998) expresan una comparación directa. Máquinas que realicen tareas que requerirían inteligencia si fueran realizadas por humanos, computadoras capaces de realizar actividades que los humanos ejecutan mejor. Sternberg (1985), por su parte, avanza un paso más y detalla para los sistemas informáticos funciones cognitivas específicas de la inteligencia humana como el razonamiento, el aprendizaje, la resolución de problemas, la percepción y el uso del lenguaje.

Esta evaluación de la IA en términos de su capacidad para emular habilidades humanas refleja una perspectiva antropocéntrica, que tiene particular significación en las primeras etapas de la IA para medir el progreso y los logros del campo, ya que el marco de referencia que establece resulta claro y comprensible.

Legg y Hutter (2007), posteriormente, introducen la idea de medir la IA en relación con la inteligencia humana. Nuevamente, ésta aparece como un estándar o punto de referencia para evaluar los sistemas de IA.

Otra característica interesante es que tanto Sternberg como Legg y Hutter enfatizan la importancia de la versatilidad en la IA. La idea de "una amplia gama de entornos" refleja la noción de que una IA verdadera debería ser adaptable y capaz de manejar diversas tareas y situaciones, al igual que la inteligencia humana. También se introduce la perspectiva de "lograr objetivos", lo que implica que la inteligencia, tanto humana como artificial, se define no sólo por las capacidades en abstracto, sino también por la habilidad de utilizar esas capacidades para lograr metas específicas en contextos diversos.

Aplicaciones de la IA en la Educación Superior

Para tener una perspectiva ordenada de sus aplicaciones, puede considerarse el abordaje de Baker y Smith (2019) que clasifican las aplicaciones en tres categorías amplias: orientada al alumno, orientada al profesor y orientada al sistema.

Las *aplicaciones orientadas al alumno* se refieren fundamentalmente a sistemas de tutorías inteligentes o adaptativos y sistemas de enseñanza personalizada, entre otros.





Las *aplicaciones orientadas a los docentes* en general se enfocan en contribuir a reducir su carga de trabajo al automatizar tareas (como evaluación, administración o planificación, elaboración de contenidos, etc.) y obtener información sobre los estudiantes (progreso, rendimiento, etc.)

Las *aplicaciones orientadas al sistema* ayudan a tomar o informar decisiones institucionales, organización de horario, etc.

(En la versión completa de este artículo habíamos profundizado las definiciones relacionadas con la inteligencia artificial y también desarrollamos los tres tipos de aplicaciones. El/la lector/a interesado en leer el artículo completo puede solicitarlo por correo electrónico).

La Irrupción de la IA Generativa en la Educación Superior

La inteligencia artificial (IA) generativa representa un avance significativo dentro del ámbito de la IA, caracterizada por su capacidad para crear contenido original, como texto, imágenes, música, audio y videos. Esta tecnología, desarrollada mediante redes neuronales artificiales dio lugar a los grandes modelos de lenguaje, que han demostrado un gran potencial para revolucionar diversos sectores, incluida la educación superior, al ofrecer nuevas formas de enseñanza, aprendizaje y administración académica. La irrupción de la IA generativa, ejemplificada por modelos como ChatGPT, Copilot, Gemini y Claude, está comenzando a transformar la experiencia educativa de manera profunda y diversa.

Aplicaciones de la IA generativa para considerar en la formación de futuros docentes

Una de las aplicaciones más prometedoras de la IA generativa es la creación de contenidos educativos personalizados. Los grandes modelos de lenguaje pueden generar materiales de estudio, cuestionarios, resúmenes, actividades de práctica, ejercitación y otros recursos educativos adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto no sólo ahorra tiempo a los educadores, sino que también asegura que los estudiantes reciban materiales que se ajusten a su nivel de comprensión a partir de explicaciones detalladas y ejemplos adicionales para estudiantes que necesiten más apoyo en un tema específico, o crear desafíos adicionales para aquellos que avanzan más rápido. Las imágenes incluidas en este artículo fueron generadas por la IA Leonardo.IA (<https://leonardo.ai/>) luego de una sucesión de interacciones que mantuvo una de las autoras de este artículo. Las interacciones estuvieron referidas al contenido de este artículo académico.

Asistencia en la Investigación

La IA generativa también está siendo ampliamente utilizada en la investigación académica. Los investigadores utilizan modelos de IA generativa para redactar proyectos de artículos, resúmenes y análisis de la literatura y propuestas de investigación, dando lugar a la exploración de nuevas ideas y enfoques que podrían no haber considerado de otra manera.





La Transformación de la Educación Superior a Través de la Inteligencia Artificial

La inteligencia artificial (IA) se fue consolidando desde hace varios años como un catalizador importante en la transformación digital del ámbito educativo, con especial énfasis en la educación superior. La adopción de la IA en la educación superior se ha acelerado significativamente en los últimos años, en parte por los avances tecnológicos, pero también por la necesidad de adaptarse a nuevos modelos educativos, especialmente tras la pandemia de COVID-19. Las universidades están implementando aceleradamente soluciones de IA para mejorar tanto los procesos administrativos como los educativos (Zawacki-Richter, 2019). Su capacidad para procesar y analizar grandes volúmenes de datos, junto con su habilidad para adaptar y personalizar experiencias, está redelineando paradigmas educativos tradicionales.

Desafíos de implementación

A pesar de su potencial, la implementación de la IA en las universidades y en los institutos de formación docente enfrenta varios desafíos, que incluyen preocupaciones sobre la privacidad de los datos, la equidad en el acceso a la tecnología, la necesidad de capacitación del cuerpo docente y el personal, y los costos asociados a la implementación y al mantenimiento de los sistemas de IA. Existe un gran debate en curso sobre el rol de la IA en la educación, ya que puede verse como una herramienta para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también existen preocupaciones sobre la posible deshumanización de la educación, la pérdida de interacciones personales y el mal uso académico de las interacciones mantenidas con la IA.

Por otro lado, la transición de la IA desde una tecnología experimental a una herramienta integral ha sido significativa, pero no uniforme. Esta disparidad en la adopción e impacto se debe a varios factores, como los recursos económicos de las instituciones educativas, la infraestructura digital instalada, alta velocidad de conectividad, etc. creando una brecha digital. Las grandes universidades en países desarrollados suelen estar a la vanguardia, mientras que instituciones más pequeñas o en países en desarrollo pueden quedarse atrás. Esta disparidad en la adopción e impacto de la IA puede exacerbar las desigualdades existentes en la calidad de la educación a nivel global y también dentro de los propios países.

Es en este punto que se evidencia el posicionamiento y el compromiso del/a docente de nivel superior ante la tarea de formar a las futuras generaciones de artesanos de la enseñanza. Harf (2018) nos alienta a educar con coraje:

Pretendemos de este modo aumentar la toma de conciencia de los docentes sobre las operaciones, ideas, decisiones y acciones concretas que confluyen cuando llevan adelante su accionar cotidiano. Deseamos que ellos avancen en su posibilidad de analizar y comprender sus decisiones didácticas, a los fines de definir adecuadamente el planteamiento de sus actividades escolares y dar respuestas pertinentes a situaciones educativas caracterizadas, en muchos casos, por su alto grado de impredecibilidad e incertidumbre. (p. 139).





La autora nos convoca a promover la construcción conjunta de criterios de acción didáctica, a partir de: la revisión crítica de la propia práctica docente y la utopía de intervenir en la construcción de una cultura docente actualizada digitalmente, afectiva y comprometida con la intervención en el mundo.

Arribamos a un punto de llevada provisorio, un espacio para una reflexión final que convoca a una pedagogía del cuidado y a una didáctica transmedia en el nivel superior

Consideramos que las universidades y los institutos de formación docente pueden favorecer la producción de ciertas tramas, agenciamientos colectivos y prácticas de afectividad. Así como *“la escuela puede ayudar a reparar las heridas sociales”* (Kaplan, 2021), las instituciones de nivel superior debe recibir amorosamente a los y las jóvenes que desean convertirse en artesanos y artesanas de la enseñanza, ofreciéndoles espacios de reparación y/o expresión de su afectividad. Es desde allí que puede abonarse la expansión profesional docente.

En otras palabras, la propuesta pedagógica y didáctica debería ser siempre un acto de resistencia frente al orden injusto y un espacio propicio para la construcción de una trama intersubjetiva afectiva y cognitiva que impulse a sus estudiantes y docentes a desplegar todo su potencial intelectual, creativo y motriz.

Aproximándonos al cierre de este artículo es necesario expresar que al igual de Kap y Trentin(2023) investigamos y escribimos desde una perspectiva en la cual la cultura, la educación, la afectividad y la cognición se encuentran absolutamente imbricadas. La utopía de la justicia afectiva y educativa consiste en generar una estructura de oportunidades para que los institutos de formación docente puedan apapachar. “Apapacho” es una voz de origen náhuatl que significa “acariciar con el alma” y fue utilizada por Kaplan (2021). Las institución formadora de artesanos y artesanas de la enseñanza pueden apapachar mientras desafían cognitivamente a sus colectivos docentes en ejercicio y en formación. Los desafían a desarrollarse como “artesanos profesionales de la enseñanza atentos a los cambios de época, entre ellos los que traen consigo las tecnologías digitales en general y las inteligencias artificiales en particular”.

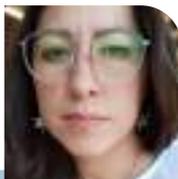


Anl. Sist. Mileva Honcharuk

Docente de Educación y Tic -
Didáctica General del IFDCEFRN



mileva.maestria@gmail.com



Psic. Rocío Pirén Pinta

Docente de Psicología Educacional
del IFDCEFRN



rociopireninta@gmail.com



Dra. Alcira Vallejo

Comisión de Investigaciones
Científicas de la Pcia. de Buenos
Aires (CIC), Argentina



alcira.vallejo@presi.unlp.edu.ar





Referencias

- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Ed. Paidós.
- Baker, T., & Smith, L. (2019). Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. Retrieved from Nesta Foundation website: https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf
- Gardner(2018). Inteligencias múltiples. Ed. Paidós
- Gardner y Davis (2014). La generación APP. Ed. Paidós.
- Harf (2018). Educar con coraje: acerca de la gestión, la didáctica y el juego. Ed. Noveduc.
- Kap, M. & Trentin, V (2023). La didáctica en la formación docente. Ciclo de Conversaciones Pedagógicas. Los sentidos de la formación docente hoy. Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro.
- Kaplan, A., Haenlein, M. (2019) "Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence" Business Horizons, 62(1)
- Kaplan(2021). La justicia afectiva en la escuela como horizonte. Revista Educación en movimiento. N° 4. https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1162475/mod_resource/content/3/Kaplan_Justicia%20afectiva.pdf
- Kurni, M., Mohammed, MS, Srinivasa, KG (2023). Sistemas de tutoría inteligente. En: Guía para principiantes sobre cómo introducir la inteligencia artificial en la enseñanza y el aprendizaje. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-32653-0_2
- Legg, S. & Hutter, M. (2007). "Universal Intelligence: A Definition of Machine Intelligence." Minds and Machines, 17(4).
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955. AI Magazine, 27(4), 12.
- Minsky, M. (1969). "Semantic Information Processing." MIT Press.
- Nilsson, N. J. (1998). "Artificial Intelligence: A New Synthesis." Morgan Kaufmann Publishers Inc.
- Perrenoud, P. (2018). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Ed. Graó.
- Rosenberg, M. B. (2019). Comunicación no violenta: un lenguaje de vida. PuddleDancer Press.
- Rich, E. (1983). "Artificial Intelligence." McGraw-Hill Inc., US
- Russell, S., & Norvig, P. (2010). "Artificial Intelligence: A Modern Approach." Prentice Hall.
- Salovey, P.-Mayer, J.D.(1990). Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality, 9, 185-211.
- Skliar, C. (2019). Pedagogía de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres. Ed. Noveduc.
- Sternberg, R. J. (1985). "Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence." Cambridge University Press.
- Vallejo, A., González, A. (2023) La aplicación de la inteligencia artificial en educación: una reflexión crítica sobre su potencial transformador. Boletín Aula CAVILA. <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/boletinaulacavila/2023/02/27/la-aplicacion-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion-una-reflexion-critica-sobre-su-potencial-transformador/>
- Winston, P. H. (1992). "Artificial Intelligence." Addison-Wesley.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M. et al. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? Int J Educ Technol High Educ 16, 39 (2019). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>



Fundamentos de las Carreras Atléticoas, *el modelo técnico como herramienta para prevenir lesiones*

Lic. Eduardo Cobos

Introducción

Este artículo se propone para facilitar la comprensión de la importancia del entrenamiento técnico de la carrera en las fases específicas de su desarrollo, para prevenir o evitar lesiones.

Se partirá de desarrollar ciertas precisiones conceptuales respecto de la carrera que definan nuestro posicionamiento ante el abanico polisémico que existe, y se desarrollará una descripción que permita entender aspectos biomecánicos generales propios de las carreras de larga duración. Luego se describirán causales y tipos de lesiones frecuentes y estrategias para prevenir las y para detectarlas de manera temprana.

El desarrollo de esta temática pretende ser útil a todas las personas que estén interesadas en mejorar la labor docente o que quieran autogestionar sus entrenamientos, optimizando progresivamente el rendimiento sin descuidar el cuidado del propio cuerpo. Por esta razón está escrito en un lenguaje sencillo que pueda ser comprendido por todos aquellos, (Profesores de Educación Física, Entrenadores y Atletas) que persigan finalidades diversas: recreativas, deportivas y/o terapéuticas.

Precisiones Conceptuales

La carrera constituye una Habilidad Motora Básica. La acción senso motora de caminar y correr corresponde a la familia de los desplazamientos y se considera básica porque:



Es común a todos los individuos.

Ha facilitado/permitido la supervivencia del ser humano, y

Es fundamento de posteriores aprendizajes motrices (deportivos o no).

Al respecto Sánchez Bañuelos (1986) agrupó los movimientos básicos en dos categorías: Los movimientos que implican fundamentalmente el manejo del propio cuerpo que se encuentran presentes en tareas de locomoción (andar, correr, etc.) y en tareas relacionadas con el equilibrio postural básico (estar de pie o sentado); y los movimientos en los que la acción fundamental se centra en el manejo de objetos, como sucede en las tareas manipulativas (lanzar, recepcionar, golpear, etc).

Carreras Atléticoas

Cuando pasamos a la fase siguiente de evolución de esta habilidad, nos encontramos con dos habilidades específicas que suelen confundirse: la marcha Atléticoa y las carreras Atléticoas, pero ambas poseen componentes técnicos y reglamentarios diferentes. Del mismo modo, correr y carrera son términos muy similares y en la mayoría de las descripciones y publicaciones se emplean de manera indistinta, sin embargo, el correr alude al nivel básico de esta acción (o patrón de movimiento), mientras que las carreras adquieren un estatus específico propias del deporte atletismo.



Es común escuchar que Correr, Saltar y Lanzar son sinónimo de Atletismo, sin embargo, esta es otra apreciación superficial que se presta a confusiones, y no permite reconocer que, el trabajo didáctico pedagógico de estas acciones a un nivel básico, no es igual que un trabajo específico en el marco de la práctica deportiva del Atletismo.

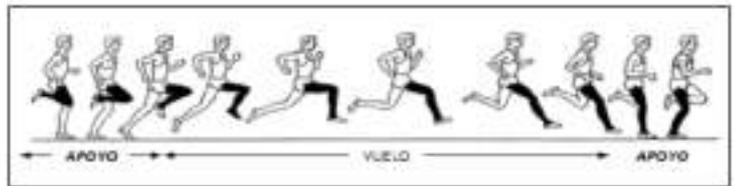
Análisis de la carrera como habilidad atlética

Luego de estas breves consideraciones generales, trataremos de analizar “la carrera” como habilidad atlética y la importancia de conocer los aspectos técnicos y biomecánicos, no solo pensando en un lograr un menor rendimiento atlético sino también teniendo en cuenta el factor seguridad. Una técnica de carrera mal implementada, ya sea durante una sesión de entrenamiento como en competencia, puede traer aparejada diferentes tipos de lesiones que en la mayoría de los casos son de carácter crónico.

La carrera es una forma de traslación cíclica con dos fases bien definidas (Figura 1):

1. Fase de apoyo
2. Fase de vuelo

Figura 1
Fases de una carrera



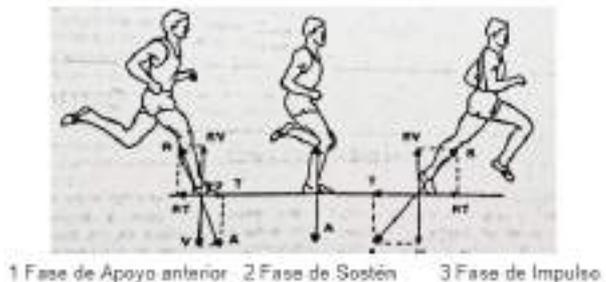
Nota. de Hegedus (2015), pag. 8

Para el análisis, también se emplea otra clasificación de acuerdo a: la pierna que tracciona y la pierna de recobro.

De acuerdo con la pierna de tracción reconocemos tres fases de acción cíclica (en nuestro caso la derecha):

1. Fase Apoyo anterior o amortiguamiento
2. Fase de sostén
3. Fase de rechazo o impulso

Figura 2
Fases de acción cíclica



Nota. de Hegedus (2015). pag. 13



1. La fase de apoyo anterior (o de amortiguación): durante esta fase el pie de apoyo se encuentra ligeramente por delante del centro de masa del sujeto ejerciendo una presión tangencial en sentido opuesto al desplazamiento de la carrera, es por ese motivo que es una fase negativa respecto a la velocidad de carrera., es más bien una acción frenadora de la carrera y es donde se producen los mayores impactos contra el suelo.

2. La fase de sostén o neutra: es cuando el centro de gravedad del cuerpo pasa por sobre el pie de apoyo, en este preciso momento la presión es perpendicular al suelo y la presión sobre el suelo es inversamente proporcional al peso del cuerpo.

3. Fase de rechazo o impulso: se da de manera oblicua en dirección del desplazamiento de la carrera y se da básicamente cuando el centro de gravedad del cuerpo se encuentra ligeramente por delante del pie de apoyo, generando una fuerza tangencial hacia atrás ejerciendo un principio de reacción del cuerpo hacia adelante.

Por otro lado, teniendo en cuenta la pierna libre o de recobro, podemos encontrar las siguientes fases:

1. Fase de balanceo anterior
2. Fase de recuperación o recobro

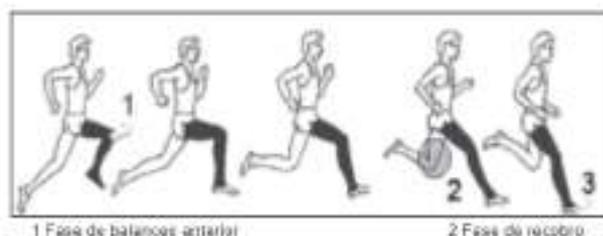


Figura 3
Fases de acción cíclica

Nota. de Hegedus (2015). pag. 13

Acción de los brazos

Los brazos son fundamentales en esta dinámica cíclica porque articulan con la zancada de manera coordinada y acompasada con balanceos alternos que aportan equilibrio a la acción y posibilitan incrementar la reacción de apoyo del pie en el suelo.

Condicionantes de la carrera

Si bien existen diversos factores que determinan y condicionan la velocidad de los desplazamientos; la amplitud y la frecuencia de la zancada son determinantes a la hora de lograr un rendimiento óptimo de la carrera. Estos a su vez, dependen del biotipo del sujeto y de componentes neuromusculares/coordinativos y condicionales y de fuerzas que clasificamos en:

- Fuerzas que favorecen o facilitan el desplazamiento
- Fuerzas que actúan en desmedro o perjudican el desplazamiento.





Fuerzas que favorecen o facilitan el desplazamiento:

Entre las fuerzas o acciones que favorecen el desplazamiento se encuentran: el rechazo de la pierna de apoyo y las diferentes acciones sinérgicas de los segmentos libres ejemplo pierna libre y acción de los brazos.

Fuerzas que actúan en desmedro:

Por otro lado entre las fuerzas que interfieren en la acción de desplazamiento de la carrera encontramos fuerzas internas y externas. Las *fuerzas internas* consisten en los distintos rozamientos o fricciones musculares y articulares más las acciones propias de los grupos musculares antagonistas. Entre las *fuerzas externas* nos referimos a la fuerza de gravedad, el roce con el aire, vientos, y el propio piso o suelo.

Principales causas de lesiones al correr

Si bien el correr es una actividad sencilla que no debería provocar lesiones por ser de autorregulación, siempre existen ciertos riesgos de lesiones que pueden ser provocadas por diversos factores. Enumeramos los factores de riesgo más mencionado por los investigadores en la materia:

- No utilizar las técnicas de ejercicio de carreras correctas o adecuadas;
- Entrenar con demasiada frecuencia o durante demasiado tiempo, es decir un alto volumen de trabajo;
- Cambiar la intensidad de la actividad física demasiado rápido;
- Correr o saltar sobre superficies duras;
- No utilizar el calzado adecuado para las carreras;
- No realizar una adecuada entrada en calor antes de las carreras;
- No respetar de manera adecuada el proceso de recuperación dentro y entre las sesiones de carreras;
- Factores relacionados con la alimentación y el peso, entre otras.

La prevención de las lesiones comienza con el conocimiento de técnicas seguras y el modo de apropiarlas. La técnica de la carrera debiera ser un objeto de enseñanza en el atletismo y en las actividades físicas o deportes que la incluyen. La carrera en su fase específica de enseñanza, ya no es "natural" o espontánea, sino que debe ser consciente y controlada, puesto que adquiere características particulares en entornos de mayor exigencia. La carrera se entrena, y se automatiza de manera gradual o progresiva mediante ejercicios y actividades específicas (lo que en la jerga del atletismo se conoce como el ABC de la carrera).

Lesiones más frecuentes en los corredores

Con la proliferación de ofertas que invitan a las personas a incursionar en el entrenamiento de la carrera, y en virtud de que no siempre estas actividades son coordinadas por profesionales formados a tal fin, las lesiones van en aumento, siendo las más comunes:





Lesiones en la Cadera:

- ✓ Distensiones del flexor de la cadera: extensión o desgarro del músculo de la cadera.
- ✓ Bursitis del trocánter mayor: hinchazón de la articulación en el exterior de la cadera, más frecuente en los corredores de edad avanzada.

Lesiones en zona superior de las piernas:

- ✓ Distensiones en los isquiotibiales: estiramiento excesivo del músculo en la parte posterior del muslo.
- ✓ Distensiones en los cuádriceps: estiramiento excesivo del músculo en la parte anterior del muslo.
- ✓ Fracturas por tensión femoral: a menudo se producen en la diáfisis o el cuello del fémur.

Lesiones a nivel de las rodillas:

- ✓ Síndrome de la banda iliotibial (SBIT): la causa más frecuente de dolor en el exterior (lateral) de la rodilla, causado por la fricción repetitiva de la banda conjuntiva de tejidos que se extiende desde la cadera hasta la rodilla.
- ✓ Síndrome de dolor femoro rotuliano (a veces llamado “rodilla de corredor”): dolor en la parte delantera y central de la rodilla o alrededor de la rótula.

Lesiones en la zona inferior de las piernas:

- ✓ Distensión en la pantorrilla: dolor en el músculo de la pantorrilla debido al uso excesivo.
- ✓ Dolor en las espinillas: también conocido como síndrome por estrés medial de la tibia, causado por el estrés en la tibia.
- ✓ Fractura por tensión tibial o peronea: fractura en los huesos de la parte inferior de la pierna debido al uso excesivo.

Lesiones de tobillo y pie:

- ✓ Pinzamiento anterior del tobillo: dolor en la parte delantera del tobillo.
- ✓ Tendinitis de Aquiles: lesión por uso excesivo del tendón de Aquiles, que conecta el músculo de la pantorrilla con el talón.
- ✓ Tendinitis peroneal: dolor que puede variar desde la parte externa del pie hasta la parte externa de la parte inferior de la pierna.
- ✓ Esguinces de tobillo: más frecuentes en deportes que incluyen cambios de dirección.



Síntomas que indican una posible lesión

Entre los síntomas que disparan señales de alerta, ante los cuales se sugiere realizar la consulta a los especialistas, podemos mencionar:

- Traumatismo que provoca hinchazón inmediata y/o decoloración de la piel,
- Dolor que empeora gradualmente con el tiempo (posible señal de contractura),
- Dolor que se mueve, como dolor que comienza en la rodilla y luego se convierte en dolor de cadera.
- Dolor que se conjuga con antecedentes de múltiples fracturas por estrés.
- Aparición repentina de dolor acompañado de un estallido u otro sonido.

Sugerencias básicas para disminuir el riesgo de lesiones en las carreras atléticas

Los datos de nuestra localidad, revelan que es necesario activar acciones preventivas porque son las que van a ayudar a conservar un estado de condición que promueva prácticas saludables y efectivas.



"Lesiones y enfermedades de la rodilla". MedlinePlus, sin fecha.
<https://medlineplus.gov/spanish/kneeinjuriesanddisorders.html>

Se aconseja:

- Practicar con un profesional formado,
- Aumentar gradualmente el volumen de las cargas, planificar de manera adecuada la distribución de las cargas en la sesión y durante el plan de trabajo a mediano y largo plazo,
- Aplicar ejercicios que mejoren la calidad técnica de la carrera,
- Realizar una adecuada preparación antes de comenzar a correr,
- Complementar con entrenamientos de fuerza (tanto de los miembros superiores como de los miembros inferiores),
- Adoptar una alimentación saludable,
- Respetar los procesos de recuperación,
- Trabajar la flexibilidad,
- Realizar controles médicos para evaluar el estado general de salud,
- Utilizar indumentaria y calzado apropiado,
- Hidratarse de manera concomitante al tipo de carrera que se practica,
- Evitar correr ante condiciones climáticas extremas sin tomar las medidas de protección apropiadas.





Consideraciones Finales

A modo de cierre, deseo expresar que quienes lo deseen pueden invitarse a desarrollar una práctica física relacionada con las carreras atléticas, pero que estas prácticas van a redundar en mejoras al rendimiento y la calidad de vida si se consideran todas las variables expuestas, entre las que resalta como muy importante, la mecánica de la carrera y el respeto a los principios del entrenamiento.



Lic. Eduardo Cobos

Prof nac. Educ Física 1994 ISPEF

Lic en Educ Física UNSAM 2010

Entrenador Nacional de Atletismo Nivel 2 IAAF

Juez nacional de Atletismo nivel 1 IAAF

Prof titular Atletismo (Deportes Psicomotrices)

IFDCEFRN



cobosvictor349@gmail.com

Referencias

- Blazquez, D. (1995). La iniciación deportiva y deporte escolar. Ed. Inde. Barcelona. 1995
- de Hegedüs (2015). Técnicas Atléticas. Editorial Stadium
- Gómez, J. R. & González, L. E. (1978). La educación física en la primera infancia. Ed. Stadium

El vínculo entre el músculo esquelético y el hueso, *otra fascinante conexión*

Lic. Matias Scavo

En un número anterior de esta revista, habíamos demostrado como funcionaba el eje músculo -cerebro, y habíamos afirmado que representaba un acoplamiento saludable.

Continuando con el intento de comprender algo más sobre la **comunicación** del músculo esquelético con el resto de los tejidos, presentaremos parte del estado actual del conocimiento sobre el **eje músculo-hueso**.

La evidencia actual sostiene que el músculo esquelético en ejercicio, secreta un grupo de mioquinas -péptidos/proteínas- para regular las funciones de las células en el tejido óseo, incluidos los osteoblastos, los osteoclastos y los osteocitos.

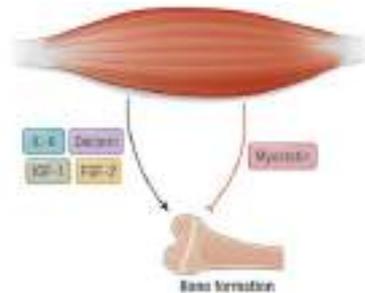
Además de esta **comunicación directa** -entre **músculo y hueso**-, otras mioquinas secretadas por el músculo afectan las funciones del hígado, la grasa y los intestinos, liberando nuevas citoquinas, incluidas Hepatocitoquinas y Adipocitoquinas, para regular la formación y la resorción ósea (Lee et al., 2014). Esto último representa una **comunicación indirecta** entre músculo (intestino, tejido adiposo e hígado como intermediarios), con el **hueso**.

La comunicación entre estos dos tejidos, se logra a través de un sistema cuyo funcionamiento se asemeja al de una empresa de correo. El emisor o remitente (**el músculo**) codifica y transmite un mensaje a través de un canal (**mioquinas**) al receptor (**el hueso**), quien lo recibirá y desencadenará una acción.

Estos “**canales**” de comunicación abarcan a varias hormonas incluyendo a las Interleukinas 6, 8 y 15 (IL6, IL8, IL15), Decorina, FGF-21, LIF, Miostatina, IGF1 e Irisina... y probablemente algunas más, (Figura 1).

Figura 1

La decorina, IL-6, IGF-1 y FGF-2 regulan positivamente la formación de hueso.



Nota. Extraído de Severinsen & Pedersen (2021). *Endocrine Reviews*, Volume 42, Issue 1, February 2021, Pages 97–99, <https://doi.org/10.1210/endrev/bnaa024>

En 2012, un grupo de investigadores descubrieron una nueva mioquina llamada **Irisina (Iris)**, que lleva el nombre de la diosa griega mensajera Iris (Boström et al., 2012)

En ese momento, los autores postularon a la Iris como una hormona con gran potencial terapéutico para las enfermedades metabólicas humanas y otros trastornos que mejoran con el ejercicio. La Iris podría ser beneficiosa no solo en alteraciones relativas a la homeostasis de la glucosa, sino también en patologías neurodegenerativas pudiendo llegar a ser una atractiva diana terapéutica. En este resumen de evidencia pondremos el **acento en ella: Iris**.

La Iris es una hormona polipeptídica pequeña de 112 aminoácidos producido por la escisión proteolítica de la proteína 5 que contiene el dominio de fibronectina tipo III (FNDC5), una proteína unida a la membrana altamente expresada en el músculo esquelético.

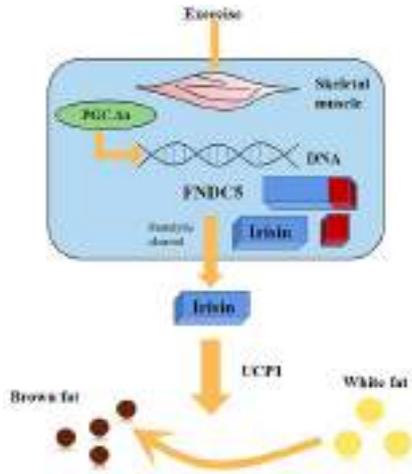
La expresión de FNDC5 aumenta en respuesta a episodios agudos de ejercicio mediante la regulación de PGC-1 α , lo que lleva a una explosión de Iris circulante.

Es decir el ejercicio en agudo activa factores de transcripción (proteínas como la PGC-1 α en este caso) que interactúan con el ADN regulando la función de nuestros genes.

Boström et al.(2012) propusieron un modelo específico: los niveles de PGC-1 α aumentarían debido al ejercicio, lo que conduciría a un incremento en los niveles de la proteína de superficie del músculo FNDC5 que sería escindida proteolíticamente para formar la nueva mioquina, la Iris, (Figura 2).

Figura 2

La expresión muscular de PGC-1 α estimula un aumento en la expresión de la membrana FNDC5 } que se escinde y se secreta como Iris.



Nota. Extraído de Liu et al (2020). The Neuroprotective Effect of Irisin in Ischemic Stroke. *Frontiers in aging neuroscience*, 12, 588958. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2020.588958>

Las funciones asociadas a la Iris son diversas e incluyen a varios tejidos. Entre ellas se destacan la de la conversión del adipocito blanco en marrón y el aumento de la termogénesis (Aladag et al., 2023), el aumento de la función y producción de hormonas tiroideas (Ruchala et al., 2014), su importante rol como potencial agente anti-tumoral (Moon y Mantzoros, 2014; Gannon et al., 2015) ser un estímulo para la neurogénesis y la desaceleración del proceso de envejecimiento mediante alargamiento de los telómeros (Osthus et al., 2012; Rana et al., 2014).

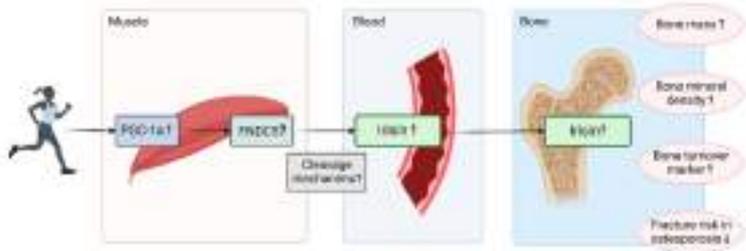
¿Cuál es el impacto de la Iris sobre la salud ósea?

De acuerdo a una reciente revisión sistemática los niveles elevados de Iris se correlacionan positivamente con la masa ósea, la densidad mineral ósea y el recambio ósea en niños y adultos sanos, mientras que se asocian negativamente con el riesgo de fracturas osteoporóticas (Tsourdi et al., 2022), (Figura 3).



Figura 3

Iris y huesos en humanos.



Nota. Extraído de Tsourdi et al (2022). Irisin and Bone in Sickness and in Health: A Narrative Review of the Literature. Journal of clinical medicine, 11(22), 6863. <https://doi.org/10.3390/jcm11226863>

Algunos estudios han investigado la relación entre la Iris y la homeostasis ósea en la infancia. En un estudio donde se evaluó a 472 niños finlandeses prepúberes, la Irisina se asoció positivamente con la densidad mineral ósea (Guo et al., 2017).

En esta línea del conocimiento, Colaïanni et al. (2019), sugirieron que Iris podría considerarse en el futuro como uno de los marcadores de formación ósea durante la infancia.

¿Cómo se asocia la carga de entrenamiento con la Iris?

Es importante destacar que en relación al ejercicio la evidencia nos muestra que los esfuerzos intensos podrían ser más apropiados para producir y liberar Iris desde el tejido muscular hacia la circulación. En esta línea, la falta de energía, es decir la disminución del ATP y el aumento del AMP, se asoció con un aumento significativo de Iris en sangre (Huh et al., 2012). Esta condición de déficit energético se asocia más a los esfuerzos de alta intensidad con mayor demanda energética.

Un estudio más amplio (Daskalopoulou et al., 2014) en el que participaron hombres y mujeres jóvenes encontró que el ejercicio de alta intensidad era el más eficaz para aumentar la producción de dicha hormona.

A su vez Dünwald et al. (2019), mostraron un aumento de los niveles plasmáticos de Iris después del entrenamiento HIIT de 4 semanas, con elevada correlación con los niveles basales de glucemia. El entrenamiento de moderada intensidad no se asoció con cambios en los niveles de Iris. Los autores confirmaron en este estudio que la concentración de Iris plasmática en personas con diabetes tipo II fue dependiente de ejercicios de alta intensidad.

Por último, es necesario destacar que a los factores bioquímico/hormonales como los descritos en este artículo, se le suman las fuerzas mecánicas, las cuales estas últimas han sido el enfoque más tradicional, como los mecanismos por los cuales las señales derivadas de los músculos pueden afectar el metabolismo y salud ósea.

En este sentido, hay tres reglas fundamentales que gobiernan la adaptación ósea según Turner (1998):

- ✓ Está impulsada por una carga dinámica, en lugar de estática.
- ✓ Sólo es necesaria una corta duración de carga mecánica para iniciar una respuesta adaptativa. Ampliar la duración de la carga tiene un efecto decreciente sobre una mayor adaptación ósea.
- ✓ Las células óseas se adaptan a un entorno de carga mecánica habitual, lo que las hace menos sensibles a las señales de cargas rutinarias.

Es decir se necesitan **cargas dinámicas, cortas y variables**.



Figura 4

Jugador de básquet de 13 años en entrenamiento de salto con predominio de vectores horizontales.



Otra vez más, la evidencia nos muestra a la intensidad de la carga (relacionada con los estímulos hormonales y mecánicos), y al buen funcionamiento del músculo esquelético, como *grandes* aliados para la *salud* general y para nuestros huesos en particular.

A tales efectos, el rol *della* Profesor/a de Educación Física en este proceso es *protagónico* y *sustancial*.



Lic. Matías Scavo

Lic. en Educación Física - Lic. en Nutrición
Docente de Fisiología Aplicada y
Nutrición Deportiva - IFDCEFRN y UNRN



matiasscavo@gmail.com



matiasscavo

Referencias

- Aladag, T., Mogulkoc, R., & Baltaci, A. K. (2023). Irisin and Energy Metabolism and the Role of Irisin on Metabolic Syndrome. Mini reviews in medicinal chemistry, 23(20), 1942-1958. <https://doi.org/10.2174/1389557523666230411105506>
- Boström, P., Wu, J., Jedrychowski, M. P., Korde, A., Ye, L., Lo, J. C., Rasbach, K. A., Boström, E. A., Choi, J. H., Long, J. Z., Kajimura, S., Zingaretti, M. C., Vind, B. F., Tu, H., Cinti, S., Højlund, K., Gygi, S. P., & Spiegelman, B. M. (2012). A PGC1- α -dependent myokine that drives brown-fat-like development of white fat and thermogenesis. Nature, 481(7382), 463-468. <https://doi.org/10.1038/nature10777>
- Colaïanni, G., Faienza, M. F., Sanesi, L., Brunetti, G., Pignataro, P., Lippo, L., Bortolotti, S., Storlino, G., Piacente, L., D'Amato, G., Colucci, S., & Grano, M. (2019). Irisin serum levels are positively correlated with bone mineral status in a population of healthy children. Pediatric research, 85(4), 484-488. <https://doi.org/10.1038/s41390-019-0278-y>



- Daskalopoulou, S. S., Cooke, A. B., Gomez, Y. H., Mutter, A. F., Filippaios, A., Mesfum, E. T., & Mantzoros, C. S. (2014). Plasma irisin levels progressively increase in response to increasing exercise workloads in young, healthy, active subjects. *European journal of endocrinology*, 171(3), 343–352. <https://doi.org/10.1530/EJE-14-0204>
- Dünwald, T., Melmer, A., Gatterer, H., Salzmann, K., Ebenbichler, C., Burtscher, M., Schobersberger, W., & Grandner, W. (2019). Supervised Short-term High-intensity Training on Plasma Irisin Concentrations in Type 2 Diabetic Patients. *International journal of sports medicine*, 40(3), 158–164. <https://doi.org/10.1055/a-0828-8047>
- Gannon, N. P., Vaughan, R. A., Garcia-Smith, R., Bisoffi, M., & Trujillo, K. A. (2015). Effects of the exercise-inducible myokine irisin on malignant and non-malignant breast epithelial cell behavior in vitro. *International journal of cancer*, 136(4), E197–E202. <https://doi.org/10.1002/ijc.29142>
- Guo, B., Zhang, Z. K., Liang, C., Li, J., Liu, J., Lu, A., Zhang, B. T., & Zhang, G. (2017). Molecular Communication from Skeletal Muscle to Bone: A Review for Muscle-Derived Myokines Regulating Bone Metabolism. *Calcified tissue international*, 100(2), 184–192. <https://doi.org/10.1007/s00223-016-0209-4>
- Huh, J. Y., Panagiotou, G., Mougios, V., Brinkoetter, M., Vamvini, M. T., Schneider, B. E., & Mantzoros, C. S. (2012). FNDC5 and irisin in humans: I. Predictors of circulating concentrations in serum and plasma and II. mRNA expression and circulating concentrations in response to weight loss and exercise. *Metabolism: clinical and experimental*, 61(12), 1725–1738. <https://doi.org/10.1016/j.metabol.2012.09.002>
- Kim, H., Wrann, C. D., Jedrychowski, M., Vidoni, S., Kitase, Y., Nagano, K., Zhou, C., Chou, J., Parkman, V. A., Novick, S. J., Strutzenberg, T. S., Pascal, B. D., Le, P. T., Brooks, D. J., Roche, A. M., Gerber, K. K., Mattheis, L., Chen, W., Tu, H., Bouxsein, M. L., ... Spiegelman, B. M. (2018). Irisin Mediates Effects on Bone and Fat via α V Integrin Receptors. *Cell*, 175(7), 1756–1768.e17. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2018.10.025>
- Lee, P., Linderman, J. D., Smith, S., Brychta, R. J., Wang, J., Idelson, C., Perron, R. M., Werner, C. D., Phan, G. Q., Kammula, U. S., Kebebew, E., Pacak, K., Chen, K. Y., & Celi, F. S. (2014). Irisin and FGF21 are cold-induced endocrine activators of brown fat function in humans. *Cell metabolism*, 19(2), 302–309. <https://doi.org/10.1016/j.cmet.2013.12.017>
- Liu, Y., Zhu, C., Guo, J., Chen, Y., & Meng, C. (2020). The Neuroprotective Effect of Irisin in Ischemic Stroke. *Frontiers in aging neuroscience*, 12, 588958. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2020.588958>
- Moon, H. S., & Mantzoros, C. S. (2014). Regulation of cell proliferation and malignant potential by irisin in endometrial, colon, thyroid and esophageal cancer cell lines. *Metabolism: clinical and experimental*, 63(2), 188–193. <https://doi.org/10.1016/j.metabol.2013.10.005>
- Østhus, I. B., Sgura, A., Berardinelli, F., Alsnæs, I. V., Brønstad, E., Rehn, T., Størbakk, P. K., Hatle, H., Wisløff, U., & Nauman, J. (2012). Telomere length and long-term endurance exercise: does exercise training affect biological age? A pilot study. *PLoS one*, 7(12), e52769. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0052769>
- Ouchi, N., Parker, J. L., Lugus, J. J., & Walsh, K. (2011). Adipokines in inflammation and metabolic disease. *Nature reviews. Immunology*, 11(2), 85–97. <https://doi.org/10.1038/nri2921>
- Rana, K. S., Arif, M., Hill, E. J., Aldred, S., Nagel, D. A., Nevill, A., Randeve, H. S., Bailey, C. J., Bellary, S., & Brown, J. E. (2014). Plasma irisin levels predict telomere length in healthy adults. *Age (Dordrecht, Netherlands)*, 36(2), 995–1001. <https://doi.org/10.1007/s11357-014-9620-9>
- Severinsen, M. C. K., & Pedersen, B. K. (2020). Muscle–Organ Crosstalk: The Emerging Roles of Myokines. *Endocrine reviews*, 41(4), 594–609. <https://doi.org/10.1210/endo/bnaa016>
- Tsourdi, E., Anastasilakis, A. D., Hofbauer, L. C., Rauner, M., & Lademann, F. (2022). Irisin and Bone in Sickness and in Health: A Narrative Review of the Literature. *Journal of clinical medicine*, 11(22), 6863. <https://doi.org/10.3390/jcm11226863>
- Turner C. H. (1998). Three rules for bone adaptation to mechanical stimuli. *Bone*, 23(5), 399–407. [https://doi.org/10.1016/s8756-3282\(98\)00118-5](https://doi.org/10.1016/s8756-3282(98)00118-5)

Reconvirtiendo nuestra experiencia de bienvenida

López Sara Sharon Abigail, *estudiante de cuarto año*

Soy Sara, estudiante de cuarto año, y soy pandémica...Somos pandémicos, ¿Qué significa?, que la promoción 2024, no pudo vivir de manera presencial muchas de las prácticas tradicionales de nuestro instituto, entre ellas, la bienvenida.

Si me hubiesen preguntado seis meses atrás, ¿Qué es la bienvenida? la respuesta habría sido que: es una forma de albergar a aquellas personas que decidieron comenzar una trayectoria docente para incorporarlas a la cultura del instituto de educación física. Traducir esta respuesta teórica o conceptual al significado profundo de esta práctica, no resultaba totalmente claro para nosotros. Hoy, después de haber transitado la organización y la vivencia de la recepción de nuestros compañeros de primer año, podemos decir que la bienvenida no es una mera recepción de pares a través de una jornada de juegos.

La Bienvenida supone un trabajo elaborado y cuidado por parte de todos los estudiantes del cuarto año y docentes de la Unidad Curricular de Tiempo Libre. Durante varios días programamos y organizamos acciones que les permitiera a los ingresantes:

- Comprender y reflexionar en el sentido de la formación docente, que tiene su eje en la construcción progresiva del rol docente;
- Reconocer que tienen que construir su propia trayectoria de manera individual, pero en articulación permanente con sus pares y con todos los actores de la institución;
- Descubrir que es una oportunidad de vivenciar y consolidar vínculos a partir del compromiso con la formación y la Educación Física aprendiendo a trabajar en equipo;
- Disfrutar y resolver las problemáticas implícitas en los desafíos con alegría, haciendo predominar el espíritu colaborativo por sobre el competitivo;
- Valorar todo lo que se pone a disposición para que lleguen a ser mejores personas y grandes profesionales, entre otras.

¿Cómo fue la organización de la bienvenida?

Nos dividimos por comisiones y cada una tenía una tarea específica a desarrollar para ese día. Las comisiones no trabajaron en soledad, sino que iban compartiendo lo que hacían para promover buenas articulaciones y el conocimiento general de la dinámica, para entramar de manera sincronizada y equilibrada las acciones. La mirada grupal y las construcciones conjuntas fueron el fuerte del diseño y la ejecución. No fue fácil, fue un desafío, al no tener mucha experiencia de trabajo compartido, se presentaron varias complicaciones.



Por lo que la experiencia fue una oportunidad para aprender a resolver conflictos a través de charlas y reuniones para comprender el posicionamiento de cada uno y finalizar acordando. El trabajo en equipo no es fácil, tienen sus dificultades, una de las principales se vio a la hora de juntarse y que estén todos, pero, la importancia y el compromiso se veía cuando aquellos que no asistían, aportaban desde donde podían.

Se realizó un trabajo de divulgación con los ingresantes y se los invitó a participar a todos. Este año, por primera vez, la programación incluyó a los estudiantes de la Tecnicatura Superior en Gastronomía (TSG). Se coordinó un horario que no se superpusiera con el cursado de sus materias y fueron, animándose a sumarse. No todos quisieron, por el compromiso corporal que suponía y porque algunos no habían asistido con la indumentaria apropiada, pero los que superaron el temor a enfrentarse a algo nuevo, lo valoraron mucho y contagiaron ese entusiasmo a sus pares.

La jornada se desarrolló con éxito. Se conformaron equipos que fueron superando desafíos de manera rotativa en diferentes escenarios de nuestro instituto, y luego se los concentró en un espacio compartido para disfrutar entre todos de un bingo musical.

Finalizamos con un momento de reflexión. Un profesor de la institución nos acompañó en una actividad que alentó la reflexión y la escucha. Se respondió de manera compartida a preguntas como: ¿Qué es lo que los llevó a estudiar esta carrera?, ¿Se visualizan como profesores de Educación Física?, pero la reflexión no estuvo solo destinada a los ingresantes, sino también a los estudiantes del cuarto año: ¿cómo se veían cuando ingresaron? ¿Encuentran semejanzas con lo que están viviendo sus compañeros?, ¿Que piensan y recuerdan sobre cómo eran cuando comenzaron a estudiar?, ¿Qué propósitos y objetivos tenían sobre la carrera? ¿cómo se ven ahora... que cosas cambiaron y como se proyectan?

La jornada pasó, y fue una oportunidad para que, a partir de estos interrogantes, pudiésemos pensarlos, reflexionar y analizar sobre donde nos visualizamos, que sentido le encontramos a la formación, y cómo nos proyectamos o hacia dónde queremos ir.



Sobre todo, sirvió para que les hagamos sentir a nuestros compañeros ingresantes, "los dogos argentinos", que estábamos para acompañarlos y demostrarles que el crecimiento y la superación es posible si ejercitamos disciplina diaria.

En este breve relato, he intentado encarnar lo que vivimos como grupo, nos damos cuenta que nos hubiese gustado pasar por esta experiencia en el 2021 porque comienza a abonar a la consolidación de un sentido de pertenencia que es necesario y enriquecedor. Nos parece importante seguir replicando esta tradición con la inclusión de los compañeros de la TSG para que siga aportando a una identidad compartida.

Eso es la bienvenida, es un día emotivo de trabajo en equipo, de reflexión, de aprendizaje, de socialización, de goce y de disfrute entre TODOS.



Sara López

Estudiante de 4to Año del
Profesorado en
Educación Física del IFDCEF



Cololopez2002@gmail.com



Obstáculos y/o dificultades que enfrentan los docentes noveles al ingresar al sistema educativo

Mgr. Daniela Ciccioli

Autoras del proyecto de investigación:

Angelica Romani, Wendalina Carlos y Ciccioli Daniela

Asesor: *Facundo Sepúlveda*

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo indagar la manera en la que los profesores de Educación Física egresados del Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física, vivieron las primeras experiencias, como profesionales de la enseñanza, en las instituciones educativas de nivel primario de la ciudad de Viedma.

Abstract

This research aimed to investigate the way in which Physical Education teachers who graduated from the Institute of Continuing Teacher Training in Physical Education, lived their first experiences, as teaching professionals, in primary level educational institutions in the city of Viedma.

Palabras Claves

Docentes Noveles – Práctica Docente - Educación Física – Ámbito formal – Obstáculos Dificultades - Inserción laboral.

Introducción

Existen numerosas investigaciones que demuestran que se produce una brecha entre la formación docente y los primeros pasos del ejercicio o práctica profesional.

Nuestro equipo de investigación se propuso conocer los problemas específicos que son característicos de las prácticas en Educación Física en nuestro contexto, para avanzar hacia líneas del actualmente llamado “Desarrollo Profesional Docente”, esto es, la implementación de mecanismos y estrategias de acompañamiento y formación específica para la inserción y la permanencia en las instituciones educativas.

Objetivos

Planteamos como objetivo general el descubrir y describir qué vivencias perciben como dificultades los/as docentes noveles en Educación Física que comienzan a transitar el ejercicio de su profesión en Educación Física en la Escuela Primaria.

Definimos como objetivos específicos el indagar:

- ✓ dificultades de acceso al sistema educativo,
- ✓ las dinámicas de recepción del novel en las escuelas,
- ✓ la relación entre las prácticas de la Formación Inicial y la experiencia de Inserción Profesional, y
- ✓ las condiciones materiales y humanas de trabajo, entre las variables más importantes.

Marco Teórico

Para este trabajo, resultó fundamental recuperar ciertas categorías conceptuales, entre las que destacan las de: formación docente, docente novel, e inserción profesional.

Encontramos consenso entre distintos autores, en que la formación docente se define como un proceso o un continuo que no comienza ni se agota en la formación inicial. Al respecto, se sostiene que “la adquisición del oficio, tiene lugar a lo largo del tiempo más que en momentos puntuales y aislados” (Cochran-Smith y Lytle, 2003; en Alliaud y Vezub, 2012, p. 13) por lo que la formación de los futuros docentes, como expresa la autora Liliana Sanjurjo (2018), debe ser pensada como: “...un proceso a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las que construye un saber personal es posible distinguir en dicho proceso formativo, trayectos diferenciados: biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional” (p. 37).

Las primeras experiencias laborales y de inserción profesional constituyen un momento sensible de reconstrucción del rol. Marcelo García (2008), menciona que esta etapa es reveladora del impacto de las etapas previas, en las que las biografías suelen manifestarse como más poderosas e influyentes, que la formación inicial. Por otra parte, también existen referencias de que se trata de una de las etapas, del proceso de aprender a enseñar, más desatendida (...).

El docente que atraviesa sus primeras experiencias laborales ha recibido el calificativo de “novel”. Bozu (2009), afirma que el profesor novel “es aquel recién recibido .. que imparte docencia por primera vez en una institución educativa. Se caracteriza por tener poca o ninguna experiencia docente previa” (p.320). Asimismo, Feixas (2002), considera profesor novel: “a un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia ... , el cual accede a un puesto docente ... habitualmente sin ningún tipo de tutela” (en Martín Gutiérrez 2014, p. 143). Otros autores como Bereiter y Scardamalia (1986), realizan una distinción de acuerdo al nivel de experiencia de los docentes, estos refieren a la expertise o la condición de profesor experto, como la de aquel que tiene más de 5 años, no solo de transcurrir, sino de aprender de su práctica con dedicación, constancia y reflexión (citado en García, 2008, p. 12).

Los docentes noveles, se encuentran en la etapa que García (2008) define como “inserción profesional”, esto es, el período de tiempo que abarca los primeros años de ejercicio docente en el cual se debe realizar la transición de estudiantes a profesores. El estudio de esta etapa requiere, como sostiene Vaillant (2009) “considerar algunos aspectos que hacen a la construcción de la identidad profesional...” (p.31) e implica la socialización profesional, que consiste en aprender e interiorizar la cultura escolar[1] con todas sus particularidades. Anijovich (2018) agrega que la inserción general desencadena una construcción profesional compleja y dinámica.

Los docentes noveles en Educación Física, construyen su identidad profesional en contextos socioeducativos diversos. En algunos casos al momento de ingresar por primera vez a la escuela primaria, es probable, que hayan tenido experiencias laborales previas en el ámbito no formal y/o que se estén desempeñando en más de una institución a la vez, aunque esto último no es tan frecuente. Tanto la asimilación de la cultura escolar, como la construcción de la identidad docente, requieren que se pueda ejercitar el rol en contexto, con cierta continuidad y en determinadas condiciones.

[1] Es definida por Pérez Gómez (2005, en García Gómez y González, 2010) como “El conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que [un] grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí” (p.117). Otros autores aportan definiciones semejantes: Argyris y Schön (1976, en Elías, 2015, p. 287), Margarita Poggi y Graciela Frigerio (1992, p.36).



Lidia Fernández (2005) sostiene que, en dinámicas o modalidades progresivas de funcionamiento institucional, a los docentes se les ofrece seguridad psicológica “-certeza de poder incluir los propios errores sin ser sancionado- y ayuda instrumental para avanzar en el planteo de problemas y búsqueda de soluciones...” (p. 73), esto alienta la expresión y la participación[2] a pesar de la poca experiencia y hace disminuir la necesidad de emplear recursos defensivos. Cochran Smith afirma que “para permanecer en la enseñanza, los profesores necesitan condiciones en la escuela que les apoyen y les creen oportunidades para trabajar con otros educadores en comunidades de aprendizaje profesional, en lugar de hacerlo en forma aislada” (en Carlos Marcelo García 2008, p.16). En otras profesiones, el mentorazgo o acompañamiento es un requisito innegociable, por ejemplo, en la medicina o en trabajos de alto riesgo. Sin embargo, en la docencia tradicionalmente se espera que los nuevos profesores sobrevivan con poco apoyo y orientación (Darling - Hammond, 1999, en Carlos Marcelo García, 2008, p.11). Bransford (2005), propone programar acciones formativas dirigidas a los profesores principiantes en lo que denomina, “corredor de adaptabilidad óptima”. En este corredor, la adquisición de conocimiento profesional debe conjugarse con el logro de eficacia e innovación, para que los docentes se constituyan gradualmente en “expertos adaptativos” y no solo en “expertos rutinarios”[3].

Al desafío de una buena inserción profesional acompañada, se agrega la necesidad de conocer:

a.- las particularidades del Sistema Educativo de la Provincia de Río Negro en relación al ingreso y designación de los cargos de Educación Física en las escuelas primarias,

b.- el conocimiento de las normativas que definen las funciones y el perfil que se describen como inherentes al cargo de Profesor en Educación Física, y

c.- la semejanza entre las primeras experiencias y las características de las Residencias o Practicas Docentes [4] en la formación inicial.



"Bebés y más". <https://www.bebesymas.com/educacion-infantil/por-que-habria-que-realizar-mas-horas-de-educacion-fisica-en-los-colegios>.

En relación con el primer punto, el acceso al Sistema Educativo requiere el ajuste a un conjunto de procedimientos administrativos que es preciso conocer y transitar.

En cuanto a las regulaciones que definen el rol docente en el sistema, existen muchas coincidencias entre los deberes estatutarios o del sistema, con las capacidades profesionales que se promueven en el instituto. Es un interrogante saber si los directivos le demandan al ingresante o novel, un numero elevado de atributos del rol descriptas en las normativas, o las mismas competencias que se le pide al que ya es experto.

[2] La participación a la que se alude es la que Sirvent M.T. (1983, p. 46) denomina “participación real” en oposición a la participación simbólica.

[3] Un “experto rutinario”, aprende a perfeccionar las tareas de enseñanza, sin embargo, si a esto se le suma la capacidad de adaptarse incluyendo estrategias, y recursos ante nuevas situaciones, estaríamos ante un “experto adaptativo”.

[4] A su vez es fundamental entender que en las prácticas, prevalece el interés por resolver la práctica pedagógica y se alcanzan a vivenciar escasas experiencias en relación con la practica docente propiamente dicha, la primera tiene relación con la clase y la segunda con la clase y las tareas complementarias en las instituciones educativas. (Achilli, 1986, p. 6 -7).



Finamente en cuanto a la distancia entre los escenarios de la Formación Inicial y los propios de la etapa de inserción, es necesario reconocer que los docentes noveles, aceptan trabajar en los contextos no elegidos por los docentes de mayor antigüedad, y suelen desempeñarse con poca estabilidad y altos niveles de rotación o circulación. En la Formación Inicial, los profesores de la Práctica Docente, priorizan la selección de escuelas que brindan condiciones favorables para que los procesos de enseñanza sean sistémicos, progresivos y continuos. Esta preselección del contexto, más el sostén proporcionado por el coformador, la pareja pedagógica y el docente formador, podría incidir en que se produzca la sensación de “choque de realidad” (Veenman S. en Marcelo, 2008 p. 15) y/o que la inserción represente para el novel un “salto al vacío” (Britton, 2002) a la soledad, o la auto referenciación en la institución. Esta sensación también podría darse por un acompañamiento insuficiente al novel, hacia el interior de las escuelas primarias que los alojan.

Consideraciones Metodológicas

La investigación fue de tipo exploratoria. Se optó por un enfoque cualitativo, utilizando como técnica de recolección de datos la “entrevista” a docentes egresados/as del IFDCEF (Viedma) que ingresaron al sistema educativo en el Nivel Primario en la ciudad de Viedma y cuya antigüedad en el mismo no fuera superior a los 5 años. La entrevista adquirió la modalidad: estructurada y formal, con preguntas organizadas en categorías, a saber: el acceso al sistema educativo, el primer día de clases, la práctica profesional (planificación), las primeras experiencias, el vínculo con los estudiantes, las sensaciones y emociones de las primeras experiencias, la institución educativa, los recursos materiales. La entrevista fue individual y pautada con el entrevistado. El registro de la información se llevó a cabo mediante un recurso tecnológico de grabación (celular, computadora) previa autorización del entrevistado/a. Y, por último, la transcripción de la información recabada fue realizada de manera textual, utilizando los modismos discursivos usados por los/las entrevistados.

Para el análisis de los datos, en primera instancia realizamos una lectura general para organizar los datos, y luego construimos una matriz que nos permitió sistematizar la información en función de categorías de análisis definidas para visualizar las relaciones entre las respuestas obtenidas.

Conclusiones

La gran mayoría de los noveles no conocían ni los requisitos, ni las etapas de acceso al sistema. Tampoco cuáles eran los lugares en los que se debían gestionar los trámites ni las modalidades a través de las cuales se hacía (presencial/virtual). Los mecanismos que emplearon predominantemente los docentes sin experiencia para lograr el acceso al sistema educativo, fueron los de ensayo-error, dependiendo en gran medida de la capacidad para solicitar ayuda o colaboración que tuviera el que procuraba inscribirse. En algunos casos, con consecuencias muy delicadas como el perder durante un año la posibilidad de ser parte de los listados oficiales.

Podemos decir que el potencial instituyente del docente novel no prevalece en la cultura escolar durante el periodo de inserción profesional, porque al recién ingresado le resulta prioritario e importante, conocer y diagnosticar ciertas cuestiones, a saber: cómo es la escuela, cómo son los alumnos y alumnas, cómo o qué se espera de él. Rara vez ingresan con seguridad y son habilitados para, al menos, plantear su posicionamiento. Por ejemplo, al reflexionar sobre las condiciones materiales o el hábitat de trabajo, prácticamente todos expresaron su capacidad para funcionar con ajuste al escenario con el que se encontraron. Esto es positivo si nos enfocamos en el desarrollo de estrategias adaptativas, sin embargo, también parece ser un indicio de conformismo al no considerar otras posibilidades con el fin de optimizar la tarea.



No existe en las instituciones receptoras que formaron parte de la muestra, un protocolo o una dinámica de inclusión o acompañamiento al docente novel que permita orientar con ciertos criterios compartidos, la tarea. Por ejemplo: quién es el que va a recibir y encuadrar al docente en las particularidades de la función, qué información se va a jerarquizar y cómo se lo va a acompañar. En la recepción del novel, intervinieron los actores institucionales que estaban presentes y con criterios diferentes en cada caso, y prevaleció el interés de que el novel asuma inmediatamente su función, en lugar de activar ciertos mecanismos de adaptación. Al ser recibidos, se acuerdan en primera instancia aspectos administrativos y de organización escolar, quedando relegado el proyecto educativo para el final (en el mejor de los casos). De hecho, la orientación pedagógica más común es la de proveer al recién llegado/a de la planificación del suplido sin mayores explicaciones, sugiriendo que se le dé continuidad o bien se realicen las adecuaciones que se consideren convenientes. En ningún caso se da a conocer el PEI en curso ni se recibe orientación precisa en relación con las y los alumnos/os en inclusión o que presentan conflictos socio educativos o patologías, a tener en cuenta previo al comienzo del dictado de las clases. En ocasiones se proporciona información relativa a los gustos o preferencias lúdicas, a la presencia de ciertos alumnos/as con particularidades conductuales a tener en cuenta, pero esta información no viene acompañada de las estrategias que se vienen empleando para darle tratamiento particular en cada caso.

Los noveles ingresan gestionando con cierta autonomía su inclusión, desde presentarse a la mayoría del personal, hasta conseguir los planes en curso, que normalmente son unidades didácticas. Van recorriendo la escuela y descubriendo espacios y posibilidades en el día a día. En uno de los casos, el novel fue excluido de un par de reuniones de padres y se le pidió “como favor” el hacerse cargo o entretener a los alumnos durante el desarrollo de las mismas, incluso en un horario en el que no le correspondía. Consideramos delicado que el profesor de EF quede relegado al cuidado de los niños y sea excluido de momentos en los que pueda manifestar su enfoque o perspectiva de los problemas y las necesidades que detecta. El novel que denunció haber experimentado esta situación, expresó que su colega vivió cosas semejantes y que aceptaron lo que las maestras de grado proponían, no porque consideraban que estuviera bien, sino porque en algún punto entendían que debían pagar cierto derecho de piso. Revisar la mirada tradicional que la comunidad educativa tiene en relación con el rol del Profesor de EF para favorecer su legitimación, en algunos casos, parece seguir siendo necesario.



"Profesores de educación física celebran su día", Jujuy al Momento, sin fecha.
<https://www.jujuyalmomento.com/educacion-fisica/profesores-educacion-fisica-celebran-su-dia-n160101>

Al docente novel, no se lo recibe como a alguien que pueda aportar, al menos desde su percepción fresca e inaugural, sino solo como quien debe continuar con lo que viene funcionando, tal y como viene funcionando. En el recibimiento del novel, prevalecen las charlas que brindan información para articular la continuidad y no se averigua cuáles son las expectativas, las necesidades y las fortalezas con las que éste ingresa a la institución.

Es decir, el novel hace un diagnóstico de la institución para adaptarse, pero la institución no emplea ningún diagnóstico dirigido a indagar qué tipo de ser humano y/o profesional es el que ingresa.



Prácticamente ningún entrevistado manifestó dificultades para resolver la enseñanza en el marco de la Práctica Pedagógica. Sin embargo, sí se sorprendieron en relación con ciertas funciones que hasta ese momento no parecían ser parte del rol.

Si, como señala el Marco del Diseño Curricular del IFDCEF (2015), es deber de la Formación Inicial, garantizar un primer nivel de apropiación que permita al egresado estar en condiciones de afrontar las primeras experiencias laborales, debemos reconocer que esto en la actualidad, se logra parcialmente y que sería deseable enriquecer las experiencias de estas prácticas para familiarizar a los futuros docentes respecto de la función expandida del rol en relación con la Práctica Docente. Ahora bien, ni en el período de la Formación Inicial, ni en la etapa de ingreso a la primera institución educativa vemos que se pueda garantizar plenamente el vivenciar todas las competencias y facetas del desempeño del rol. De hecho, en cierta forma es un alivio constatar que en Viedma, los Equipos de Conducción no le exigen al ingresante toda la actividad que conlleva su función. En cualquier caso, las entrevistas dan cuenta de la ausencia de una verdadera “cultura de la inserción a la cultura institucional”.

A modo de cierre, concluimos que la ausencia de una adecuada “inserción a la cultura institucional en la formación inicial”, combinada con una ausencia de una “cultura de la inserción en las instituciones receptoras del novel”, podría ser un factor de alteración del continuo o un obstáculo a la posibilidad de construir un adecuado “corredor adaptativo”.

Si bien los autores refieren a corredor adaptativo como acciones a implementar recién a partir de la inserción del docente en la escuela, nosotros creemos que este corredor debería comenzar a orquestarse desde, o a partir, de la Formación Inicial con estrategias que sin dudas no sería sencillo implementar, pero que podrían favorecer notablemente las herramientas del novel en sus primeros pasos por las escuelas primarias de Viedma.



Mgr. Daniela Ciccioli

Profesora en Educación Física y Magister
Profesora de Práctica Docente y Residencia
(Relevado en 2024)

Coordinadora de Formación Inicial
del IFDCRN



danachicho@gmail.com



Referencias

- Achilli, Elena (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro - Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Anijovich R., Cappelletti G., Mora S., Sabelli M.J. (2018, enero). Transitar la formación pedagógica - Dispositivos y estrategias - Editorial PAIDOS.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. Revista Internacional de Investigación en Educación, 2, (pp 317-328) Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548008.pdf>
- Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado de Educación Física (2015).
- Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. Educare (San José), 19 (2), 285-301. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr_14182/pr_14182.pdf
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. Revista Electrónica Educare, vol. 19, núm. 2, pp. 285-301. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica - Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017016.pdf>
- Fernández L. (2005), Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Ed. Paidós
- García Gómez y González A. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. Revista Acción Pedagógica N° 19 - Enero/diciembre, 2010 - p. 116-125 - Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3435170>
- Marcelo, C. (2008). El profesorado principiante - inserción a la docencia.
- Ediciones Octaedro. Disponible en https://cges-infod.mendoza.edu.ar/sitio/docentes-noveles/upload/el_profesorado_principiante.pdf
- Martín-Gutiérrez et. al. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. Revista de docencia Universitaria, Vol. 12 (4), p. 141-160 ISSN: 1887-4592 REDU. Disponible en: <https://m.riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/137757/Mart%C3%ADn-Guti%C3%A9rrez%3BConde-Jim%C3%A9nez%3BMayor-Ruiz%20-%20La%20identidad%20profesional%20docente%20del%20profesorado%20nove.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marcelo García C. (2008). El Profesorado Principiante. Inserción a la docencia. Biblioteca Latinoamericana, núm. 20. Colección dirigida por José Manuel
- Esteve y Ángel I. Pérez. Editorial OCTAEDRO- ISBN: 978-84-8063-352- 9 -Edición electrónica, p.9 y 10.
- Martín-Gutiérrez (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. Vol. 12 (4), 141-160 ISSN: 1887-4592 p.143.
- Sanjurjo, L., Caporossi A., España A., Hernández A., Alfonso I., Foresi M. (2018). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. HOMOSAPIENS ediciones.
- Sirvent M. T. (1983). Estilos Participativos ¿Sueños o realidades?
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. Revista de curriculum y formación del profesorado Vo. 13 N° 1. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/revista/1066/V/13>
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). El Acompañamiento Pedagógico como Estrategia de Apoyo y Desarrollo Profesional de los Docentes Noveles - Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Disponible en <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>



Salud Autopercebida de los Instructores en Estaciones de Esquí Caso Cerro Catedral

Mgtr. Pilar Agustina Sustersic y Prof. Marina Altamiranda

Resumen

Este estudio investiga el estado de salud autopercebido en instructores de Cerro Catedral, San Carlos de Bariloche, Argentina; durante la temporada invernal 2023. Se examina el nivel de estrés, la calidad del sueño, los hábitos alimenticios y las prácticas de autocuidado. Se encuestó a 150 instructores de esquí de diferentes contextos laborales y niveles de experiencia.

Palabras clave: Instructores de esquí, salud, estrés, hábitos saludables, condiciones laborales.

Abstract

This study investigates self-reported health status among instructors at Cerro Catedral, San Carlos de Bariloche, Argentina, during the winter season of 2023. It examines stress levels, sleep quality, eating habits, and self-care practices. 150 ski instructors from various work contexts and experience levels were surveyed.

Keywords: Instructors, Health, Stress, Habits, Working conditions

Introducción

La industria de los deportes invernales presenta desafíos únicos en términos de demandas físicas y psicológicas para sus trabajadores, especialmente los instructores, quienes enfrentan largas horas en condiciones climáticas adversas y la presión de garantizar la seguridad y el aprendizaje de los estudiantes.

Los instructores son los encargados de transmitir saberes para la enseñanza de esquí o snowboard. Entre sus principales tareas se encuentra la organización de las clases, evaluación de condiciones climáticas y nivel de los alumnos para la elección del itinerario, garantizar la seguridad, gestión del riesgo y satisfacción del cliente. Los alumnos pueden ser turistas o residentes; niños, adolescentes, adultos o adultos mayores. A su vez los instructores en Cerro Catedral pueden ser empleados por escuelas de capitales privados, clubes o bien trabajar de manera independiente.

Este estudio busca conocer el estrés autopercebido por los instructores y sus hábitos; factores cruciales que pueden influir en el bienestar y el rendimiento de estos durante la temporada invernal. Además estudia el impacto de estas variables y proporciona información relevante para mejorar las condiciones laborales y promover el autocuidado entre los profesionales de la enseñanza de deportes invernales.

Marco teórico

Salud

La Organización Mundial de la Salud define la Salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades (Moreno, 2008).



Según (Parra, 2003) el trabajo es fuente de salud ya que mediante el mismo las personas pueden acceder a salario, actividad física y mental, contacto social, desarrollo de una actividad con sentido y producir bienes y servicios para el bienestar de otros individuos y grupos. Pero también puede causar daño a la salud cuando las condiciones sociales y materiales en las que se realiza afectan el estado de bienestar negativamente generando estrés.

Estrés

En ese sentido, el estrés se define como una respuesta no específica del cuerpo a cualquier demanda hecha sobre este que resulta en síntomas tales como aumento de la presión arterial, liberación de hormonas, rapidez de la respiración, tensión de los músculos, transpiración y el aumento de la actividad cardíaca (Patlán Pérez, 2019). El estrés laboral también se ha definido como el resultado de la aparición de riesgo, que por sí mismo tiene alta probabilidad de afectar de forma importante a la salud de los trabajadores y al funcionamiento empresarial a medio y largo plazo. (Osorio & Cárdenas Niño, 2017) y como la respuesta física, emocional y dañina que se produce cuando las exigencias del trabajo no igualan las capacidades, los recursos o las necesidades del trabajador.

Estudios previos demuestran que una exposición prolongada al estrés en el trabajo se ha relacionado con un mayor riesgo de trastornos musculoesqueléticos, depresión y agotamiento en el trabajo, y puede contribuir a una variedad de enfermedades debilitantes que van desde enfermedades cardiovasculares hasta el cáncer (Patlán Pérez, 2019).

Hábitos Saludables

Un factor clave para mantener la salud integral y evitar el estrés es la práctica de hábitos saludables, entendiendo estos como: “El conjunto de prácticas alimentarias, de higiene, cuidado personal, autorregulación, relaciones interpersonales, actividad física y descanso que nos ayudan a vivir una vida más saludable” (Betancur et al., 2024).

Causas asociadas con la presencia de estrés en trabajadores

Según (Buitrago-Orjuela et al., 2021) las principales fuentes de estrés laboral incluyen la carga de trabajo excesiva, la falta de respaldo por parte de la organización, la falta de organización en diversos aspectos como recursos insuficientes, comunicación deficiente, relaciones laborales, dinámicas de trabajo y estilos de gestión poco claros, así como un ambiente laboral poco favorable, largas horas de trabajo, escasez de personal y condiciones físicas desfavorables en el lugar de trabajo, como ruido, temperatura y entorno. Estos factores son especialmente relevantes en las estaciones de esquí.

Otras causas de estrés laboral incluyen la comunicación deficiente entre supervisores y subordinados, la falta de confianza para expresar los propios sentimientos, demandas laborales excesivas, escaso apoyo social, confusión sobre las tareas asignadas y factores externos relacionados con la familia. Además, la presencia de violencia, drogas, dificultades en las relaciones interpersonales, condiciones precarias en la organización y largas horas de trabajo contribuyen a esta respuesta de estrés fisiológico en los individuos, influenciada por aspectos subjetivos y objetivos como el contrato de trabajo, las recompensas y las políticas organizacionales (Atalaya, 2001).

Metodología

Se realizó de forma virtual un cuestionario (Toledo, 2012) para recopilar datos sobre el nivel de estrés, la calidad del sueño, los hábitos alimenticios y las prácticas de autocuidado entre los instructores de esquí que se desempeñaron en Cerro Catedral en la temporada invernal 2023. El mismo se administró a una muestra de 150 instructores de esquí de diferentes contextos laborales y niveles de experiencia.



Se utilizó un análisis cuantitativo descriptivo (Cairampoma, 2015) para examinar las respuestas de los participantes.

Análisis de Datos

Muestra

El 48,7% de los encuestados trabaja de forma independiente, el 40,7% para escuelas de capitales privados y el 10,6% restante para clubes locales. El 50% hace doble temporada (trabaja durante el invierno del hemisferio sur en Argentina y durante el invierno del hemisferio norte en otro país). A su vez el 86% de los instructores dicta para alumnos principiantes o intermedios y tan solo el 14% de los encuestados dicta clases para avanzados o expertos.

En la **Figura 1** se muestra que el 38% de los instructores dicta 4 horas diarias de clases, sumado al tiempo de traslado desde la ciudad de San Carlos de Bariloche hasta la estación de esquí (20 kilómetros, 48 minutos) y el tiempo de almuerzo; la jornada laboral se promedia en entre 7 y 8 horas de las cuales 4,5 son al aire libre en condiciones invernales lo cual implica un alto gasto energético. A este factor se suma el expresado en la **Figura 2**, en la que se ve que el 49,3% de los encuestados no tiene siquiera un día de descanso semanal y el 43% solo uno.

Figura 1

Horas promedio de clases diario autoinformado

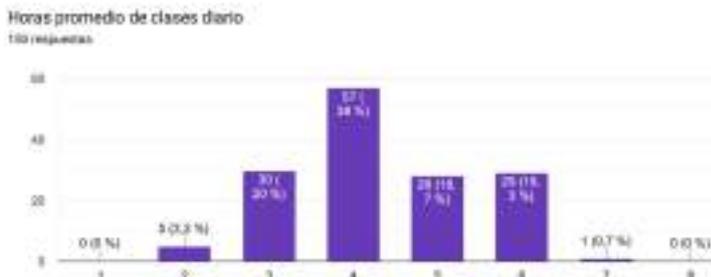
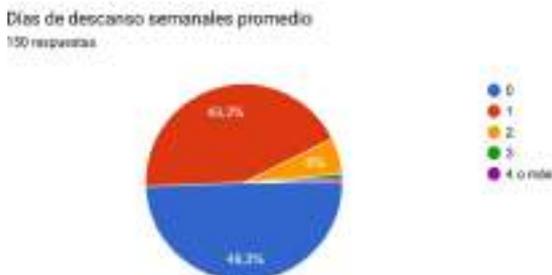


Figura 2

Días de descanso semanal





En la **Figura 3** se expresa el nivel de cansancio autoinformado por los instructores encuestados en donde 1 es el nivel mínimo y 5 el más alto. El 93,3% expresa niveles altos de cansancio de los cuales 12,8% reporta el nivel más alto de cansancio expresado en la encuesta. Como se aprecia en la **Figura 4**, el 67% presenta niveles de estrés medios y altos. Lo que evidencia por un lado altos niveles de estrés en la población estudiada y por otro altos niveles de cansancio.

Figura 3
Nivel de cansancio autoinformado por los instructores

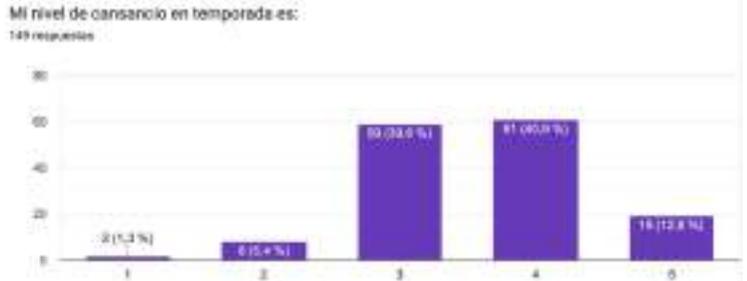
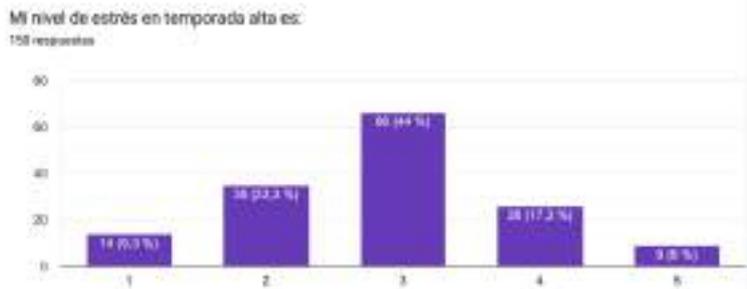


Figura 4
Nivel de estrés percibido



En la **Figura 5** vemos que más de la mitad de los instructores reportan no poder sostener sus vínculos afectivos con normalidad y la **Figura 6** muestra que el 87,8% no logra continuar con la práctica de actividades de meditación dos factores claves para la regulación del estrés.

Figura 5
Sostén de vínculos afectivos con normalidad

¿Durante la temporada puedes sostener tus vínculos afectivos con normalidad?
150 respuestas

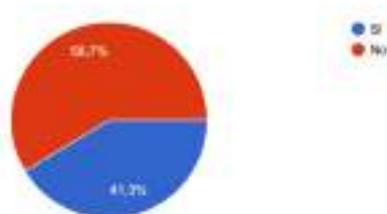


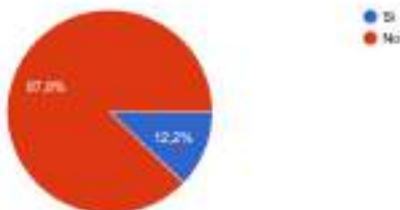


Figura 6

Continuidad de la práctica de meditación durante la temporada alta

Si practicas yoga, mindfulness, o algún otro tipo de meditación. ¿Logras continuar la practica con normalidad durante la temporada?

123 respuestas



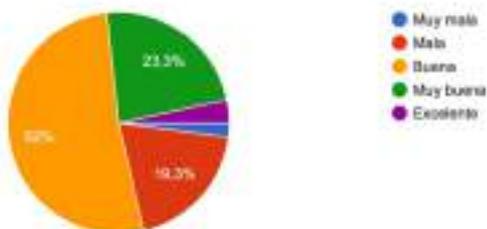
En cuanto a la alimentación, el 78,6 % afirma tener una alimentación buena, muy buena o excelente y el 21,4% mala o muy mala en términos de salud (Figura 7).

Figura 7

Calidad de la alimentación informada

Consideras que tu alimentación en términos de salud es:

150 respuestas



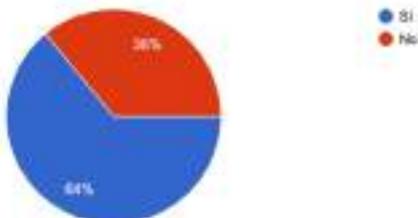
Por último en la Figura 8 encontramos que el 64% de los instructores considera que su salud integral se ve afectada durante la temporada.

Figura 8

Percepción del estado de salud integral

Según lo que percibís ¿tu estado de salud integral se ve afectado por la temporada?

150 respuestas





Conclusiones

La investigación sobre el estado de salud autoinformado en instructores de esquí en Cerro Catedral, San Carlos de Bariloche, Argentina, durante la temporada invernal 2023 ha revelado importantes hallazgos sobre el nivel de estrés, la calidad del sueño, los hábitos alimenticios y las prácticas de autocuidado de este grupo profesional. Los resultados muestran que los instructores enfrentan altos niveles de estrés y cansancio, lo cual puede afectar su bienestar y desempeño laboral. Además, se evidencia una dificultad significativa para mantener relaciones interpersonales normales y para llevar a cabo actividades de regulación del estrés, como la meditación. A pesar de que la mayoría de los instructores reportan una alimentación adecuada, una proporción considerable informa que su salud integral se ve afectada durante la temporada invernal.

Estos resultados resaltan la necesidad de implementar medidas de intervención para mejorar las condiciones laborales y promover el autocuidado entre los instructores de esquí. Es fundamental desarrollar estrategias de educación y prevención que ayuden a gestionar el estrés y el cansancio, así como fomentar prácticas saludables de autocuidado, como la meditación, el cuidado de los vínculos y una alimentación balanceada. Asimismo, se requiere una mayor atención por parte de las autoridades y empleadores para garantizar condiciones laborales óptimas que contribuyan al bienestar físico y mental de los instructores de esquí durante la temporada invernal. En última instancia, estas medidas pueden mejorar la calidad de vida de los profesionales de la enseñanza de deportes invernales y, a su vez, beneficiar la experiencia de los alumnos, maximizar ganancias y mejorar la reputación de la industria en su conjunto.

Se recomiendan como futuras líneas de investigación un análisis de cada uno de los tres contextos laborales (club, escuela o independientes) para conocer el impacto en cada una de ellas y posibilitar líneas de intervención específicas. Además, es oportuna la realización de una investigación sobre las condiciones de salud en instructores de estaciones de esquí de Argentina para generar políticas públicas de intervención y regulación. Por último, se considera oportuno realizar estudios médicos para conocer indicadores no subjetivos de salud.



Marina Altamiranda

Prof. de Educación Física
Instructora de esquí Nivel 5 AADIDESS
Univ. Nacional del Comahue, Argentina



marinaaltamiranda2@gmail.com



Pilar Agustina Sustersic

Profesora en Educación Física y Magister en
Marketing de Servicios
Asistente de investigación Universidad
Nacional del Comahue
Becaria Doctoral CONICET



pilarsustersic@gmail.com



Referencias

- Atalaya, M. (2001). El estrés laboral y su influencia en el trabajo. *Industrial Data*, 4(2), 25–36.
- Betancur, H. N. C., Canqui, L. G. P., Yapuchura, Y. Y. R., Pérez, K., Chura, S., & Castillo, W. W. C. (2024). Obesidad infantil en estudiantes de educación primaria en Puno, Perú. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 54, 466–477.
- Buitrago-Orjuela, L. A., Barrera-Verdugo, M. A., Plazas-Serrano, L. Y., & Chaparro-Penagos, C. (2021). Estrés laboral: Una revisión de las principales causas consecuencias y estrategias de prevención. *Revista Investigación En Salud Universidad de Boyacá*, 8(2), 131–146.
- Cairampoma, M. R. (2015). Tipos de Investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *Redvet. Revista Electrónica de Veterinaria*, 16(1), 1–14.
- Moreno, G. A. (2008). La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 93–107.
- Osorio, J. E., & Cárdenas Niño, L. (2017). Estrés laboral: Estudio de revisión. *Diversitas: Perspectivas En Psicología*, 13(1), 81–90.
- Parra, M. (2003). *Conceptos básicos en salud laboral*. Santiago de Chile: Oficina Internacional Del Trabajo, OIT, 31.
- Patlán Pérez, J. (2019). ¿Qué es el estrés laboral y cómo medirlo? *Revista Salud Uninorte*, 35(1), 156–184.
- Toledo, S. (2012). *Diferencias entre cuestionario y encuesta*. Universidad Virtual de Salud Manuel Fajardo.





Departamento Investigación y Extensión



054 2920 422397



ifdcrevistadigital@gmail.com



<https://ifdviedma-rng.infed.edu.ar/sitio/>



Bv. Ayacucho 1093. Viedma.
Río Negro. Argentina.

Código Postal 8500

Coordenadas:

-40.803394926854, -63.00666263966562

Seguinos en 

Instituto de FDC en Educación Física Viedma



ifdceducacionfisica