

INSTITUTO UNIVERSITARIO ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

LA RECREACIÓN EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE MONTEVIDEO

Trabajo Final de Grado presentado al
Intituto Universitario Asociación
Cristiana de Jóvenes, como parte de
los requisitos para la obtención del
Diploma de Educación Física,
Recreación y Deporte.

Docente tutor: Fernando Borgia

HELENA MORETTI

MONTEVIDEO

2019

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Quien abajo firma, Helena Moretti, es autora y responsable de todos los contenidos y de las opiniones expresadas en este documento, que no necesariamente son compartidas por el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.

Helena Moretti - C.I.: 4.640.603-8

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en forma especial a Sebastián Vélez, compañero de investigación en el séptimo semestre de la Licenciatura; al personal de la Biblioteca Dr. José C. Williman, que contribuyó en la búsqueda del material de referencia; al Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes por la formación brindada hacia un perfil profesional competente; y a mi familia que ha cuestionado y acompañado durante todos estos años de carrera.

ÍNDICE

RESUMEN	5
1. INTRODUCCIÓN	6
2. ENCUADRE TEÓRICO	8
2.1 Educación, Educación Física y Recreación	8
2.2 Recreación y ocio	9
2.2.1 Tiempo libre	11
2.2.2 Juego	11
2.3 Recreación en la escuela	12
2.4 Recreación y discapacidad	14
2.5 Gestión de instituciones educativas	15
2.5.1 Dimensiones institucionales	16
3. EL CASO DE ESTUDIO	17
4. PROPUESTA METODOLÓGICA	19
4.1 Fases del estudio	19
4.2 Diseño metodológico	20
4.3 Estudio de caso	20
4.4 Universo y muestra	21
4.5 Instrumentos de recolección de datos	22
4.5.1 Entrevista Exploratoria	22
4.5.2 Encuesta	22
2.5.3 Entrevista Semiestructurada	23
2.5.4 Observación	24
5. ANÁLISIS DE DATOS Y SU POSTERIOR UTILIZACIÓN	25
5.1 Aproximación Diagnóstica	25
5.1.1 Entrevista exploratoria: matriz exploratoria y anteproyecto	25

	4
5.1.2 Primera colecta de datos: encuesta, su matriz y modelo	26
5.1.3 Segunda colecta de datos: entrevista y observación, su matriz y modelo	28
5.1.4 Modelo final de análisis de datos	32
5.1.5 Respuestas a las preguntas de investigación y cuadro de síntesis de aproximación diagnóstica	34
5.2 Propuesta de mejora	36
5.2.1 El proceso de elaboración	37
5.2.2 Fundamentación de la propuesta de mejora	39
6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	41
6.1 Resultados	41
6.2 Reflexión y revisión	41
7. BIBLIOGRAFÍA	43
8. ANEXOS	46
8.1 Anexo I - Aproximación diagnóstica	47
8.2 Anexo II - Propuesta de mejora	133
8.3 Anexo III - Ley N°18.651 - Ley de protección integral de personas con discapacidad	157
8.4 Anexo IV - Ley N°18.437 - Ley general de Educación	157
8.5 Anexo V - Mapa conceptual de investigación cualitativa	160
ÌNDICE DE FIGURAS	
Figura N°1 Modelo de análisis final	33
Figura N°2 Objetivos y metas	36
Figura N°3 Actividades	38

RESUMEN

Este trabajo se compone de dos partes: una de aproximación diagnóstica y otra de propuesta de mejora institucional. La primera tiene el fin de declarar una problemática vinculada al trayecto de los estudiantes que investigan y analizar sus posibles causas. La segunda tiene por objetivo proponer un cambio de gestión que resuelva la problemática investigada en la primera parte del trabajo.

El estudio atiende la recreación en los niños de edad inicial y primaria que asisten a la Institución, tanto en el contexto de clase como la repercusión en sus hogares. Se incluye esto último debido a los hallazgos obtenidos durante el proceso.

Este documento corresponde a un proyecto cualitativo de investigación aplicada que ha explorado en profundidad una problemática dentro de una Institución educativa privada de Montevideo. La misma con perfil de Educación Especial que prepara a niños y adolescentes para el sistema estudiantil y el mercado laboral.

La investigación comenzó con el trabajo de campo a partir de una entrevista exploratoria de la cual se desprenden las preguntas de investigación; luego se utilizaron cuestionarios, entrevistas y observaciones en dos recolecciones de datos diferentes. La información relevada fue analizada mediante una matriz y modelo de análisis, permitiendo concluir el trabajo con factores causales de la problemática encontrada y su dimensión institucional vinculada. Dicho proceso concluye con la creación del Informe de Aproximación Diagnóstica.

Para la segunda parte de la investigación se trabajó con una planilla operativa a partir de los factores definidos en la aproximación diagnóstica. Se utilizaron actas de reunión como método de registro y se concluyó con la formulación de un Informe de Propuesta de mejora.

Finalmente, el presente documento engloba ambas partes de la investigación volviendo a reflexionar, en profundidad, sobre los hallazgos primarios. Se incluye nueva evidencia y un marco teórico más avanzado.

Palabras clave: recreación, educación, discapacidad.

1. INTRODUCCIÓN

Bajo la materia Taller de Proyecto I y II de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte dictada en el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, sede Montevideo, correspondiente al último año de carrera, quien redacta presenta su Trabajo Final de Grado. El mismo se encuentra vinculado al trayecto de Recreación y Tiempo Libre, ya que es uno de los requisitos que se plantea desde la coordinación del área de investigación en la casa de estudios. A partir de allí, el interés personal llevó a estudiar la vinculación entre la recreación y el trabajo con personas con discapacidad.

El presente proyecto de investigación atiende una realidad de la educación especial en torno al ámbito de la recreación. Toma lugar en el Taller de Recreación de una Institución educativa privada de Montevideo, Uruguay; específicamente con el foco en niños de edad inicial y primaria. Primeramente, se ha hecho una entrada al campo desde un proceso de aproximación diagnóstica en el cual a algún referente de la Institución se le plantea una entrevista exploratoria, este identifica cierta problemática que atenta contra el desempeño ideal de las actividades del centro. De dicho proceso surgen no sólo factores causales y actores involucrados, sino también la problemática central que ha sido identificada y sobre la cual se fundamenta la investigación-acción: los estudiantes carecen de suficiente experiencia de juego fuera de la Institución.

Las preguntas que han guiado la investigación a partir de la entrevista exploratoria fueron las siguientes: ¿tienen tiempo libre los estudiantes de este colegio?, ¿cuál es la experiencia de juego de los estudiantes?, y ¿qué estrategias utiliza la Institución en recreación para enseñar a jugar? A partir de ellas, se han creado los instrumentos de recolección de datos y sus respectivos instrumentos de análisis: matriz y modelo de análisis.

Luego de haber concluido la aproximación diagnóstica (Anexo I, pp. 47-132), se han concretado cuatro encuentros entre la investigadora y un referente de la Institución donde fue tomando forma la propuesta de mejora (Anexo II, pp. 133-156) con vistas a resolver la problemática anteriormente detectada por el centro. La propuesta de mejora trata de programar acciones a realizarse en el futuro cercano, que tengan incidencia sobre los factores causales detectados en el diagnóstico. Para conformarlo se integran tanto los recursos humanos, temporales y económicos necesarios, así como las actividades y el cronograma para el alcance de las metas y objetivos planteados, donde corresponden uno por factor causal.

Finalmente, la titulación de grado procura avalar el egreso de docentes competentes, formados en sus capacidades de realizar las tareas de la mejor manera posible. En tal sentido, Blázquez Sánchez (2013) define “la competencia docente [como] un término que hace

referencia a la capacidad del profesorado para intervenir de un modo eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 13) Agrega que se consideran competencias docentes aquellas “experiencias, comportamientos, conocimientos y actitudes que puedan definir al docente dentro de la enseñanza de la educación física” (Blázquez Sánchez, 2013, p. 13). Se listan a continuación aquellas competencias que se consideran han sido desarrolladas, no sólo en el pasaje por la materia Taller de Proyecto de Grado, sino también en la totalidad de la carrera:

Competencias específicas:

- Usar pertinentemente el lenguaje como herramienta de comunicación y producción académico-científico en los diferentes contextos de actuación profesional.
- Desarrollar estrategias de autogestión del conocimiento y formación permanente para la búsqueda sistemática de la calidad profesional.
- Trabajar en equipo con diversos colectivos, manifestando iniciativa (IUACJ, Proyecto Final I y II, 2019).

Competencias según el perfil de egreso de la casa de estudios:

- Dominio de habilidades personales e interpersonales que le permita en el manejo de situaciones y personas, la toma de decisiones en forma profesional y pertinente.
- Sólida formación ética en los planos personal y social, habilitante de tomas de decisión basada en la justicia, el respeto y la solidaridad.
- Actuación correlativa con el "ser universitario" (compromiso y responsabilidad) que den marco a la formación profesional en su misión como educador y Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte.
- Creatividad y espíritu innovador, que posibiliten el acompañamiento de los cambios sociales y su acción profesional-educativa competente.
- Postura ecológica frente al contexto y la educación, donde el respeto y cuidado desde la empatía docente, preserven el ambiente y se adecue en contexto (IUACJ, Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, 2019)

2. ENCUADRE TEÓRICO

Con el fin de comprender los conceptos que serán abarcados por el siguiente apartado, es preciso estipular un orden de prelación que organice el esquema global del área bajo estudio. Primero, se relacionan los conceptos de Educación, Educación Física y Recreación dando lugar a profundizar sobre los conceptos de recreación y recreación educativa, rama sobre la cual se enmarca esta investigación. Además, se define ocio, haciendo una distinción referente al juego y el tiempo libre como ejes integrantes de la recreación. Para finalizar, se contemplan datos de la población bajo estudio con el propósito de articular la teoría con el contexto, y un acercamiento a conceptos de gestión con el fin de articular con la propuesta de mejora.

2.1 Educación, Educación Física y Recreación

Para comenzar el siguiente apartado, se define a la educación física como “un proceso educativo, tanto formal como informal al cual todo ser humano está sujeto por el simple motivo de su existencia corporal. Para existir y desenvolverse en su universo, el hombre necesita educarse físicamente” (Gómez, 2002, p. 22). De la misma forma, Felipe Maso (2013) afirma que la educación física “abarca todo un proceso evolutivo, en concordancia con el desarrollo integral del ser humano y la maduración a lo largo de toda la vida del hombre [...] superando explicaciones reduccionistas que lo limitan a enseñanzas obligatorias del sistema educativo”.

Lema y Machado (2009) sugieren que, a partir del siglo XX, la educación por sí sola se entiende “como un proceso permanente [e] integral, donde se integran a la acción formativa todas las dimensiones de la personalidad- intelectual, corporal, afectiva, ética. Los conceptos de formación integral y educación permanente se instalan desde muy temprano en la recreación” (Lema y Machado 2009, p. 323). Por su parte, el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) incluye a la cultura corporal-movimiento dentro del concepto de Educación Física. Dicho campo está constituido “por el conjunto de prácticas corporales que existen en la sociedad, como son las actividades físicas, deportivas y recreativas” (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008, p. 236).

Desde el marco educativo Vilas (2009) entiende “la recreación como un instrumento de intervención eficaz y aplicable en los distintos subsistemas y lógicas culturales en pos de un desarrollo social, cultural y comunitario. Es a esta recreación que la hemos denominado “institucionalizada”” (p. 341). “Se trata de ni más ni menos que de programas y acciones de recreación con referencia institucional” (Vilas, 2009, p. 341) que utiliza métodos y medios para lograr los objetivos propuestos.

2.2 Recreación y ocio

Se conceptualiza al ocio como eje temático debido a su generalidad que engloba los términos subsiguientes del presente marco teórico. Los autores Gorbeña, González y Lázaro (1997) y Cuenca Cabeza (2006), quienes definen al ocio como experiencia, fenómeno social y derecho humano fundamental independiente de cualquier característica interna o externa de los individuos.

Si bien dicho enfoque no pierde validez en la contemporaneidad, una versión más actual del concepto nos propone la mirada de desarrollo integral del individuo. Lema y Machado (2009), a partir de su definición de educación como “un proceso de liberación del individuo en formación social. Implica una acción educativa que integra aspectos de la educación formal y la no formal, buscando la complementariedad” (p. 315), postulan que “la recreación refiere a un campo de la experiencia humana, donde el individuo puede satisfacer libremente necesidades psicoespirituales de esparcimiento, descanso y creación” (p. 312). Debe tenerse en cuenta que estos autores no definen ocio de manera aislada; se toma recreación en este caso como la referencia más próxima a la realidad de las experiencias de ocio.

A su vez, Cuenca Cabeza (2016) estudia el ocio y la recreación desde su aporte hacia el empoderamiento de la ciudadanía. Así entonces, el autor propone un resurgimiento del ocio clásico fruto de las ideas de reconocidos filósofos como Aristóteles y Kant; está refiriéndose a la idea de felicidad como centro de toda acción, fin último de las acciones humanas. “Lo que significa que, aunque la experiencia de ocio sea una realidad eminentemente personal y subjetiva, ésta no puede entenderse sin un contexto que le proporcione las condiciones para hacerla realidad” (Cuenca Cabeza, 2016, p. 35). Complementariamente, Sen (2000), (citada por Cuenca Cabeza, 2016) concluye “mientras mayor sea la dotación de capacidades que ofrece una sociedad para llevar a cabo un ocio valioso, la probabilidad que tienen sus miembros de alcanzar el bienestar subjetivo será mayor” (p. 36).

En tal sentido, se agrega el concepto de ocio valioso, definido por Cuenca Cabeza (2019) como “la afirmación de un ocio con valores positivos para las personas y las comunidades, un ocio basado en el reconocimiento de la importancia de las experiencias satisfactorias y su potencial de desarrollo social”. Supone el foco en el desarrollo pleno del ser humano como sujeto social y de derecho.

Finalmente, unos años después en su blog online Cuenca Cabeza (2019) también se sumerge en el concepto de un ocio en el ámbito educativo, planteando que “no sólo contribuye a que las personas alcancen su máxima potencialidad y desarrollo en el ocio, sino que también tiene una función importante a la hora de reducir diferencias y de asegurar una igualdad de

oportunidades y recursos”. Además, Kleiber (1999) al decir de Cuenca Cabeza (2013), esboza “la realidad del desarrollo humano reside en el punto de encuentro entre las influencias sociales y la autodeterminación de los individuos, y de ahí el papel esencial del ocio en cuanto ámbito de libertad y autodeterminación” (p.29).

Ahora bien, la siguiente investigación ha sido situada en el campo de la recreación educativa, en el terreno del ocio, debido al contexto de estudio. Entonces, “el ocio, y también podría decirse la recreación, [son] una acción personal o comunitaria (o ambas), que tienen su raíz en la motivación y la voluntad. Se hace realidad de forma personal pero igual se manifiesta como fenómeno social” (Cuenca Cabeza, 2013, p. 17). De allí que se hace necesario tener en cuenta la “doble direccionalidad que presenta la recreación [...] [la cual] puede ser instrumento de cualquier acción social, educativa y cultural, como cualquiera de estas pueden ser factibles de convertirse en instrumentos de la recreación” (Vilas, 2009, p. 333).

En un principio, dentro del documento de aproximación diagnóstica, se han tomado como referencia a los autores Waichman (2009) y Lema y Machado (2013) quienes se posicionan fuertemente desde este enfoque educativo de la recreación, tomándola como la forma intencionada de intervenir en un grupo de personas. Se entiende que Vilas (2009) complementa dicha visión afirmando que “la recreación como un instrumento de intervención eficaz y aplicable en los distintos subsistemas y lógicas culturales en pos de un desarrollo social, cultural y comunitario” (p. 341). Además, Cuenca Cabeza (2004) la explica “como un modelo vivencial de educación en el ocio, en tanto intervención educativa a largo plazo, que se basa en situaciones, vivencias y experiencias formativas relacionadas con el tiempo libre” (citado en Lema y Machado, 2013, p. 12).

Por su parte, en una publicación del año 1997, Vilas define a la recreación como “el conjunto de actividades y/o acciones que tienen como objetivo el desarrollo pleno del sujeto en su contexto social y en el marco de su libertad para elegir. Y que están atravesadas por un sentimiento de placer y renovación permanente” (Vilas, 2009, p. 1). Lema y Machado (2013) retoman esta idea y afirman que la recreación educativa “supone la existencia de un proyecto de formación cuya finalidad es el desarrollo humano pleno y la autonomía en el tiempo” (p. 6).

Por otro lado, “tanto el ocio como la recreación son experiencias humanas integrales, derechos humanos fundamentales y factores de desarrollo personal, social y comunitario” (Cuenca Cabeza, 2013, p. 13) que “implica y lo implica a un sujeto dado en su entorno y a las relaciones que el mismo traba, en una situación de vivencia extracotidiana” (Vilas, 2009, p.341). A su vez, Vilas (2009) sostiene que “la recreación desde una visión antropológica es una

producción social, un fenómeno que se origina y desarrolla en el marco de la cultura¹ de un pueblo. En tanto a esto es que reconocemos a la recreación como un hecho cultural” (p. 339).

Entonces, en conclusión, se puede entender la recreación no sólo como herramienta sino también como conjunto de actividades y experiencia en sí misma; además de como construcción cultural. Es por ello que el bagaje cultural de las personas depende de la recreación, así como ella depende de la cultura de la sociedad en que se vive para proliferar.

Al desglosar el concepto anteriormente abordado, conseguimos distinguir entre el tiempo libre en el que la recreación se sucede y el juego que dentro de ella se vivencia. Por lo tanto, los siguientes apartados se sumergen en la distinción de ambas nociones.

2.2.1 Tiempo libre

Para la comprensión del término se parte del postulado siguiente: “hablar de recreación en Uruguay supone referirse a una serie de prácticas organizadas que pretenden intervenir en el tiempo libre de la comunidad a partir de estrategias lúdicas” (Lema y Machado, 2013, p. 5). Entonces, entiéndase el tiempo libre como aquel tiempo físico en el que se suceden la recreación y el ocio.

Por un lado, desde la aproximación diagnóstica se tiene que Waichman (1993) concibe el tiempo libre como tiempo “social”, dicese libre de obligaciones y aquel en el cual uno hace lo que le da placer y lo complementa en su desarrollo como persona. A su vez, Cidoncha Falcón y Díaz Rivero (2011) proponen que el tiempo libre es aquel “tiempo sin necesidad externa que impulse al hombre a realizar cualquier acción. La conducta es libre y es un tiempo al máximo autocondicionado que tiende a satisfacer las necesidades autocreadas”.

Por otro lado, desde el punto de vista educativo, Lema y Machado (2009) afirman que “se educa en el tiempo libre (tiempo liberado de trabajo), pero también se educa para un tiempo libre (es decir, para que el individuo alcance la autonomía en la gestión de su tiempo)” (p. 315)

2.2.2 Juego

El juego es el dispositivo fundamental por excelencia de la recreación. Tanto Huizinga (Citado en Cañeque, 1993) como Imeroni (1991), definen al juego desde su faceta ficticia. Lema y Machado (2013) agregan que se rige por un reglamento y el dónde éste se sucede. Y, a su vez, postulan que todo juego causa placer (Lema y Machado, 2013).

En la misma línea de fantasía que se propone anteriormente, Scheines (1998) define al juego como caos. Significa que “los juegos que jugamos simbolizan la tarea de Sísifo [dios griego mitológico muy astuto, ingenioso] que emprendemos cada día de nuestras existencias, y

¹ Amplíese concepto de cultura en el texto de Vilas, 2009, página 339

ala vez construyen atajos, desvíos del penoso camino de destrucciones y construcciones que reiniciamos una y otra vez” (p. 158). Así es que “los juegos tienden a ser simulacros de la realidad salvo por conciencia de saber que se está jugando y por lo tanto que el juego no es la realidad cotidiana” (Lema y Machado, 2013, p. 40).

Particularmente, estos últimos autores consideran la importancia del juego en la recreación por su “lúdica, es decir como matriz que pauta e interpreta los procesos culturales, como fundamento de la cultura” (Lema y Machado, 2013, p. 39). En otras palabras, el juego propone el contexto para que exista la acción lúdica, tomada esta lúdica como la actitud de los individuos hacia el acto de jugar.

En la escuela, según Parra (1996), “los aspectos emocionales y el juego han quedado relegados al tiempo corto del recreo: [...] lo emocional, el juego, la conversación no fácilmente entran en el aula; pareciera que sólo en los recreos existen” (Citado en Acosta, Gutiérrez y Rodríguez, 2010, p. 29).

Metodológicamente hablando, Lema y Machado (2013), aportan que existen dos tendencias ideológicas sobre la implementación del juego, “la tendencia instrumentalista considera al juego y la recreación como herramienta e instrumental que se puede adecuar y utilizar en varias disciplinas profesionales” (p. 110) y “la tendencia fundamentalista entiende el juego y las actividades recreativas como elementos esenciales y constitutivos del hombre, como satisfactor de necesidades y como realidad en sí mismo” (p. 110).

2.3 Recreación en la escuela

Como es sabido, la educación tanto pública como privada son regidas por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), siendo este organismo el responsable de proporcionar el Programa de Educación Inicial y Primaria como guía de lo que debe ser enseñado en cada año lectivo de desarrollo escolar. En dicho programa, se toma la recreación como parte de los derechos del ser humano:

Esto incluye el derecho al juego, al buen uso del tiempo libre y a las actividades recreativas, entendidas estas como, actividades lúdicas e intelectuales que buscan el esparcimiento y permiten al sujeto vivenciar, crear en libertad, desarrollar sus potencialidades para mejorar su calidad de vida individual y social. (ANEP. Consejo de Educación Primaria, 2008, p. 236)

Por lo cual, se toma al juego y la recreación principalmente como metodología, y no como contenido específico. Es decir, los contenidos relacionados a la recreación se pueden encontrar bajo el nombre de actividades lúdicas dentro de cada área de desarrollo individual.

Scheines (1998), por su parte, escribe:

El juego no debe reducirse a un recurso didáctico más. [...] El juego como herramienta educativa (como embudo por donde entran más fácilmente los conocimientos) es una idea reaccionaria y conservadora, porque arraiga en la premisa decimonónica de que los niños son frasquitos que hay que llenar y no personas que hay que formar. (p. 59)

Coincidentemente, unos años más tarde, Acosta, Gutiérrez y Rodríguez (2010), basados en Bauman (2002)² plantean que la recreación en la escuela “lleva a pensar un ser humano creativo, capaz de transformar las realidades de adentro hacia afuera en la medida en que aumentan sus niveles de satisfacción personal” (p. 31).

En términos de Lema y Machado (2013):

Un enfoque educativo de la recreación deberá alentar a los participantes para que actúen activamente sobre su propia realidad, contribuir para que sean actores de su propio proceso de formación, facilitarles formas de organización en torno a proyectos desde los cuales construir la autonomía en la gestión de su propio tiempo, generar formas de participación e intervención en los procesos institucionales, promover espacios de cooperación social en torno a intereses y objetivos comunes, evitar la contención de formas virtuosas de conflicto como forma de promover el cambio social y [...] plantearse a sí misma como una práctica reflexiva sobre el entorno, las relaciones con los demás y el papel que debe jugar el grupo en ese contexto. (p. 16)

En los años previos, los mismos autores definieron la recreación “como una forma de intervención socioeducativa, que supone recursos teóricos y una metodología específica, sustentada en una teoría y orientada por fines propios” (Lema y Machado, 2009, p. 321), dándole trascendencia al contexto en el que ella existe. Más aún, unos años antes, Vilas (1998) definía la recreación “como un modelo de intervención comunitario, educativo y cultural, con acciones de práctica social dirigidas y destinadas a generar espacios y situaciones de sociabilidad diferentes” (Citado en Vilas, 2009, p. 342).

Vilas (2009) agrega en esta corriente, una serie de objetivos que conducen la mencionada intervención social. Los mismos son los siguientes:

- Fomentar la apropiación del patrimonio cultural, amparando las distintas lógicas culturales en sus diferentes expresiones y manifestaciones.
- Crear experiencias de comunicación entre diferentes expresiones ciudadanas.
- Proyectar públicamente las expresiones populares.
- Que los ciudadanos cuenten con espacios donde vivenciar y compartir aquellos intereses y propuestas de expresión, que los identifican.
- Que existan espacios y propuestas de juegos espontáneos y organizados.

² En su libro *Modernidad Líquida*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Que los sujetos participen en la organización, planificación y ejecución de actividades.
- Propiciar el trabajo en la modalidad de talle, construcción y deconstrucción, de forma de generar el contacto con la expresión y producción en sus diferentes expresiones. (p. 344)

Con ello, resume que el modelo recreativo predominante en nuestro país son el “comunitario, educativo y cultural y que tiene al juego, al campamento y al arte como herramientas y medios para la transmisión de códigos culturales [...] [Además,] tiene al tiempo libre como área de intervención y acción de la vida cotidiana” (Vilas, 2009, pp. 344-345)

Finalmente, Lema y Machado (2009) agregan ciertos procedimientos que tienen lugar en la recreación educativa, que también aparecen en ámbito únicamente de educación, y son los siguientes: “procedimientos específicos (técnicas), métodos sistematizados (metodología), esquemas conceptuales que permitan la interpretación y generalización de los fenómenos (teorías) y fundamentos lógicos e ideológicos del conocimiento (epistemología) (p. 321).

2.4 Recreación y discapacidad

En este caso, en Uruguay, la corriente sociocultural y educativa de la recreación ha tenido una impronta muy marcada a partir del cese de la dictadura (1985) y la expansión de la pedagogía de Paulo Freire³. Y así es que llega a los centros educativos formales, dando la posibilidad a niños y jóvenes de vivenciar actividades organizadas para su disfrute y desarrollo personal futuro. Esto junto a la Ley N° 18.418 (para ver un resumen de los aportes de esta ley ver Anexo I, p. 55) sobre los derechos de las personas con discapacidad y la Ley de protección integral de personas con discapacidad N°18.651 (puede verse en Anexo III, p. 157), hacen que la recreación se transforme en un derecho para todos, incluyendo a la población con discapacidad que a este estudio compete. La Ley general de Educación N° 18.437, Artículo 40 (Ver Anexo IV, pp. 157-159), también incluye como eje educativo transversal en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, a la Educación Física, la Recreación y el Deporte.

En cuanto a los aprendizajes de la población, “los valores que cimientan una sociedad democrática se aprenden -o no se aprenden- a través de un proceso de socialización en el que intervienen varios agentes” (Chevalier et al., 2018, p. 211), entre ellos la familia y el centro de estudios debido a su potencial educativo latente.

Por su parte, Lazcano y Madriaga (2018), refieren a Moscoso et al. (2015) y Freixas y Porcio (2004) afirmando que una “de las esferas donde se manifiestan los valores de los jóvenes se encuentran en su ocio y tiempo libre” (p.120). De allí que también refieran a Cermi

³ Amplíese sobre su obra en los libros “Pedagogía del Oprimido” y “Hacia una pedagogía de la pregunta”, entre otros.

(2011 y 2013) en los factores que deben existir para garantizar el derecho al ocio y la recreación de las personas con discapacidad:

posibilitar oportunidades de relación y socialización entre personas en diferentes espacios de ocio, desarrollar servicios de acompañamiento individual, articular servicios de intermediación entre las asociaciones y la oferta de ocio comunitaria, fomentar la participación en actividades de ocio del entorno comunitario, garantizar las condiciones de igualdad de participación, adecuar el acceso a nuevas experiencias de ocio y desarrollar proyectos que respondan a cada persona de forma individualizada. (citado en Lazcano y Madriaga, 2018, pp.120-121)

2.5 Gestión de instituciones educativas

La Real Academia Española define el término gestión como la acción de llevar adelante una iniciativa o un proyecto, así como ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una empresa, actividad económica u organismo, y también manejar o conducir una situación problemática.

Sin perder de vista dicha definición arbitraria, se acerca la idea de Hoag (s.f.): “una mejor gestión tiene por efecto siempre e indefectiblemente aumentar la eficiencia de una organización, en la medida en que le permite actuar mejor con los medios disponibles” (Citado en Lentijo, Cancela y Martiné, 1998, p. 107). Entonces, “reflexionar sobre cómo deberían ser las cosas no es perderse en ensoñaciones utópicas, sino buscar la mejor versión posible de aquellas actividades en las que ya nos descubrimos involucrados” (Da Silveira, 2017, p. 17).

De tal manera, las instituciones educativas tienen una gran responsabilidad sobre “la realización de arduas reflexiones en torno a los cambios educativos, su idoneidad y sus consecuencias, además de la planificación concienzuda del significado de esas transformaciones dentro de las aulas” (Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001, p. 135).

En conclusión, se aporta la visión de Iglesias (2013) que sintetiza las miradas anteriores en una definición de gestión educativa: “es presentada como generadora de procesos pedagógicos que promueven una cultura institucional abierta al aprendizaje en una permanente reflexión sobre las prácticas educativas” (p. 32).

La autora refiere a Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1992) para dar a entender que “la gestión del coordinador, centrada en lo pedagógico, tampoco debe perder de vista las dimensiones del campo institucional. Es por esto que su accionar se desarrolla, también, interviniendo en las áreas administrativas, organizativas y comunitaria” (p. 32). Se explican, a continuación, dichas dimensiones del campo institucional.

2.5.1 Dimensiones institucionales

En cuanto a la fase administrativa de la dimensión con éste nombre, se distinguen tres tipos de actividades que la caracterizan: “las relacionadas con la previsión de recursos, humanos y materiales, las actividades relacionadas con el control normativo, y las relacionadas con la organización formal del establecimiento educativo” (Frigerio et al., 1999, p.127). A su vez, su faceta organizativa apunta a analizar los roles de las personas dentro de una Institución, “las funciones relacionadas con dichos roles y temas conexos como, por ejemplo, la toma de decisiones, la delegación y la conducción de equipos” (Frigerio et al., 1999, p. 37).

Por otra parte, bajo la dimensión pedagógico-curricular, se infiere que “toda organización incluye aprendizajes, ritos, rutinas, usos y costumbres, prácticas y procedimientos, como actividades necesarias a su mantenimiento” (Frigerio et al., 1999, p. 69). Por lo tanto, debe “brindar enseñanza y asegurar aprendizajes” (Frigerio et al., 1999, p.69) en los centros educativos en general, y del que se analiza en este estudio en particular. Esta dimensión engloba todo aquello que guarde relación con los procesos pedagógicos.

Por último, Frigerio et al. (1999) presentan la dimensión comunitaria como “modo de convocar a la población en general, o a los actores de la tarea educativa, para desarrollar comportamientos y actitudes de mayor compromiso con los problemas de la educación” (p. 97). Añaden, Neto y Garda (1987) entienden por comunidad "siempre que en un determinado espacio geográfico los individuos se conocen, poseen intereses comunes, analizan juntos sus problemas, y ponen en común sus recursos para resolverlos" (Citado en Frigerio et al., 1999, p. 97).

3. EL CASO DE ESTUDIO

La Institución objeto de esta investigación es un colegio privado según la normativa uruguaya, ubicado en Montevideo. Recibe niños y adolescentes con discapacidad que, por algún motivo, muchas veces ajeno a ellos, no están en condiciones de asistir a una Institución de educación común, como la distingue el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Esta Institución toma el Programa de Educación Inicial y Primaria, adaptándolo para enseñar los mismos contenidos de otra forma, una en la que los estudiantes incorporen este conocimiento a su manera. Prima el respeto por la diversidad y la construcción de conocimiento desde las fortalezas de cada estudiante.

Este colegio abrió sus puertas en marzo de 1995, funcionando ininterrumpidamente desde entonces. Como expresa la directora, “se inició con 7 alumnos, el perfil de diagnóstico [se encontraba más hacia] la dislexia, déficit atencional, hiperactividad, desarmonía del desarrollo” (Documento de evidencias, EE, p. 4). Y actualiza, que las dificultades “están ahora más asociadas a un trastorno del espectro autista, trastorno generalizado del desarrollo, síndrome de Asperger, [...] y los chicos que tenían dislexia o déficit atencional cada vez son más amparados en los programas de inclusión de las escuelas” (Documento de evidencias, EE, p. 5). A pesar del aumento anual de la cantidad de alumnos, se han mantenido las clases no muy numerosas con un máximo ocho estudiantes, lo cual favorece el sentimiento de pertenencia a un grupo y el desarrollo de trabajos individualizados a las necesidades de cada niño o adolescente.

Los grados se dividen en inicial y primaria, y el sector de jóvenes. Estos jóvenes son estudiantes que no alcanzaron el perfil de egreso de primaria a la edad correspondiente. Entonces, continúan su aprendizaje hacia la aprobación de la Prueba de Acreditación del Aprendizaje por Experiencia, la cual acredita que el joven ha adquirido los aprendizajes correspondientes al ciclo primario (Pruebas de Acreditación, www.anep.edu.uy, 2019) y les proporciona el egreso.

Hoy día la Institución cuenta con 32 funcionarios, entre ellos docentes, especialistas y personal de servicio, y 88 alumnos con inscripción vigente. Para el funcionamiento diario, el colegio cuenta con una directora, maestras para cada grupo, recepcionista, y profesores correspondientes a cada área de talleres. Se trata que todo el personal se encuentre capacitado para la realización de la tarea, siendo la mayoría idóneos de las distintas carreras correspondientes a su área. Por ejemplo, los maestros cuentan con especialización en educación inicial, el profesor del taller de música es músico, la profesora de danza es bailarina en el sentido amplio de la profesión, la profesora de manualidades y plástica trabaja como

ayudante en arquitectura y es artesana, la profesora del taller de cocina es ex-alumna del colegio egresada del ITHU - Instituto Politécnico de Montevideo y la Alta Academia de Gastronomía, el docente del taller de recreación es técnico en recreación, y así con la psicomotricista, fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional, profesora de informática. Los profesores de natación son brindados por el club al que asisten, pero se procuró que los atendieran profesores altamente capacitados. El personal auxiliar se compone de una cocinera, una auxiliar de servicio y cuatro personas para tareas de secretaría.

En la oferta de estudio que brinda la Institución se encuentran tanto clases de atención pedagógica como talleres de diferente índole que se deducen del detalle anterior del personal: terapia ocupacional, espacio adolescente, atención educativa en psicomotricidad y fonoaudiología, informática, musicoterapia, taller de danza y expresión corporal, taller de teatro, taller de cocina, manualidades y plástica, gimnasia y natación, y el taller de recreación sobre el cual se puso énfasis en esta investigación. La modalidad de comunicación con las familias es, principalmente a través del cuaderno de comunicados que llevan los estudiantes a sus casas y de vuelta a la Institución; quedando como medio alternativo el contacto telefónico. También, cuentan con una página web donde se puede realizar el primer contacto enviando un mensaje, o bien llamando al número que indican.

Con respecto a las relaciones interinstitucionales que han sido establecidas dentro del contexto, se distingue el convenio con un club deportivo, y la vinculación con una escuela y un liceo público de la zona (en donde han realizado actos patrios compartidos). Se encuentra en el territorio del municipio CH, cuyo gobierno municipal destaca “lo homogéneo del tejido socio – cultural con un alto porcentaje de la población residente con necesidades básicas satisfechas y la ausencia de asentamientos precarios” (Datos demográficos, Municipio CH, 2019). Es una zona totalmente cubierta de servicios básicos, cuenta con acceso al sistema de transporte metropolitano, centros de salud, institutos de educación, entre otros.

En cuanto al aspecto edilicio, se trata de una casa de dos pisos, de tamaño mediano, distribuida en varios espacios de trabajo. Cuenta, en planta baja, con un espacio de administración y dirección; un salón multiuso junto a la cocina, dos salones de clase, otro salón utilizado para psicomotricidad, un espacio anexo donde realizan restauraciones, y un pequeño patio al aire libre. En planta alta cuentan con un salón pequeño, otro como sala de informática, y un depósito. Todo se observa en muy buen estado de mantenimiento, incluso algunos muebles son restaurados por los propios estudiantes, lo cual les da mayor valor afectivo.

4. PROPUESTA METODOLÓGICA

Se recuerda para este apartado, que el proceso completo de investigación se divide en dos partes: una primera de aproximación diagnóstica, que duró de abril a julio, que además fue concretada por quien escribe y otro compañero, siendo dos los investigadores en dicho momento. Y una segunda parte que implica la creación de la propuesta de mejora y la escritura del presente documento, que duró de agosto a noviembre.

4.1 Fases del estudio

En abril, los investigadores se aproximaron a las causas desencadenantes del problema vinculado al trayecto preguntándose: ¿tienen tiempo libre los estudiantes de este colegio?, ¿cuál es la experiencia de juego de los estudiantes? y ¿qué estrategias utiliza la Institución en recreación para enseñar a jugar? Atendiendo a tales preguntas preliminares de investigación surgidas de la entrevista exploratoria, se prosiguió con la primera colecta de datos. Ella implicó el diseño de pauta de encuesta, su prueba en personas ajenas a la Institución, su reajuste, su aplicación final y el análisis de sus datos. A partir de la información obtenida y su análisis, se realiza la segunda colecta de datos con los instrumentos: entrevista y observación; los cuales han pasado por el mismo proceso.

Ambas recolecciones son analizadas y procesadas bajo un modelo de análisis que resume los factores causales de la problemática. La información en las matrices de análisis es la que respalda la detección de los factores causales que componen los modelos de análisis.

Según Elliot (1993) el proyecto de investigación implica una “idea general” cuyo énfasis se pone en la mejora de ciertas características de la práctica profesional; a partir de identificar el problema, diagnosticar el mismo y plantear un posible plan de mejora (Citado en Latorre, 2010, p. 41). El fin del diagnóstico “es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción” (Latorre, 2010, p. 43). Así entonces, se cierra el diagnóstico para dar inicio a la propuesta de mejora en agosto.

La propuesta de mejora se organiza a partir de una planilla operativa donde se enumeran actividades, un cronograma y un presupuesto, que atienden a las metas y responden a los objetivos planteados en base a los factores causales de la problemática analizada. Esa planilla se ve inmersa en el documento Propuesta de mejora, donde se explican y fundamentan las decisiones tomadas por la investigadora en conjunto con el referente institucional. En octubre se da comienzo a la redacción completa del Trabajo Final de Grado.

4.2 Diseño metodológico

Desde una perspectiva explicativa, se enmarca la investigación acción dentro de la investigación cualitativa, como aproximación al estudio de fenómenos sociales (Sandoval Casilimas, 1996, p. 57). A su vez, dentro de ella se encuentra la teoría crítica que estudia casos de la sociedad bajo el concepto de investigación acción (Anexo V, p. 160). La misma “investigación necesaria para la práctica social [...] para la gestión social o ingeniería social. Es un tipo [...] investigación comparativa sobre las condiciones y los efectos de diversas formas de acción social y una investigación que conduce a la acción social” (Lewin, 1988, p. 230). Para Elliot (2000), la investigación-acción es “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p. 88). La validez del estudio está dada por su utilidad para “ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado” (Elliot, 2000, p. 88).

Por su parte, Hernández Sampieri et al. (2014) proporciona que un diseño de estas características es un “diagnóstico de problemáticas sociales, políticas, laborales, económicas, etc., de naturaleza colectiva; categorías sobre las causas y consecuencias de las problemáticas, y sus soluciones” (p. 471). Identificar la problemática y configurar una posible solución constituye el fin último del presente estudio.

4.3 Estudio de caso

El estudio de caso se define como “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento del problema” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 163). El caso en estudio puede ser variado; en esta ocasión el caso es el colegio de Educación Especial ya descrito.

Desde un principio se ha tenido que establecer contacto con dicha Institución elegida por los investigadores, y también ésta debía mostrarse dispuesta al acompañamiento de la investigación, poniéndose a disposición frente a los medios de recolección de datos utilizados. A partir de dicha apertura se pudo completar el proyecto de investigación sin mayor dificultad.

Refiriéndose a la existencia de posibles textos académicos que aborden la problemática de esta investigación, admite Vilas (2009) que “son muy escasos” (p. 345). En este sentido, “específicamente en las políticas sociales con sectores de la población en situaciones de exclusión social, [la recreación educativa] es un modelo largamente desarrollado y al que se privilegia en muchas ocasiones a otros dentro de las asociaciones civiles y los organismos del Estado que trabajan en mayor medida con la infancia y la adolescencia” (Vilas, 2009, p. 345).

4.4 Universo y muestra

Se entiende por universo de la investigación a todos los niños y adolescentes que concurren al colegio porque son el “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 174). Ahora bien, la muestra, porción del universo que se quiere estudiar, se define “cuando seleccionamos el contexto, en el cual esperamos encontrar los casos que nos interesan” (Hernández Sampieri, 2014, p. 384). De allí que la entrevista exploratoria haya ayudado a definir la misma.

Dentro del colegio se investigó sobre la vinculación de los niños con el juego, por ello se definió la muestra con aquellos niños que asisten al Taller de Recreación dentro de la Institución, que además estuvieran en nivel inicial y escolar. Ellos son cuarenta y siete inscriptos al momento. Aquí es necesario aclarar que el grupo que asiste a este taller es de todo el turno junto; es decir, la cantidad de niños que asisten en el turno de la mañana tienen disponible para sí una hora de taller, mientras que aquellos niños que asisten en el turno de la tarde tienen otro horario disponible para ellos. Luego se verá que este es uno de los puntos a abordar por la propuesta de mejora.

Si bien la muestra fueron los niños, quienes estuvieron involucrados en las fases de recolección de datos fueron personas de su entorno: familiares (veintiuna respuestas), el técnico en recreación (uno para ambos turnos), y las maestras (tres en distintas instancias de la investigación). Todos ellos han sido escogidos por tener estrecha vinculación con la muestra bajo estudio y poseer cierta información que los niños aún no perciben por su corta edad. En el caso particular de las maestras, cualquiera de ellas pudo contestar debido al total conocimiento de sus estudiantes.

Entonces, se consideró importante investigar sobre las experiencias de juego en el contexto de la Educación Especial porque, según Henderson (2000), “en el ocio justo todos los participantes deben tener una oportunidad para aprender una variedad de destrezas que se centren tanto en los procesos como en los resultados del desarrollo humano” (Citado en Cuenca Cabeza, 2013, p. 35). La población de esta Institución presenta un desafío para los docentes del colegio en tanto éstos buscan el mayor y mejor desarrollo, que les permita tener éxito en su vida adulta; y este proceso debe ser individualizado para ser eficaz, sin perder de vista el trabajo en grupo justificado en el encuadre teórico de este documento. Así, la propuesta de mejora abarca las individualidades y las generalidades del grupo simultáneamente.

4.5 Instrumentos de recolección de datos

La confección de cada instrumento que se describe a continuación implicó una fase de prueba anterior a su utilización final. A partir de dicha prueba, se realizaron pequeños ajustes sobre la pauta y se aplicó a la población designada. Excepto la entrevista exploratoria, los instrumentos pretenden recolectar información vinculada a las preguntas de investigación. Dícese de las actividades que ocupan el tiempo libre de las personas, la relación de los niños con el juego y las estrategias educativas institucionales referentes al juego.

4.5.1 Entrevista Exploratoria

Como el nombre lo dice, se realiza una entrevista de carácter exploratorio para dar comienzo a la inserción en el campo de estudio; la misma es grabada como medio de registro de la información. En ella se busca la identificación de la problemática, a la vez que se utiliza para obtener información general de la Institución. Bajo preguntas abiertas, es estipulada como entrevista semiestructurada donde “el entrevistador plantea determinadas cuestiones preparadas de antemano, aunque permite que el entrevistado se desvíe y plantee sus propios temas a medida que se desarrolla la entrevista (y no al final de la misma)” (Elliott, 2000, p. 101). Este formato escapa a la entrevista no estructurada por el hecho de contar con preguntas pensadas con antelación, pero reside la validez de la extensión en las respuestas y la repregunta por parte del entrevistador. En el caso de este estudio, la pauta de entrevista (Anexo I, p. 73) parte de preguntas de carácter general, y se avanza en especificidad hacia la temática de interés. Se llegó a preguntar sobre las fortalezas y debilidades del taller de recreación, que compete a los investigadores por su vinculación con el trayecto académico.

Luego de realizada la desgrabación de la entrevista a la directora del colegio, se procede a confeccionar la matriz de análisis (Anexo I, pp. 73) que permita observar más eficientemente la información que atañe a la investigación. “Una matriz es una tabla de doble entrada en cuyas celdas se aloja información verbal” (Latorre, 2010, p. 88). De la misma se obtienen datos puntuales que son retomados en el análisis de la investigación, en aquel momento la conformación del documento de aproximación diagnóstica.

4.5.2 Encuesta

Las encuestas fueron enviadas a las familias en una primera fase de colecta de datos, con el fin de que padre, madre, tutor o adulto a cargo del niño o niña las contestara al respecto de su allegado en la Institución. Se consiguieron veintiuna contestaciones del total de familias correspondientes a inicial y primaria (47, como ya se dijo). Dicha muestra es no probabilística,

homogénea⁴. Su prueba fue bastante satisfactoria, teniendo que agregar únicamente dos preguntas que se creyó necesario incluir (Anexo I, pp. 77-80). El instrumento resultó útil para adquirir visiones externas al colegio y poder tenerlas en cuenta para la configuración de la propuesta de mejora; atiende a la utilidad que le encuentra Latorre (2010): permite “obtener información básica que no es posible alcanzar de otra manera” (p. 66). Además, define que este instrumento “consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito” (Latorre, 2010, p. 66).

Como plantea Elliot (2000), “los cuestionarios e inventarios permiten cuantificar las observaciones, interpretaciones y actitudes de las personas” (p. 102). Dicha cuantificación nos la devuelve la matriz utilizada para el análisis de los datos obtenidos explicada a continuación.

La información de las encuestas fue analizada a partir de una matriz (Anexo I, pp. 81-95) compuesta por un sistema de categorías a priori que “vienen predeterminadas, bien por el marco teórico o por categorías usadas en estudios previos” (Latorre, 2010, p. 86). En este caso, las mismas vienen dadas por el encuadre teórico y son las dimensiones institucionales descritas por Frigerio et al. (1999): comunitaria, organizativa, administrativa e identitaria. Se agrega en la matriz toda la información que se muestre de utilidad para la investigación, luego podrá utilizarse más o menos información de la seleccionada conforme lo requiera el análisis final.

2.5.3 Entrevista Semiestructurada

La entrevista proporciona “información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas [...] que de otra manera no estaría al alcance del investigador. La entrevista proporciona el punto de vista del entrevistado que permite interpretar significados y es un complemento de la observación” (Latorre, 2010, p. 70). En palabras de Elliot (2000), “La entrevista constituye una forma apta para descubrir la sensación que produce la situación desde otros puntos de vista” (p. 100). Esto es específicamente lo que se buscó al utilizar el instrumento con el técnico en recreación y una de las maestras de grupo, en la segunda colecta de datos. También constituye una muestra no probabilística homogénea.

Las entrevistas elaboradas, han pasado por un proceso similar al anterior. Es decir, primero se probaron con personas con características profesionales similares a los destinatarios finales y, luego de aplicadas a éstos últimos, se analizan bajo una matriz que responde a las dimensiones institucionales. La técnica de registro de la información de la entrevista es la grabación.

⁴ Referir al Capítulo 13 de Hernández Sampieri et al. (2014)

Previo a la presentación oficial del instrumento con la directora del caso en estudio, se probó la entrevista con una persona con el mismo cargo jerárquico en otra Institución de carácter privado y con casos de inclusión en la misma. La prueba en este caso, resultó de gran ayuda en tanto se pudo contemplar cambios en la extensión y repetición de conceptos que han surgido durante la entrevista. Se puede observar el producto final en el Anexo I, pp. 97-100.

2.5.4 Observación

La muestra observada fue no probabilística homogénea. El instrumento de observación se utilizó en la segunda colecta de datos con fines de cotejo sobre las habilidades que demostraban los niños jugando y su reacción frente a las propuestas del técnico. Además, se establecieron ítems que vislumbran las estrategias utilizadas por el recreador en el desarrollo del taller. En este caso, la prueba del instrumento no pudo ser realizada por falta de población que compartiera las mismas características del grupo y estuviera abierta a la observación de sus clases. De todos modos, se logró conseguir información del tercer conjunto de agentes involucrados en la problemática, que son los niños.

Según Latorre (2010), las técnicas de observación son “los procedimientos en los que el investigador presencia en directo el fenómeno en estudio. La observación permite al investigador contar con su versión, además de las versiones de otras personas y de las contenidas en los documentos” (p. 56). Asimismo, a las llamadas técnicas las desglosa en una clasificación que incluye las escalas de medida: estas “son instrumentos que se utilizan para determinar las diferencias de grado o intensidad entre los individuos respecto a algún objeto actitudinal. Suele considerarse como la disposición de un sujeto hacia una acción manifiesta” (Latorre, 2010, p. 65). Particularmente en la pauta esbozada para este estudio, se agregó un espacio de comentarios donde se pudiera describir con mayor detalle lo observado si así fuere necesario. Esto permite complementar la información cuantitativa con elementos subjetivos que expresan el punto de vista del investigador más asertivamente. El medio de registro de la información es la escritura en papel para su posterior análisis y la escala utilizada fue la escala de Likert, la cual “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. [...] A cada punto se le asigna un valor numérico” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 238). En el presente estudio se utilizaron las afirmaciones: 1 - nada frecuentemente, 2 - poco frecuentemente, 3 - medianamente frecuente, 4 - regularmente, 5 - muy frecuentemente. Puede observarse el producto final en el Anexo I, pp. 101-102.

La información obtenida también se analizó mediante una matriz de análisis.

5. ANÁLISIS DE DATOS Y SU POSTERIOR UTILIZACIÓN

El siguiente análisis de datos es realizado en dos fases ya distinguidas en la sección de metodología: una primera correspondiente al proceso de aproximación diagnóstica, y la segunda atañe a la propuesta de mejora.

5.1 Aproximación Diagnóstica

El siguiente apartado establece lo realizado en cada fase de la primera parte del estudio con sus respectivos hallazgos, y responde a las preguntas de investigación que han guiado al estudio desde su inicio.

5.1.1 Entrevista exploratoria: matriz exploratoria y anteproyecto

De esta entrevista surgen algunas cualidades de la Institución como tal, que ayudan a la delimitación del problema en términos de descarte. La directora valora “la creatividad que presentan los miembros del equipo [de docentes]” (Anexo I, p. 74) y da un ejemplo del objetivo en conjunto que tienen con el mismo en cuanto a la competencia, menciona que han trabajado en la competencia “positiva y no competitiva [aclarando,] es el colegio el que va para adelante y no mi clase que va para adelante” (Documento de evidencias, EE, p. 12).

Asimismo, resulta fundamental destacar “la comunicación que hacemos con la población de alumnos [...], la comunicación abierta, estrecha y confiable que tenemos con ellos. [Y] entre los miembros del equipo, nada se decide si no lo hablamos juntos” (Anexo I, p. 74). Explica, a su vez, que una persona que se acerque a realizar una consulta, puede hacerlo con cualquier miembro del equipo ya que éstos tienen la potestad y responsabilidad sobre su grupo, y ella (la directora) les respondería lo mismo que ese otro docente. Esto habla de la gran virtud comunicativa puertas adentro de la Institución.

Para concluir, ella propone “lo positivo lo atribuimos al crecimiento en el tiempo [...] a un equipo estable, y gente preparada, y gente con mucha vocación” (Anexo I, p. 74).

Por otro lado, se preguntó acerca de las debilidades institucionales que la entrevistada percibía. Se cree importante destacar aquellas no tan específicamente vinculadas al trayecto de recreación y tiempo libre, ya que se vinculan con la educación, sobre la cual este proyecto sí pone énfasis. Por un lado, “las políticas educativas no amparan [...] El problema es que tú tenés sobre tí infinitas exigencias [...]. Tenemos todas las exigencias como cualquier Institución educativa, como corresponde, pero no tenemos un seguimiento, no tenemos [...], el apoyo” (Anexo I, p. 74). Por otro, percibe que “La dificultad más severa es el proceso evolutivo de la sociedad [...]. El trabajo con los padres para nosotros es una gran dificultad porque..., eh, cada vez más se van alejando más del trato personal con sus hijos” (Documento de evidencias, EE,

p. 15). Admite, igualmente, la dificultad de los padres para abordar la situación de tener un hijo con discapacidad y faltarle las herramientas educativas y sociales para acompañarlo en su desarrollo. Luego se concluye que estas ideas tienen estrecha vinculación con la problemática que compete a este estudio.

Finalmente, el problema de estudio emerge de esta entrevista y queda redactado de la siguiente manera: los estudiantes carecen de suficiente experiencia de juego por fuera de la Institución. Se sustenta principalmente en que “una de los principales motivos de contratar una persona que oficiara en eso, es que los chicos no saben jugar porque no han jugado en su vida” (Anexo I, p. 74). Pero, además, podemos vislumbrar el mismo desde los siguientes aportes de la entrevistada: “están todo el tiempo con el celular o con la tablet jugando, no hay una mediación de juego con el adulto, el juego imaginario, la representación de roles” (Documento de evidencias, EE, p. 15). La entrevistada proporciona el ejemplo cuando van a un bar, que lo hacen por primera vez debido a que nunca los han llevado por miedo a pasar situaciones como berrinches, comida caída, u otros. También, “son chiquilines muy sedentarios; para que no molesten están al lado del play o la computadora, [...]. Entonces son chiquilines que generalmente no tienen cicatrices en las piernas. (Risa) Nunca se cayeron, nunca se rasparon una rodilla” (Anexo I, p. 75).

Como conclusión, se estima que la mayor parte del trabajo investigativo debe realizarse sobre la dimensión comunitaria. Como el marco teórico lo aporta (Frigerio et al., 1999), la misma se centra en las vinculaciones entre la Institución y las familias, a la vez que repercute en las vivencias educativas de los niños. Se procede entonces a la primera fase de recolección de datos donde se profundiza la visión de las familias en esta temática.

5.1.2 Primera colecta de datos: encuesta, su matriz y modelo

La codificación de este primer modelo resulta en una problemática ligada a la dimensión comunitaria debido quizás a los actores de consulta, pero, desembocan en factores causales estrechamente relacionados con lo obtenido en la fase exploratoria.

En esta subfase, la encuesta realizada a las familias (Anexo I, p. 77-80) pretende analizar la interacción que existe entre ellas y su allegado que asiste al colegio, a la vez que se preguntó sobre la relación con la Institución. De ellas se obtiene un modelo de análisis que involucra a las familias, los niños y el equipo docente del colegio (Anexo I, p. 96).

Los factores causales que subyacen son explicados a continuación. Primero, las actividades que realizan padres e hijos en forma compartida son acotadas en su variedad y mayoritariamente de carácter no lúdico; las actividades que los familiares comparten con su

niño o niña allegado/a son pasivas como mirar Tv, ir al teatro y leer (C4, C5, C7, C8, C9, C10, C11, C13, C14, C16, C18, C19, C20, pp. 86-87), realizar tareas del hogar o de apoyo escolar (C1, C9, C14, C17, pp. 87-88), e ir al parque (C2, C5, C12, C13, C15, pp. 87-88). Se destacan por separado actividades de índole activo como realizar deporte o jugar a las escondidas (C4, C12, C13, C15, C18, 87-88), las cuales son tomadas como recreativas ya que no sólo, permiten al niño vivenciar el placer como nos acerca Vilas (2009), sino también les deja actuar bajo el uso de su libertad y autonomía, características definidas por Vilas (2009) y Lema y Machado (2013). Cabe señalar que estas actividades en las que el niño se encuentra cognitivamente desafiado son vividas por la minoría de las familias encuestadas, sólo cinco de veintiuna encuestas recibidas las menciona.

A su vez, un detalle no menor a tener en cuenta por la posible exposición de los niños a actividades estilo recreativo, es que el mayor porcentaje de niños cuyas familias han respondido la encuesta asiste cuatro horas a la Institución (C1, C3, C7, C8, C13, C14, C17, C18, C21, p. 83); cinco asisten menos horas (C2, C11, C12, C19, C20, p. 83) mientras que siete asisten durante un horario más extenso (C4, C5, C6, C9, C10, C15, C16, p. 83) (Anexo I, p. 83). Es decir, estos niños se encuentran gran parte del día fuera de la Institución, y con ello la siguiente respuesta puede aún más intervenir en este factor: solo ocho asisten a una o ninguna actividad extracurricular, el restante de los niños asiste a dos o más actividades como fisioterapia, equinoterapia, fonoaudiología, psicomotricidad, psiquiatría (Ver Cuadro síntesis de actividades extracurriculares por niño en Anexo I, p. 130). Se destacan como actividades recreativas quienes asisten a deportes (C3, C4, C10, C12, C14, C15, C18, C21, p. 130), música y scouts (C15, p. 130), aunque sean la minoría en cuestión de cantidad.

Segundo, el siguiente factor corresponde a un conocimiento acotado de las propuestas de juego que brinda la Institución por parte de la mayoría debido a la limitada cuantificación de las mismas. Responden: juegos en ronda (C1, C2 y C17, p. 90), canciones (C1, C2, C9, C17, C21, pp. 90-91), juegos en equipo (C4, C8, C9, C11, C14, C16, C20, pp. 90-91), y reciclados que fueron mostrados en un taller abierto para padres (C10, C14, C15, C19, pp. 90-91) (Anexo I, pp. 90-91). Si bien se distinguen marcadamente cuatro actividades, éstas no reflejan la cantidad de juegos que se realizan en el día a día con los niños. Por ejemplo, “No es lo mismo hacer una serie numérica si tú te ponés a contar (...); que sentarte en una guía o el juego de la oca a tratar de seguir la serie numérica”, “no es lo mismo sumar los puntos de un dado cuando vos estás en un juego, que hacer una suma porque le pusiste que fuiste a comprar un alfajor”, “no es lo mismo representar un cuento, y teatrizarlo” (Documento de evidencias, EE, p. 17-18). Juegos de desafío, preparación de las actividades para el campamento, juegos para enseñar la

lectoescritura, juegos sensitivos... son otros de los juegos que menciona la directora en la entrevista exploratoria que dan cuenta de todo lo que significa el juego para ellos como docentes, y además, cómo lo involucran en sus prácticas diarias. Se asume el juego desde su visión instrumentalista como expresan Lema y

Machado (2013) en el encuadre teórico.

Frente a este factor causal se acentúa la asistencia a la oferta de talleres por parte de los niños: todos, menos un niño, asisten a más de cuatro talleres dentro de la Institución, y a su vez, 16 de los niños asisten desde el año pasado o incluso desde hasta hace seis años al colegio (Anexo I, p. 93). Dando por sentado que las familias presentan una vinculación con la Institución lo suficientemente vasta y prolongada como para conocer las experiencias de sus allegados allí dentro.

Tercero, el último factor causal de este modelo son las debilidades en la comunicación y la falta de talleres con los padres (abiertos) en torno al juego. Aquí resulta imprescindible reconocer que todos los familiares afirman que el juego es importante en el desarrollo del niño debido a sus diferentes virtudes del mismo como el desarrollo de la imaginación (C1, C4, C5, C7, C10, C21, p. 90), la creatividad (C1, C5, C10, C17, C20, pp. 88-90), resolución de problemas (C1, C9, C10, C17, p. 89), aplicación de situaciones a la vida diaria (C2, C9, p. 88), aprendizaje en general (C3, C6, C8, C11, C12, C14, C16, C18, pp. 89-90), el compartir (C4, C15, pp. 88-89), aprenden a aburrirse (C4, p. 88), socializan (C5, C9, C12, C15, p. 89), se divierten (C10, p. 89), desarrolla habilidades físicas (C15, C21, p. 89) y aprende en torno a las emociones (C19, C20, C21, p. 90) (Anexo I, pp. 88-90). Ahora bien, se hace necesario incorporar a los familiares en dichas vivencias porque resultan un tanto ajenos al juego de sus allegados: "creo que es conveniente tener más jornadas en donde se inviten a los padres/tutores a participar [...] Que se integren más a los padres en estas instancias ya que son los que pasan la mayor parte del tiempo" (Anexo I, p. 92), "como padres modular y organizarlo mejor en su juego" (Anexo I, p. 92). Complementa este factor todo el análisis realizado sobre el factor causal anterior.

5.1.3 Segunda colecta de datos: entrevista y observación, su matriz y modelo

En esta segunda etapa de recolección de datos se construye otro modelo que tiene como resultado la dimensión comunitaria como aquella que se ve mayormente comprometida desde la problemática. Tanto la maestra como el técnico en recreación aseguran que la familia es el agente primordial en la educación del niño, "porque somos todos parte de el día a día de estos chiquilines, independientemente de la herramienta que utilicemos" (ER, p. 113) y "porque

ellos llegan con todo lo que construyó esa familia, ya sean hábitos, conductas, acompañamiento hacia el docente, el respeto de los chiquilines” (Anexo I, p. 116). Este aporte se verá reflejado en la propuesta de mejora teniéndose presente durante su confección.

El primer factor causal que compone este modelo es que la propuesta recreativa de los niños percibida por los actores internos al centro es acotada en variedad; se contempla la aparición de un factor muy similar identificado en la primera fase de recolección de datos. En el caso del técnico, afirma que

muy pocas veces el niño viene con una experiencia de juego. ¿Por qué? Porque muchos en su búsqueda han sido expulsados de muchos lugares, entonces, o no han tenido el sitio este, que les corresponde para [...] tener una experiencia de juego [...]. Eso, por un lado, después por el otro [...] son chiquilines que habitualmente, dada sus situaciones, [...] su lugar de sociabilidad es la escuela, [y] en su casa son muy pocos los que tiene alguna experiencia de juego, juego como juego. (Anexo I, p. 109)

Prosigue explicando cómo él da cuenta de que un niño tiene esa experiencia previa: es quien resalta frente al grupo porque, de algún modo u otro, involucra a los compañeros en el juego, les hace entrar a jugar, incluso vuelve a explicar la dinámica si es necesario. Entonces, “él lo vive como un disfrute [...] porque él sabe [desde su experiencia] que está bueno, porque él sabe que pasa bien” (Anexo I, p. 110). Otra evidencia de tal hecho se recoge de las observaciones: “el juego se da de forma guiada entre ellos mismos” (Anexo I, pp. 126-127), aunque “el resto precisa pautas mayormente guiadas por la indicación directa” (Anexo I, p. 126). En el caso de aquellos niños que muestran tener mayor experiencia de juego, “dentro del colegio, el gurí ordena [luego] llegan a jóvenes y hacen un campamento” (Documento de evidencias, ER, p. 61).

Por otra parte, la maestra aporta que “ellos en realidad lo que te dicen es, ayer jugué a la play, ayer jugué a tal cosa o mire tele” (Anexo I, p. 115), permitiendo inferir que los juegos que son significativos para ellos, en sus casas, son de carácter sedentario e individual. Luego, aporta que “los fines de semana a veces te dicen que salen a la rambla a andar en bici, o los que van al fútbol van a la práctica” pero “tengo muy pocos niños [...] que jueguen al fútbol o que jueguen afuera de la casa, que me cuenten a mí” (Documento de evidencias, EM, p. 80). En el recreo, por ejemplo, “ellos tienen la oportunidad de traer, si quieren algo de la casa para jugar. [O si no tienen un espacio de] juego libre. Corren, [...] o se organizan en la típica mancha, [...] hay veces que los ves y se están disparando porque están jugando a que son policías” (Documento de evidencias, EM, p. 79).

El segundo factor causal de este modelo se ve muy ligado al anterior y es que las actividades aprendidas en la Institución no son retomadas en la vida diaria de los niños. Desde

el punto de vista del técnico en recreación, él no cree que en la casa tengan la posibilidad de jugar autotélicamente a no ser que el niño tenga hermanos. Sólo en tal caso, supone que podría existir mayor experiencia de juego en el hogar (Anexo I, p. 110). Además, cree que estos niños “no pueden manejar su tiempo libre” (Anexo I, p. 110), quizás no porque no quieran, sino porque no tienen las herramientas ni la independencia necesaria para hacerlo. Y a su vez agrega que nunca un padre le comentó que su hijo haya pedido para ir de campamento, o recrear una actividad (Anexo I, p. 110).

Además, la maestra asegura que en el espacio de recreo a veces los niños le piden material para hacer un juego que hicieron en el taller de recreación (Documento de evidencias, EM, p. 80), aunque no le da un marco temporal a dicha actitud, no menciona la frecuencia de este hecho. También dentro de la Institución, en específico durante el taller de recreación, ellos mismos pueden guiar la actividad cuando los niños ya conocen la tarea (Anexo I, p. 126). Es importante mencionar que esto sucede dentro de la Institución, permitiendo afirmar que existe cierto aprendizaje de juegos que se transforma en parte del conocimiento de los niños y que, en la propuesta de mejora, es retomado para transferir a la vida diaria junto a sus familias.

El tercero retoma el hecho de que destinan un número elevado de horas semanales a consultas con especialistas por fuera de la Institución. Por parte de la maestra, ella menciona que no les manda muchos deberes para hacer (Documento de evidencias, EM, p. 80), con lo cual podría suponerse que no se llevan tarea que les consuma mucho tiempo en las casas. En consecuencia, su tiempo libre lo ocupan con “los técnicos como el fonoaudiólogo, la psicóloga. [...] Más los médicos que tenes que ir muy seguido [y] muchos van al club los lunes y viernes o, tienen otras actividades [...] extracurriculares de aca” (Anexo I, p. 115). A su vez, se recuerda la información del primer modelo donde se incluía que solo ocho niños, de veintiuna familias que responden la encuesta, asisten a uno o ningún especialista en su horario extracurricular.

El cuarto factor se agrega por la necesidad de destacar la baja asistencia de padres en talleres a los que se les invita. Tanto en la entrevista exploratoria como en las últimas entrevistas surge esta preocupación y se entendió debía incluirse en el análisis de datos. La directora, en su momento, expresó algunas de las justificaciones dadas por los padres: “lamentablemente muchas veces, el argumento es “yo trabajo todo el día, no tengo tiempo”” (Anexo I, p. 64). La maestra comenta que “el mes pasado, hicimos un taller se invitó a la familia, hubo un 30% de concurrencia, en primaria” (Documento de evidencias, EM, p. 84). Ese porcentaje hace que solo siete de más de treinta estuvieran presentes en el taller. Si bien, “se hacen muestras para la familia” (Anexo I, p. 117), no los son todas ellas específicas de recreación. Asimismo, el técnico especializado esboza: “tiene como momentos [...]. Hay

momentos donde sí se hicieron cosas recreativas con la familia, [...] este año no y el año pasado creo que tampoco. Porque, [...] hay otras disciplinas que también ocupan el lugar" (Anexo I, p. 105). En ese sentido, agrega que "muchas veces el adulto está en esa situación de [tener que] jugar con el otro, con el otro adulto [...] y no se sienten muy cómodos. Entonces preferimos gastar las energías en actividades directamente para los gurises" (Anexo I, p. 112). Además, en el caso de aquellos que no se van a su casa luego del colegio, "se van para la casa de los abuelos en vez de irse para su casa, de los míos hay bastantes que vienen los abuelos" (Anexo I, p. 116), porque los padres trabajan; entonces su tiempo libre diario lo comparten con los abuelos. De allí que el énfasis de la propuesta de mejora está puesto en el registro de actividades con los niños, y la comunicación con las familias, para conseguir mayor adherencia al proyecto educativo en lo que respecta a la recreación dentro del colegio. Se retoma la idea más adelante bajo la propuesta de mejora.

Paralelamente a la creación del modelo de análisis, se analiza la siguiente información que responderá a una de las preguntas de investigación que guían este estudio. La información es clasificada bajo la dimensión-curricular (Frigerio et al., 1999) debido a su carácter metodológico. Primeramente, se destaca la visión de la maestra, quien tiene "la concepción de que ellos van aprendiendo a través de la manera que socializan y van construyendo su personalidad y van construyendo diferentes técnicas y personalidad para aplicarlas" (Anexo I, p. 114). Hace falta resaltar que la labor institucional a lo largo de los años, hace que el técnico pueda afirmar: "hoy tenemos gurises [...], jóvenes que en algún momento [...], eran chicos que [...] marcan de alguna forma [...], a los demás su experiencia a través del juego en cuanto, a la hora [...] de encarar la actividad" (Documento de evidencias, ER, p. 61). Si bien es "casi imposible medir [los aprendizajes que se dan por el juego] salvo que empieces a tener una trayectoria; yo con algunos gurises, de los años que compartimos se nota la trayectoria, [...] y hay situaciones vinculadas con el juego que, ellos la han aprendido" (Documento de evidencias, ER, p. 61). En las observaciones realizadas, si bien existe "juego de roles libre: disfraces. Flexibilidad para jugar en la cuerda a lo que quieren" (Anexo I, p. 127), "el resto [de los niños] precisa pautas mayormente guiadas por la indicación directa" (Anexo I, p. 126).

Por su parte, el técnico aprecia que el colegio laboralmente es "muy amplio [...] y abierto, en cuanto a las situaciones o las temáticas presentadas o a las ideas [...] de cómo hacer las cosas" (Documento de evidencias, ER, p. 57). Esto muestra la libertad real de elección y acción que tienen los docentes en sus respectivos espacios. Es decir, pueden proponer ideas ilimitadas. Entonces, las estrategias utilizadas por el técnico en su espacio de taller, tienen más énfasis en que el juego tenga la menor cantidad de reglas posible porque

“cuanto más simple el juego, más la experiencia lúdica se vive” (Anexo I, p. 119); y “que sientan [...], que el espacio es de ellos [, con] algunos juegos, tener la flexibilidad de cambiarlos, tener la flexibilidad de hacer lo que ellos quieren, y [,] visualizar o anticiparse a las situaciones” (Anexo I, p. 111). En resumen, se debe estar abierto a los cambios de dinámica espontáneos; por ese motivo dice que no planifica, “porque el grupo no me permite planificar [...], es tan heterogéneo, el grupo de recreación” (Documento de evidencias, ER, p. 57) que no permite planificar “porque no salía el juego que vos habías planificado” (Documento de evidencias, ER, p. 59). Igualmente, “el hecho de que uno ya más o menos sepa, o los gurises te conozcan y que más o menos ya, estén predispuestos a un espacio de recreación, también facilita un montón de cosas” (Anexo I, p. 104).

Las maestras, además de trabajar con el Programa a la vista, en cuanto a los temas abordados clase a clase, trabajan “las maestras de la mañana, coordinadas. Y, muchas veces trabajamos junto con las maestras de la tarde, para coordinar, porque hay niños que vienen de mañana y vienen de tarde” (Anexo I, p. 106). Adhiere que “siempre se trata a principio de año los días de coordinación, elegir una temática. Por ejemplo, el año pasado fue la comunicación. [...] Se elige una temática que se trabaje desde inicial, hasta jóvenes” (Anexo I, p. 107). Y existe el cuaderno de comunicados, a través del cual “si yo empiezo a trabajar con un niño los números de tres cifras [...] darle alguna técnica como para que en casa también lo puedan aplicar” (Documento de evidencias, EM, p. 83).

5.1.4 Modelo final de análisis de datos

En la confección del modelo final de análisis, que resume los factores, actores y dimensión institucional de los modelos anteriores, se define:

- Que los estudiantes carecen de suficiente experiencia de juego por fuera de la Institución.
- Que la dimensión más comprometida con la problemática es la comunitaria, siendo esta la que contempla la comunicación entre las familias y la Institución educativa.
- Que los actores implicados en la problemática son los niños como aquellos a quienes se debe atender bajo la premisa de la educación, las familias como los agentes primarios de socialización y acogida de los niños que asisten al colegio, y los docentes de la Institución como quienes acompañan al proceso de desarrollo institucionalizado de los niños.
- Que los factores causales son:

- a. Variedad de actividades recreativas diaria acotada, siendo de carácter no lúdico en el hogar.
- b. Escasez de talleres con los padres entorno al juego.
- c. Actividades aprendidas en la Institución que no se retoman en la vida diaria de los niños.

El primer factor, como se puede observar, se mantiene por su recurrencia, por haber sido de importancia en ambos modelos de análisis.

El segundo factor, se trae del primer modelo conociendo el interés de los familiares que han contestado las encuestas de que esto suceda. Pero, también surge la temática en la segunda colecta de datos: “en el niño la primer parte es la familia” (Documento de evidencias, EM, p. 83) y luego comenta que “hay familias que se involucran muchísimo y hay familias que no” (Anexo I, p. 117). Cuando se cuestionó sobre los aportes que el taller puede dar a las familias, la maestra agregó que les proporciona “el saber cómo está trabajando la Institución y qué está trabajando [, además,] “para los chiquilines es divino ver a los padres venir y compartir con ellos. También se angustian si no viene ningún familiar, se les explica” (Documento de evidencias, EM, E3, p. 85). “Y que haya esa triada entre el aprendizaje, la Institución y la familia. Que haya como la relación, que sea como que todas las partes pongan un poquito para lograr el objetivo que nos proponemos” (Documento de evidencias, EM, p. 86). Respecto de ello, el técnico en recreación piensa que los talleres pueden aportar

“primero que nada el compartir, ¿no?, sobre todo en la familia. Eh, lo que tiene que ver con el adulto, visualizar las situaciones de otras familias, que, no son los únicos que tienen problemas. Entonces eso genera redes, entonces generar redes significa se ayudan entre unos y los otros en experiencia, [...] lo vincular también uno hace, demuestra, básicamente cuál es la línea o que

es lo que busca el colegio en esos puntos de la educación. [...] Y después lo que tiene que ver con el binomio familia, niño, familia como adultos, y el niño en los espacios lo ayudan a vincular desde otro lugar” (Documento de evidencias, ER, p. 67).

PROBLEMA: Los estudiantes carecen de suficiente experiencia de juego por fuera de la institución



El tercer factor, se mantiene del segundo modelo por su vinculación con la dimensión y relevancia para la problemática identificada.

Todos los factores han sido debidamente analizados en orden de aparición del análisis.

Figura N°1 Modelo de análisis final

5.1.5 Respuestas a las preguntas de investigación y cuadro de síntesis de aproximación diagnóstica

- **¿Tienen tiempo libre los estudiantes de este colegio?**

Si se considera la visión de Waichman (1993) en conjunto con la de Lema y Machado (2009) de educación en el tiempo libre, los niños que asisten al colegio en estudio no disponen de ese tiempo por lo analizado bajo el factor causal del primer y segundo modelo de análisis sobre la variedad de actividades recreativas que estos niños realizan día a día. Asimismo, puede observarse en las encuestas, que las actividades que ocupan ese tiempo fuera de la Institución son desde médicos especialistas, terapias, etcétera, a tareas del hogar compartidas con los familiares, mirar televisión, dibujar y pintar, o salidas al parque. En la primera matriz de análisis pueden verse las actividades compartidas (Anexo I, pp. 87-88).

Además, respondiendo esta pregunta, se toma en cuenta la información brindada por la maestra en relación al uso del juego en el tiempo de recreo. El mismo es de media hora, poco extenso en relación a la duración de los espacios dirigidos; y debería tomarse como un reflejo parcial de la experiencia de juegos que cada uno posee.

Ahora bien, desde el Taller de Recreación se realizan propuestas de educación “para el tiempo libre” como la llaman Lema y Machado (2009); la misma apuntando al desarrollo de habilidades y actitudes que favorezcan al uso de la autonomía. En base a las observaciones analizadas, se hace necesario reforzar esta faceta del taller para poder brindar mayor desarrollo de las habilidades en que cada niño muestra sus falencias.

- **¿Cuál es la experiencia de juego de los estudiantes?**

Para responder a esta pregunta, se toma la concepción de juego de Huizinga (s.f.) e Imeroni (1991), desde la irrealidad en la que se inserta el jugador. Si bien los factores causales analizados anteriormente reflejan que la variedad de experiencia de juego es acotada en la muestra bajo estudio, durante el Taller de Recreación se ha podido observar cuando un niño demuestra conocimiento sobre juegos debido a que asume una postura de liderazgo frente al grupo integrando a los demás jugadores a su juego. Además, los jóvenes de la Institución son también destacados por dicha actitud frente a grupos más pequeños de edad. Se enfatiza aquí el aporte de Lazcano y Madriaga (2018) con respecto a los factores que inciden en el ocio de las personas con discapacidad, destacando al centro de estudios como el lugar donde la socialización se da con mayor énfasis en la vida de los niños de este colegio.

Tomando la postura de Lema y Machado (2013) en relación al enfoque educativo de la recreación, resulta valioso destacar el aporte que realiza el técnico en cuanto a la trayectoria académica de los estudiantes dentro de la Institución. Parece muy buen indicio el hecho de que

los propios estudiantes, cuando llegan al grupo de jóvenes, puedan planificar sus propias actividades de campamento. De este modo los estudiantes son partícipes de su propia formación y desarrollo de la autonomía. Aparte de todo ello, el análisis del primer modelo arroja como resultado que las actividades que suelen realizar los niños en su tiempo libre, son las que sus padres realizan en el suyo; es decir, muchas veces comparten las actividades de ocio, dejando al niño poco margen de elección.

- **¿Qué estrategias utiliza la Institución en recreación para enseñar a jugar?**

Es de resaltar el muy buen trabajo en equipo que realizan los docentes dentro de la Institución y la flexibilidad que existe para crear y planificar las clases. Esto lo han señalado los tres referentes entrevistados, el técnico en recreación, la directora y la maestra. Por otro lado, en cuanto a la maestra y su espacio, ella declara que tienen el programa de primaria presente y lo adaptan a las necesidades de aprendizaje de los niños. Es decir, enseñan el mismo contenido para todos, pero diferentes elementos del mismo a cada uno, de acuerdo con sus intereses y nivel de desarrollo. Como se establece en el encuadre teórico, dicho programa incluye como contenido la cultura corporal-movimiento (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008, p. 236). Además de cumplir con dichos contenidos, desde el punto de vista metodológico, los docentes de la Institución trabajan coordinados para respetar o cumplir con la temática sobre la cual han decidido trabajar durante el año.

Por otro lado, utilizan como herramienta el cuaderno de comunicados mediante el cual involucran a las familias en lo que sucede dentro del colegio. De esta manera, acercan el vínculo entre la Institución y las familias, dando posibilidad continuar con el proceso educativo del niño en el hogar. Esta información puede deducirse de las entrevistas con la maestra y la directora.

Por su parte, el técnico en recreación hace explícito el hecho de que se dificulta medir (Anexo I, p. 110) los aprendizajes que se dan pura y exclusivamente por el juego a no ser que se pueda realizar un seguimiento del proceso de desarrollo el niño y su vinculación con el juego. Se torna fundamental aquí marcar la tendencia del técnico a valorar la pertenencia al grupo y el disfrute de la actividad por sobre los aprendizajes estrictos. De la misma manera, destaca la importancia de que exista un reglamento simple y corto, y niños que puedan liderar la explicación de un juego durante el taller.

Finalmente, previo a la formación de la propuesta de mejora, se cierra esta parte del proceso confeccionando un cuadro que sintetiza toda la información y simplifica su lectura para quien lo reciba dentro de la Institución. Este cuadro llamado cuadro de síntesis de aproximación diagnóstica y puede verse en el Anexo I, p 71. El mismo se compone de la temática abordada,

así como las preguntas de investigación, técnicas de recolección de datos, dimensión institucional más comprometida, posibles factores causales, así como aspectos a tener en cuenta para la siguiente fase de la investigación.

5.2 Propuesta de mejora

A continuación, se prosigue analizando el proceso correspondiente a la propuesta de mejora con su planilla operativa. Débese explicar que el mismo consistió de cuatro encuentros, distribuidos en cuatro semanas, con quien es hoy la directora del colegio. Ella se mostró abierta a la renovación y brindó tiempo y motivación frente a la creación de la propuesta. Se decidió tener los encuentros con la directora, y no con el técnico en recreación, porque la propuesta de mejora está basada en cuestiones de gestión y organización que precisan el aval de alguien de cargo superior. Es menester aclarar que desde el primer encuentro se intentó que el técnico estuviera al tanto de las actividades y pudiera hacer sus aportes.

Esta investigación, dentro del encuadre teórico que se le ha dado, se postula para conseguir una solución a una problemática sobre las experiencias de ocio y de recreación (traducidas en la experiencia de juego de los niños), la cual hoy funciona como herramienta para el desarrollo humano de los estudiantes de la Institución bajo estudio.

Entonces, en cuanto a los objetivos, general y específicos, de la propuesta, ellos surgen del último modelo de análisis mencionado anteriormente en este documento, que engloba los dos modelos anteriores, y pone a disposición la información concreta del ámbito de acción dentro de la Institución. Las metas, son aquellos enunciados que constituyen el marco fehaciente de que se ha concretado el objetivo; desde su redacción no se pretende que el objetivo se logre en su cien por cien, aunque desde su acción así sea.

OB	General:		General:
JE	Promover y fortalecer desde la institución	M	5 habilidades fortalecidas a partir de las
TIV	las experiencias de juego de los niños con	E	experiencias de juego en los niños promovidas
OS	sus familias.	T	en 2020.

	<p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentar el involucramiento de los niños en actividades recreativas. 2. Compartir las actividades realizadas en clase con las familias y viceversa. 3. Organizar talleres con las familias que promuevan su involucramiento con la institución y con los niños. 	<p>A S</p>	<p>Específicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dos horas de Taller de Recreación para ambos turnos durante el 2020. 2. Un registro completo de las actividades recreativas que realiza y prefiere cada niño durante el 2020. 3. 3 encuentros con las familias en el correr del año 2020.
--	---	------------------------------	---

Figura N°2 Objetivos y metas

El objetivo general de la propuesta de mejora se transforma en promover y fortalecer desde la Institución las experiencias de juego de los niños con sus familias, y su respectiva meta son cinco habilidades fortalecidas a partir de las experiencias de juego en los niños promovidas en 2020. Ella se fundamenta en el hecho de que, cuando los niños ingresan a la Institución, se genera un registro donde figura el nivel de desarrollo que demuestran; a partir del mismo, se identifican las áreas con menor desarrollo. Con lo cual, ya se conoce cuáles son las habilidades cada niño debería desarrollar durante el año. Así es que, en el proceso anual, se espera que cada niño logre un mayor desenvolvimiento en las cinco habilidades identificadas en febrero de 2020.

En lo que concierne a los objetivos específicos y metas específicas, cada uno responde a los factores causantes de la problemática. Estos objetivos son: **1.** Aumentar el involucramiento de los niños en actividades recreativas, **2.** Compartir las actividades realizadas en clase con las familias y viceversa y **3.** Organizar talleres con las familias que promuevan su involucramiento con la Institución y con los niños. Para mayor información sobre los objetivos referirse al Anexo II, pp. 138-139, donde se justifica el foco en cada uno de ellos.

5.2.1 El proceso de elaboración

Se prosigue a continuación con el detalle de lo conversado en cada encuentro. Se ha registrado lo conversado en cada uno de ellos en las llamadas Actas de Reunión, que serán referenciadas conforme se mencionen en los párrafos siguientes. Ellas presentan relación con la planilla operativa, siendo esta parte del documento completo de propuesta de mejora. La planilla operativa sintetiza las decisiones tomadas.

En el primer encuentro, la investigadora tenía preparados los objetivos de la propuesta, sus metas correspondientes, y algunas actividades pensadas; con lo cual no sólo se le presentó a la directora el comienzo del proceso de elaboración de la propuesta, sino también se aprobaron los elementos mencionados. Ambas partes asumieron distintos compromisos

para el siguiente encuentro: por un lado, la directora debía confirmar la viabilidad de que el Recreador integrara las actividades propuestas en su planificación anual; y por otro, la investigadora debía crear nuevas actividades y detallar las existentes (Anexo II, p. 148).

ACTIVIDAD ES	<ul style="list-style-type: none"> 1.1- Realización taller de juegos de duración de 2 horas semanales. 1.2- Redacción de comunicado informativo de objetivos. 1.3- Recepción de experiencias de juego. 1.4- Generación de un registro de juegos. 1.5- Generación de instancias de intercambio. 2.1- Creación y utilización de una ficha de juego. 2.2- Recepción de experiencias de juego mensuales. 2.3- Generación de un registro de juegos. 2.4- Seguimiento de las experiencias y el registro de juegos. 3.1- Indagación sobre disponibilidad horaria de familiares. 3.2- Elaboración de un cronograma anual. 3.3- Realización de un taller de vínculos interpersonales. 3.4- Realización de un taller de invención de juegos. 3.5- Realización de una jornada deportiva.
---------------------	---

Figura N°3 Actividades

Para el segundo encuentro se avanzó en el detalle de las actividades y sus posibles responsables. Aquí es de importancia declarar que el equipo de educadores del colegio trabaja muy en conjunto en su proyección anual, con lo que, si bien se propusieron responsables, serán meros referentes de cada actividad. Es decir, deberán llevar registro de los avances propuestos sobre su actividad, pero podrá delegar tareas y actuar en conjunto con el equipo docente. El compromiso para la siguiente reunión se estableció sobre los materiales requeridos para cada actividad, una tentativa de cronograma y una aproximación al presupuesto. (Anexo II, p. 149).

En el tercer encuentro, se definieron los materiales con los que cuenta el colegio para las actividades pensadas, el cronograma anual bajo el cual se llevará a cabo la propuesta de mejora, y los elementos que configuran el presupuesto: recursos humanos y recursos materiales. La Institución cuenta con variedad de materiales disponibles y en buen para su uso en actividades tanto diarias como extraordinarias (Anexo II, p. 155). Para el siguiente encuentro debía analizarse la planilla operativa completa (Anexo II, p. 150).

Finalmente, el último encuentro sirvió como cierre de la planilla operativa, siendo ésta la síntesis de los objetivos, las actividades, el cronograma y el presupuesto del plan de mejora propuesto para el año lectivo entrante (Anexo II, p. 151).

5.2.2 Fundamentación de la propuesta de mejora

La propuesta de mejora se sustenta en ciertos valores que se consideran desde esta investigación como pilares para la generación del cambio. Los mismo son: la experiencia de juego, la noción de aprendizajes, la comunicación efectiva y aprendizaje en comunión.

En términos de recreación educativa, “la intervención del recreador estará orientada a promover los procesos de formación que faciliten los aprendizajes y satisfagan la mayor cantidad de necesidades en la comunidad, aspectos clave para un desarrollo humano” (Lema y Machado, 2013, p. 14). De allí que en este caso se postula como principal referente de las actividades al técnico en recreación, quien desempeña el rol de unión entre la demanda de la Institución y las de las familias en torno a la temática, ambos agentes involucrados en los modelos de análisis de datos de la aproximación diagnóstica.

El objetivo general de la propuesta de mejora apunta hacia la generación de aprendizajes significativos, enmarcados en el desarrollo de las cinco capacidades por niño. De tal modo, basados en Cuenca Cabeza (2004), Lema y Machado (2013) exponen que “la fortaleza de una tendencia educativa radica en que se basa en el propio interés y motivación del participante, con propuestas personalizadas y logrando aprendizajes duraderos, en la combinación de teoría y práctica” (p. 13).

Asimismo, las propuestas de creación con distintos materiales ofrecidos se sustentan en el hecho de que la recreación en el ámbito escolar “debe traducirse en actos humanos creativos que jalonen el desarrollo de la creatividad en otros. Razón que justifica proponer la creación y recreación como actos humanamente posibles y, además, desarrollables en contextos de formación humana” (Acosta, Gutiérrez y Rodríguez, 2010, p. 32).

Para Vilas (2009), “a través de la recreación lo fundamental es el encuentro y re-encuentro con la afectividad básica de cada individuo, [...] ver y procesar, es vivenciar, tocar, oler, escuchar, y escucharse, es repetir, recordar, elaborar, ponerse en juego y arriesgarse en él” (p. 341). Además, Cuenca (2019) publica:

Los juegos en familia, las salidas proyectadas en común, la asistencia a espectáculos o la visión compartida de programas televisados, establecen un vínculo de unión entre los miembros de la familia, sean jóvenes o mayores, que favorece intercambios de todo tipo. El ocio multiplica las oportunidades de vivir experiencias conjuntas [...] son una de las bases de la cohesión del grupo.

Así se fundamenta la elección de eventos en compañía de las familias de los niños, suponiendo que el hecho de vivenciar en conjunto la experiencia de juego proporciona valor y compromiso hacia la recreación diaria.

Complementariamente, “en palabras de Tedesco (2005), las industrias educativas y otras agencias de socialización como la empresa, la familia y los medios de comunicación, han de contribuir desde una amplia gama de posibilidades educativas a la formación humana” (Acosta, Gutiérrez y Rodríguez, 2010, p. 31). Y, a la vez, Lema y Machado (2009) priorizan “la intervención en los procesos grupales, ya que la acción grupal es fundamental para potenciar el valor educativo de las interrelaciones que allí se establecen” (p. 323).

En la misma línea, se propone el concepto de comunicación efectiva en tanto la recreación favorece a la misma desde el tiempo compartido entre personas. Con ello, es motivo de “más encuentros directos donde el rostro, el contacto y el encuentro son de inevitable tránsito para los sujetos. (Acosta, Gutiérrez y Rodríguez, 2010, p. 30).

Como se mencionó en el encuadre teórico, Cuenca Cabeza (2016) realiza un estudio en el cual concluye sobre las experiencias de ocio estudiadas, que “ayudan a un empoderamiento ciudadano de, en primer lugar, las emociones, y, a mayor distancia, uno de cada cuatro casos, a un empoderamiento social. Obtiene una menor incidencia el empoderamiento cognitivo, físico (entendido en varios sentidos) y conductual (p. 32). Lo que se quiere señalar con esta información es que la recreación muestra un impacto positivo en el desarrollo de dichas dimensiones del ser humano: emocional, social, cognitivo, conductual y físico; siendo en consecuencia importante de aparición en los planes escolares.

Finalmente, se reconoce la amplia oferta de talleres que ofrece la Institución ya que pueden tomarse como parte de la intervención socioeducativa no convencional que es la recreación: “es decir, un proceso educativo institucionalizado que apunta a concretar objetivos sociales y educativos” (Lema y Machado, 2009, p. 321). Todas las propuestas que incluyan al niño en vivencias lúdicas educativas son bienvenidas en el ámbito de la recreación. Al respecto, Lema y Machado (2009) dentro de las técnicas recreativas incluyen cuatro grupos “técnicas lúdicas, técnicas campamentiles, técnicas de expresión y creación - expresión plástica, expresión corporal y expresión musical; y técnicas deportivas - todas las relacionadas al uso recreativo del deporte” (p. 321). Lo que unifica todas estas técnicas es el juego, el componente lúdico de sus prácticas, por ello resulta importante mencionar que la propuesta de mejora podría extenderse a otros talleres que brinda la Institución, incluso podría pensarse su aplicación en combinación de talleres. Si bien la investigación se ha centrado en el taller únicamente de recreación, las herramientas y actividades propuestas no se limitan al mismo en tanto haya una apertura de los docentes a trabajar en conjunto y planificar las actividades de forma multifacética.

6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación y se comparten percepciones personales sobre el continuum vivido en el año de producción.

6.1 Resultados

Como parte de este último apartado se esbozan algunos resultados que se consideran de relevancia. Antes de ello, se destaca la apertura de la Institución hacia la realización de la investigación, cumpliéndose a su vez con la cláusula del anonimato de los datos.

La porción del proceso correspondiente a la aproximación diagnóstica supuso un desafío para ambas partes por el desconocimiento del modelo de investigación. Sin embargo, el trato profesional de ambas partes, ha generado que todos los requisitos de la investigación fueran cumplidos y la información adquirida. Se obtuvo la problemática vinculada al trayecto de estudio de los investigadores, se definieron preguntas de investigación que guiaron el estudio, y se analizaron las posibles causas vinculadas a la problemática desde un marco teórico acorde.

Por otro lado, la fase de propuesta de mejora supuso un trato más directo con la Institución y de toma de decisiones en conjunto. Se destaca la libertad con la que se pudo trabajar, es decir, la creatividad y tranquilidad que se puso a disposición de la planilla operativa que sintetiza la propuesta.

En suma, la investigación ha permitido diagnosticar una problemática respecto de la experiencia de juego que poseen los niños que asisten al colegio, y proponer una serie de cambios a nivel institucional con fin de repercutir en los hogares de los niños. Estos dos documentos junto a un nuevo análisis de datos más exhaustivo, conforman el presente trabajo.

Se detectaron factores causales de dicha problemática tanto dentro de la Institución como fuera de ella. Se entiende fundamental el trabajo en conjunto con las familias para que la propuesta sea llevada a cabo con un alto porcentaje de éxito. Asimismo, se promueve la aplicación de las actividades en otros talleres de la oferta educativa de la Institución ya que es muy provechoso el hecho de continuar trabajando como equipo multidisciplinar que atiende a los niños a partir de sus intereses.

6.2 Reflexión y revisión

Recordando que la investigación comenzó en marzo, la inmersión en una temática que se encuentra en continuo cuestionamiento por parte de la sociedad actual, supuso un desafío en tanto hay poca investigación realizada a la fecha. Además, a nivel personal, es un centro de interés propio y de quien me acompañó en la primera parte del proceso durante la materia Taller de Proyecto I. Consecuentemente, considero la temática abordada en esta investigación

resulta de interés general por su vigencia y que resulta recurrente entre los profesionales de la educación. Si bien se trata de un cambio menor, a nivel de una Institución en particular, forma parte de un cambio mayor, a nivel societario, del cual todos formamos parte independientemente de nuestra raza, género, religión, capacidades y discapacidades. A su vez, pienso que los hallazgos y la propuesta de mejora confeccionada, además de poder ser llevada a cabo en este caso de estudio, pueden servir de guía para promover la inclusión en instituciones que, sin especializarse en el trabajo con la discapacidad, puedan acercar la realidad del centro a las familias, y viceversa. Si se involucra a las familias en el proceso educativo de los niños, éstas sentirán mayor apoyo y comenzarán a comprender que el vínculo afectivo-educativo es igual de fuerte tanto en el hogar como dentro de la Institución.

En cuanto a la vinculación con la Institución objeto de esta investigación, desde el primer momento me sentí bienvenida, pudiendo acudir con total libertad a los referentes que fuere necesario y a las observaciones que fueron realizadas. El trabajo directo con niños con discapacidad debería hacer crecer nuestros horizontes, permitiéndonos conocer una realidad que favorece los entornos de la inclusión, hoy llamada equidad. Aquella forma de compartir de igual manera los derechos y obligaciones entre todos y para todos los ciudadanos.

A nivel competencial puedo concluir que, casi sin darme cuenta, hoy me siento preparada para ejercer la profesión de una manera eficaz y coherente con los postulados éticos de la misma. Particularmente, siento que a nivel teórico he logrado interiorizar conceptos que fundamentan mis prácticas y validan mis acciones frente a un grupo de estudiantes. A su vez, he logrado confeccionar infinidad de trabajos académicos positivamente valorados por los profesores quienes proveen una visión externa para que uno mejore en sus producciones. Cabe destacar que dicho logro no es solo en trabajos individuales, sino también en trabajos en grupo, gracias a los cuales se enriquece la calidad de lo escrito.

Finalmente, podría decir que mediante este trabajo final egreso de una carrera que me ha dado la confianza suficiente para emprender la responsabilidad de educar personas, como individuos integrales y de Derecho, en la Educación Física, la Recreación y el Deporte.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, J., Gutiérrez, P., y Rodríguez, A. (2010). La recreación en la escuela: un campo de exploración y gestión de la imaginación. *Lúdica Pedagógica*, 2(15), 27 - 33. doi: 10.17227/ludica.num15-552
- Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Primaria. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo.
- Blázquez Sánchez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física. La gestión didáctica de la clase* (1ra ed.). Barcelona: INDE.
- Cañeque, H. (1993). *Juego y vida: la conducta lúdica en el niño y el adulto*. Argentina: Ateneo.
- Chevalier, C., Musselli, S., Nossar, K., Sarasola, M., Scaffo, S., Tejera, A., y Vázquez, M. (2018). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Uruguay. In J. Sallán y C. Suárez, *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior* (pp. 210 - 230). Editorial Latinoamericana.
- Cidoncha Falcón, V., y Díaz Rivero, E. (2011). ¿Qué conocemos del ocio y tiempo libre? *Efdeportes.Com*, 16(159). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd159/que-conocemos-del-ocio-y-tiempo-libre.htm>
- Cuenca Cabeza, M. (2006). *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. (2013). Manifiesto por un ocio valioso para el desarrollo humano. En M. Cuenca Cabeza, *Ocio y Recreación para el Desarrollo Humano* (pp. 230 - 232). México, DF: Fimpes.
- Cuenca Cabeza, M. (2013). Ocio valioso para el desarrollo humano. En M. Cuenca Cabeza, *Ocio y Recreación para el Desarrollo Humano* (pp. 11 - 38). México DF: Fimpes.
- Cuenca Cabeza, M. (2016). Ocio y recreación para el empoderamiento de la ciudadanía. En R. Lema y M. Monteagudo, *Espacios de ocio y recreación para la construcción de ciudadanía* (1ra ed., pp. 25 - 41). Bilbao: Deusto Digital.
- Cuenca Cabeza, M. (2019). ¿Debemos educar el ocio? Recuperado el 7 de Noviembre de 2019, de <http://manuelcuenca.es/debemos-educar-el-ocio/>
- Cuenca Cabeza, M. (2019). ¿Qué es ocio valioso? Recuperado el 7 de Noviembre de 2019, de <http://manuelcuenca.es/que-es-ocio-valioso/>
- Cuenca Cabeza, M. (2019). Ocio y cohesión familiar. Recuperado el 7 de Noviembre de 2019, de <http://manuelcuenca.es/ocio-y-cohesion-familiar/>

- Da Silveira, P. (2017). ¿Qué es gobierno de la educación? En I. Achard, *Gestión educativa. 25 años de formación profesional desde la Universidad Católica* (pp. 13 - 21). Montevideo: Mastergraf.
- Datos demográficos, Municipio CH. (2019). Recuperado el 13 de Noviembre de 2019, de <http://municipioch.montevideo.gub.uy/node/154>
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3ra ed.). Madrid: Morata.
- Felipe Maso, J. (2013). La Educación Física Escolar... ¿Qué es? *Efdeportes.com*, 18(185). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd185/la-educacion-fisica-escolar-que-es.htm>
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., y Aguerro, I. (1999). *Las instituciones educativas Cara y Ceca* (8va ed.). Buenos Aires: Troquel Educación.
- Gómez, J. (2002). La educación física en el patio. Buenos Aires: Stadium.
- Gorbeña, S., González, V., y Lázaro, Y. (1997). El derecho al ocio de las personas con discapacidad. Documentos de estudios del ocio (4ta ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles* (1ra ed.). Barcelona: Octaedro.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., Méndez Valencia, S., y Mendoza Torres, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México, D.F.: McGraw-Hill Education.
- Iglesias, A. (2013). *Hacer escuela...Miradas Docentes desde la Educación Física* (pp. 31 - 35). Montevideo: Coordinación Técnica MIDES-CEIP.
- Imeroni, A. (1991). El juego como medio educativo. *Nexo*, 14 - 21.
- IUACJ, Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte (2019). Recuperado el 12 de Noviembre de 2019, de http://www.iuacj.edu.uy/index.php/carreras/licenciatura_educacion_fisica
- IUACJ, *Programa de Proyecto Final I y II*. (2019). Word, Montevideo.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.
- Latorre, A. (2010). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lazcano, I., y Madariaga, A. (2018). La experiencia de ocio en las personas jóvenes con discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 109-121. DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.09

- Lema Álvarez, R. y Machado Comba, L. (2013). *La recreación y el juego como intervención educativa* (1ra ed.). Montevideo: IUACJ.
- Lema, R. (2016). Las instituciones de educación formal de Montevideo como espacios de recreación para la construcción de autonomía. En M. Monteagudo y R. Lema, *Espacios de ocio y recreación para la construcción de ciudadanía* (pp. 115 - 138). Bilbao: Deusto Digital.
- Lema, R. y Machado, L. (2009). Tiempo libre y recreación en Uruguay. La construcción de un enfoque lúdico y educativo. En C. Gomes, E. Osorio, L. Pinto y R. Elizalde, *Lazer na América Latina/ Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica* (1ra ed., pp. 327-347). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Lentijo, P., Cancela, C., y Martiné, E. (1998). *Conducción escolar y transformación educativa* (3ra ed.). Buenos Aires: Aique.
- Lewin, K. (1988). Acción-investigación y problemas de las minorías. *Revista De Psicología Social*, 3(2), 229-240. doi: 10.1080/02134748.1988.10821586
- Ley N° 18.418 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 20 de noviembre de 2008, Normativa y Avisos Legales del Uruguay, 2008. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes-internacional/18418-2008>, 13 de julio de 2019.
- Pruebas de Acreditación, www.anep.edu.uy. (2019). Recuperado el 13 de Noviembre de 2019, de <https://www.anep.edu.uy/codicen/dseja/pruebas-acreditacion>
- Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá (Colombia): Icfes.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Vilas, F. (2009). Recreación en Uruguay. Historia, trayectos, concepciones y modelos. Christianne. En C. Gomes, E. Osorio, L. Pinto y R. Elizalde, *Lazer na América Latina/ Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica* (1ra ed., pp. 327-347). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Waichman, P. (2009). Del tiempo disponible al tiempo libre: El papel de la Recreación Educativa. In *XIII Congreso Internacional de Educación Física, Deporte y Recreación Red Americana de Recreación y Tiempo Libre* (pp. 1-20). Chihuahua: La Universidad Autónoma de Chihuahua.

8. ANEXOS

8.1 Anexo I - Aproximación diagnóstica

INSTITUTO UNIVERSITARIO ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

INFORME DE APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA

Asignatura: Taller de Proyecto Final de Grado I

Docentes: Soraya Auyuanet

Fernando Borgia

Leonardo Barrios

HELENA MORETTI

SEBASTIÁN VÉLEZ

MONTEVIDEO

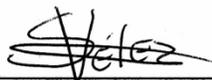
2019

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Los abajo firmantes, Helena Moretti y Sebastián Vélez somos los autores y los responsables de todos los contenidos y de las opiniones expresadas en este documento, que no necesariamente son compartidas por el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.



Helena Moretti - C.I: 4.640.603-8



Sebastián Vélez - C.I: 4.786.117-6

ÍNDICE

RESUMEN	51
INTRODUCCIÓN	52
PROPÓSITO DEL ESTUDIO	53
PRESENTACIÓN DEL CONTEXTO EN ESTUDIO	54
ENCUADRE TEÓRICO	55
PROPUESTA METODOLÓGICA	58
Modelo de investigación	58
Diseño de investigación	58
Universo y muestra	58
Instrumentos de recolección de datos	59
ANÁLISIS DE DATOS	62
CONCLUSIONES GENERALES	67
BIBLIOGRAFÍA	68
ANEXOS	69
I. Cuadro de síntesis de Aproximación Diagnóstica	71
II. Cuadro Matrícula del Sistema Educativo por año lectivo según nivel, forma de administración y modalidad	72
III. Pauta de entrevista exploratoria	73
IV. Matriz de análisis exploratoria	74
V. Anteproyecto	76
VI. Pauta de encuesta	77

	50
VII. Primer matriz de análisis	81
VIII. Primer modelo de análisis	96
IX. Pauta de entrevista al Técnico en Recreación	97
X. Pauta de entrevista a la Maestra	99
XI. Pauta de observación	101
XII. Segunda matriz de análisis	103
Entrevistas	103
Observación	125
XIII. Segundo modelo de análisis	129
XIV. Cuadro síntesis de actividades extracurriculares por niño	130
XV. Concepto de Tiempo Libre	131

RESUMEN

El siguiente proyecto de investigación es realizado en una Institución de Educación Especial que presenta como fin último la inclusión de niños con discapacidad al sistema social formal. El centro educativo se localiza en el barrio La Blanqueada, proporcionando a sus estudiantes espacios de enseñanza diversos como el Taller de Recreación. A partir de allí es que este proyecto ahonda en las problemáticas institucionales que se perciben como impedimento de las tareas de forma óptima a su parecer.

El tema principal de estudio es la relación de los estudiantes preescolares y escolares con el juego. La problemática identificada ante la inmersión en el campo ha sido que los estudiantes carecen de experiencia lúdica por fuera de la Institución. Consecuentemente, se pretende comprender la incidencia tanto del taller de recreación dentro de la Institución como de las familias.

Frente a la apertura voluntaria de las autoridades del Colegio, los investigadores han accedido a la información necesaria para desarrollar su investigación a partir de dos etapas de recolección de datos y su seguido análisis. Los modelos de análisis de las distintas colectas permiten esbozar conclusiones y una aproximación diagnóstica de interés para el instituto en cuestión.

Palabras clave: Discapacidad, Familias, Recreación

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se realizó en el marco de la asignatura Taller de Proyecto Final I de cuarto año de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, dentro de una Institución privada que pone énfasis en el desarrollo integral de los niños con discapacidad, favoreciendo su inclusión en la sociedad. Además, ambos investigadores cursan actualmente el trayecto de Recreación y Tiempo Libre de la mencionada carrera de grado.

La reciprocidad entre la entrada al campo y el enmarque teórico han posibilitado que la investigación de carácter cualitativo se esboce como un informe de aproximación diagnóstica que deja el proceso abierto.

En un principio se presentaron dos instituciones de Educación Especial en Montevideo; una de ellas muy reciente en el rubro de la Educación Especial por lo que se accedió a aquella con mayor historia y recorrido, hace veinticuatro años que funciona “para amparar a aquellos alumnos que dentro de la escuela “común” [...] no podían cursar, dadas las diferentes dificultades de aprendizaje” (EE, p. 4). Se acordó una fecha para realizar la primera entrevista de carácter exploratorio y definir un problema de estudio, una problemática que la Institución no estuviese pudiendo resolver. Seguidamente, se realizaron dos colectas de datos; una primera a través de encuestas a los padres, y una segunda mediante observaciones del taller de recreación y entrevistas: a la maestra y el recreador.

Finalmente, se analizó la información recabada y se ha llegado al presente informe de aproximación diagnóstica, en el que se buscó conocer, describir y comprender el problema desde la voz de los actores. También se confeccionó un Cuadro Síntesis de Aproximación Diagnóstica (Anexo I). A partir del presente informe será posible diseñar un plan de mejora conjuntamente con la Institución.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

La temática de investigación surge de la pasión de ambos redactores por el trabajo directo con las personas con discapacidad. Cada uno de ellos con experiencias personales entorno a dicha población que promovieron la elección de la Institución de práctica. Asimismo, todo el trabajo realizado es vinculado con el trayecto de opción Recreación y Tiempo Libre, al cual atienden los investigadores.

Al conocer en detalle la población del centro, se ha decidido enfocar el estudio en aquellos estudiantes de edad preescolar y escolar, más específicamente en aquellos que asisten al Taller de Recreación que proporciona la Institución.

Como futuros licenciados, los investigadores pueden acceder tanto a términos actualizados que contemplen la literatura específica en torno a la problemática emergente, como a fundamentos asertivos asesorados por los profesores de la materia en cuestión. A su vez, el estar especializados en un trayecto habilita el abordaje específico de la temática en la que se está aún más capacitado para abordar.

La problemática vinculada a la recreación que más atañe al centro es que “los chicos no saben jugar porque no han jugado en su vida...” (EE, p. 18). De tal manera, se propone pensar la siguiente investigación en términos de si ¿Tienen tiempo libre los estudiantes de este colegio?, ¿Cuál es la experiencia de juego de los estudiantes? Y ¿Qué estrategias utiliza la Institución en recreación para enseñar a jugar?

PRESENTACIÓN DEL CONTEXTO EN ESTUDIO

La Institución con la que se ha iniciado el proceso de investigación es un centro educativo especializado en la enseñanza de niños y jóvenes con discapacidad. Tal es así que el estudio se enmarca dentro de los límites de la Educación Especial. Ante una encuesta enviada a las familias se ha detectado que la mayor parte de dichos niños asisten bajo un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA).

El colegio se ubica en el barrio La Blanqueada; un barrio donde predominan no sólo los centros académicos (varios de educación inicial, otros de educación secundaria, y algún centro de educación universitaria), sino también variedad de centros de servicios a la población como buen transporte, centros de salud, entre otros. Por lo tanto, se encuentra rodeado de recursos de todo tipo.

Los estudiantes proceden de distintas partes de Montevideo ya que es una de las pocas instituciones, sino la única, que ofrece un servicio de estas características, con el objetivo de reinserción en la sociedad que no ha podido incluir a esta población. Es decir, la mayoría de los estudiantes son preparados para asistir a una escuela común (esta es la denominación que reciben aquellas escuelas que no son de Educación Especial en el sistema educativo uruguayo) en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), mientras algunos estudiantes reciben preparación enfocada en la inserción al campo laboral.

En resumen, el centro atiende a niños desde edad preescolar hasta jóvenes de edad liceal, que presentan alguna dificultad en el aprendizaje debido a diversos factores del desarrollo humano. Particularmente en edad inicial y escolar conocemos que son cuarenta y siete los inscriptos actualmente. Se distribuyen por nivel cognitivo en grupos de no más de 8 niños por maestra. El equipo de profesionales a cargo incluye desde maestras, encargadas de la sección pedagógica directa, hasta especialistas en áreas artísticas como música, danza y expresión corporal, cocina, manualidades, teatro y recreación. La Institución abre sus puertas a las 8 y finaliza su horario a las 18, siendo flexibles con las necesidades institucionales que surgen durante el año. Por último, en cuanto a lo edilicio, presenta una fachada como de casa habitación e internamente se distribuye en salones con los materiales correspondientes para la variedad de oferta de talleres.

ENCUADRE TEÓRICO

El apartado que aquí comienza presenta desde el marco normativo de la discapacidad en Uruguay, pasando por la educación especial y el concepto de TEA, para recuperar las definiciones de juego, tiempo libre y ocio.

En noviembre de 2008, se ratificó por Ley N° 18.418 la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las Personas con Discapacidad. Dicha convención, entre tantas otras cosas, explicita que “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación” (Art. 24). Es así que aseguran enseñanza inclusiva con el fin de “desarrollar plenamente el potencial humano [...], desarrollar al máximo la personalidad [...] así como sus aptitudes mentales y físicas, hacer posible que [...] participen de manera efectiva en una sociedad libre” (Art. 24). De tal manera, la discapacidad no es motivo suficiente para dejar de brindar educación inicial, primaria y secundaria, gratuita y de calidad, a las personas (Art. 24). Además, implica generar las adaptaciones necesarias e individualizadas para que esta población haga pleno goce de su derecho.

Por su parte, entonces, en el año 2010 el gobierno uruguayo aprobó la Ley N° 18.651 sobre Protección Integral de las Personas con discapacidad, a través de la cual es imperativo “facilitar y suministrar [todo aquello que] desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales” (Cap. VII, Art. 39). Así, aporta a las familias desde recursos económicos hasta servicios educativos, de salud, entre otros.

Dentro del apartado sobre Educación Especial que propone el Ministerio de Educación y Cultura en su publicación de análisis estadístico de la Educación uruguaya, agrega que “la escolarización de la población con discapacidad supone la adaptación del proceso educativo a las necesidades específicas de las personas, sin que ello implique un componente de segregación, tanto espacial como curricular, al interior del establecimiento educativo” (Ministerio de Educación y Cultura, 2015, p. 191). Focalizando en la educación inicial y primaria en Uruguay, surgen entonces las Escuelas de Educación Especial. En la misma publicación, el MEC (2015) asegura que:

La población atendida en Educación Especial en todo el país es de 18.675 niños, que en nuestro país comprende: escuela especial, aulas comunitarias, doble escolaridad, escolaridad compartida, apoyo en las escuelas, itinerados, maestros de apoyo así como también apoyo en escuelas en Educación Inicial, de tiempo completo y de práctica. (p. 17)

En 2015 la cantidad de matriculaciones en Educación Especial Primaria fue de 9.991 niños según cuadro que se adjunta en Anexo II (Ministerio de Educación y Cultura, 2015, p.

191), aunque en él no se discrimina cuántas corresponden a Educación Inicial. Este estudio se enmarca en la Educación Especial, así entonces se puede decir que se trata de un contexto de inclusión educativa en Uruguay. La misma entendida según Calvo (2013) como un “concepto que ha entrado con fuerza en el discurso político-pedagógico, [...] se podría definir la educación inclusiva como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la vida escolar de las instituciones educativas” (Citado en Sallán, Suárez, et. al, 2018, p. 211)

Dentro del encuadre presentado, se hace indispensable conceptualizar los Trastornos del Espectro Autista (TEA) ya que el mayor porcentaje de la muestra de investigación asiste a la Institución bajo dicho diagnóstico. Por una lado, “El autismo en sentido estricto es sólo un conjunto de síntomas [que] puede asociarse a distintos trastornos neurobiológicos y a niveles intelectuales muy variados” (Martos y Burgos, 2013, p. 21). Por otra parte, ante un estudio científico riguroso, los datos obtenidos sobre las manifestaciones de la discapacidad intelectual “ponían en evidencia que no se podían establecer unos límites categóricos entre los distintos tipos de autismo, aglutinándolos bajo el concepto de TEA, y que, en realidad, las manifestaciones de <<los autismos>> se configuraban dentro de un continuo” (Artigas Pallares y Díaz Borja, 2013, p. 36). En suma, el TEA es consensuado por la comunidad científica de ser “resultado de alteraciones en las redes neuronales del cerebro encargadas de la cognición social, y que cuando se ven afectadas llevan a la persona a expresar menos interés por atender al entorno social que le rodea” (Canal et. al., 2013, p. 95). Continúan Canal et. al. (2013), la falta de dichos estímulos afecta el desarrollo de capacidades comunicativas, comportamentales y comprensivas de la persona (p. 95).

Adicionalmente, este estudio se remite al ámbito de la recreación. Por dicho motivo, el restante marco teórico abarca conceptos vinculados al trayecto como los de recreación educativa, juego, tiempo libre y ocio.

Comenzando por el juego, Huizinga nos sugiere que jugar conlleva “la conciencia de ser de otro modo que en la vida real” (Citado en Cañeque, 1993, p. 3). Asimismo, Imeroni (1991) redacta cómo el juego “es una palabra clave que ratifica el ingreso en una nueva dimensión” (p. 15). Complementariamente, Schiller expone en su concepto de juego que “el hombre sólo juega en cuanto es plenamente tal, y sólo es hombre completo cuando juega” (Citado en Cañeque, 1993, p. 4). Lema Álvarez y Machado Comba (2013), por su parte agregan la dimensión estructural y situacional del juego, en las que se encuentra “el sistema de reglas que le dan sentido al juego” (p. 28), y el “contexto y la acción del jugador” (p. 28), respectivamente. Finalmente, Sigmund Freud, el padre del psicoanálisis introduce el principio del placer como

una de las peculiaridades psicodinámicas del juego (Citado en Cañeque, 1993, p. 5), fundamental para su existencia. En otras palabras, posiblemente no todo lo que causa placer es juego, pero sí sucede en su viceversa, todo juego causa placer.

Por otra parte, “el tiempo libre consiste en un modo de darse el tiempo social, personalmente sentido como libre y por el que el hombre se autocondiciona para compensarse, y en último término afirmarse individual y socialmente” (Waichman, 1993, p.83). He aquí el eje del presente estudio, bajo el cual se considera aquel tiempo desocupado de obligaciones.

Lema y Machado (2013) definen a la recreación como “una forma institucionalizada de intervenir educativamente en un grupo o comunidad” (p.10). Queda explícito que hablan de recreación educativa. Para reafirmar esta idea, Waichman (2009) concluye:

Recreación es el tipo de influencia intencional y con algún grado de sistematización que, partiendo de actividades voluntarias, grupales y coordinadas exteriormente, establecidas en estructuras específicas, a través de metodologías lúdicas y placenteras, pretende colaborar en la transformación del tiempo disponible o libre de obligaciones de los participantes en praxis de la libertad en el tiempo, generando protagonismo y autonomía. (p. 16)

Seguidamente, se enmarca al ocio “como una experiencia integral de la persona y un derecho humano fundamental” (Cuenca Cabeza, 2006, p. 14). Gorbeña, González y Lázaro (1997) lo definen como una experiencia personal y un fenómeno social. Desde la antigüedad se investiga sobre el concepto ocio: Aristóteles propone que era “el comienzo de todo” haciendo referencia al ocio en el tiempo de trabajo; en la actualidad, se habla más de ocio como elemento clave en la calidad de vida y felicidad de la persona. Tal es así que resulta ser un derecho “del que nadie debería ser privado por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad, o condición económica” (Cuenca Cabeza, 2006, p. 14). “En muchas ocasiones el ocio de la persona con discapacidad se ha visto como medio para otros fines, especialmente para el fin de la rehabilitación o de la integración social” (Gorbeña, González y Lázaro, 1997, p. 46).

PROPUESTA METODOLÓGICA

Según Taylor y Bodgan (1987), nos referimos a la metodología como “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (p. 15). Dicho modo conlleva un modelo de investigación al cual se adhieren: el enfoque, un diseño estipulado que marque los pasos seguidos, una muestra a la cuál hacer partícipe y un instrumento que permita plasmar los resultados empíricos. Se detalla a continuación la metodología del presente estudio.

Modelo de investigación

En este caso, la investigación es llevada a cabo bajo el enfoque cualitativo que se basa “en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri et. al., 2014, p. 358). Dicho enfoque permite “desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” (Hernández Sampieri et. al., 2014, p. 7); tales acciones le dan un carácter dinámico al proceso de investigación, que justifican la flexibilidad tanto de los datos obtenidos en el campo, como de las teorías que respaldan el estudio. Así, la presente investigación adquiere forma de estudio de casos, ya que parte del trabajo con una sola Institución y se analiza su situación particular. Se centran “en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística” (Hernández Sampieri, Méndez Valencia y Mendoza Torres, 2014, p. 2).

Diseño de investigación

Hernández Sampieri et. al. (2014) afirman que un diseño de investigación desde el enfoque cualitativo refiere a la consecución metodológica general que implica el proceso de investigación (p. 470). El mismo concepto, que toma diferentes nombres para distintos autores, coincide con el hecho de que el diseño en sí “va surgiendo desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo y, desde luego, sufre modificaciones, aún cuando es más bien una forma de enfocar el fenómeno de interés” (Hernández Sampieri et. al., 2014, p. 470). En el caso del presente estudio, se ha establecido el problema a partir de un primer trabajo de campo, luego se ha generado un marco teórico que responde a la problemática identificada, para volver al campo y desencadenar el análisis de los datos recolectados que se presenta más adelante.

Universo y muestra

En investigación científica, una muestra no probabilística “selecciona casos o unidades por uno o varios propósitos, [y a la vez] no pretende que los casos sean estadísticamente

representativos de la población” (Hernández Sampieri et. al., 2014, p. 171). No pretende generalizar los resultados, por esto es que la muestra de este estudio no es elegida probabilísticamente, ni es representativa de una población estipulada; consiste en los niños que asisten a la Institución en edad escolar y preescolar. Bajo dicha muestra, los agentes consultados para el análisis son integrantes de las familias de los niños y profesionales de la Institución educativa que los rodean en su rutina institucional. Los investigadores adjudican la muestra inicial a una muestra de casos extremos por el hecho de investigar con mayor profundidad la realidad de las familias vinculadas al centro. Creswell (2013a) y Jahnukainen (2009) sostienen que las muestras de casos extremos “son útiles cuando nos interesa evaluar características, grupos o situaciones alejadas de la “normalidad” o de prototipos (variación inusual en el fenómeno o problema bajo estudio)” (citado en Hernández Sampieri, 2014, p. 388). Acotando dicha definición al presente estudio, la situación de “anormalidad” se traduce en la escasez de juego en la vida diaria de estos niños.

Instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos ha sido realizada “en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis” (Hernández Sampieri et. al., 2014, p. 397). Para obtener esta información se utilizaron tres técnicas: encuesta, entrevista y observación.

El acercamiento a la Institución fue a través de la dirección del centro. La fecha 10 de Abril da inicio al proceso de investigación que se ha emprendido; ese día se entrevistó a la maestra directora bajo una pauta de entrevista exploratoria confeccionada previamente por los investigadores (Anexo III). Luego al desgabar la misma se elaboró una matriz de análisis exploratoria (Anexo IV) donde se refleja la problemática identificada. Y a partir de ella se confecciona el Anteproyecto de investigación (Anexo V).

Posteriormente se procede a una primera colecta de datos empíricos para la cual se diseñó una pauta de encuesta (Anexo VI). La encuesta es una técnica “basada en las declaraciones emitidas por una muestra representativa de una población concreta y que nos permite conocer sus opiniones, actitudes, creencias, valoraciones subjetivas, etc” (García Domingo y Quintanal Díaz, s.f., p. 1). Dicho cuestionario se probó entregándose a una familia perteneciente a otra Institución focalizada en el desarrollo integral de un conjunto de niños con autismo. Ante un mínimo cambio tras dicha prueba, se ha suministrado a las familias de la muestra investigada. Así pues, se analizaron sus respuestas generando una primera matriz de análisis (Anexo VII) y un primer modelo de análisis de investigación (Anexo VIII). Los cuestionarios fueron enviados a las familias en la fecha 21 de mayo y recuperados el 12 de

junio, siendo éstos los agentes primarios de socialización e influencia para los niños. Conocer su punto de vista ayuda a reconocer las limitantes externas a la Institución que inciden en el ocio del niño.

En la segunda recolección de datos se decide investigar a partir de los actores internos al colegio, conociendo el punto de vista tanto del Técnico en Recreación como de la maestra, e incluso observar a los niños en su espacio propio de taller de recreación. La entrevista, definida por Hernández Sampieri (2014) como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 403); y la observación que “implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” según indica Hernández Sampieri (2014) (p. 399). Las pautas de entrevista han sido ambas probadas en la fecha del 18 de junio, por un lado con un Técnico en Recreación y por el otro con una maestra de primaria, ambos con vasta experiencia de trabajo con niños con discapacidad. Los cambios realizados a la pauta tuvieron que ver con el orden y la cantidad de preguntas propuestas.

Las entrevistas al Técnico en Recreación y la maestra de la Institución se realizaron el día 21 de junio. Encuéntrese las respectivas pautas en los Anexos IX y X. De allí surge una primera parte de la matriz de análisis que conformará el segundo modelo de análisis. Se ha elegido utilizar la técnica de entrevista debido a que se logra una colecta de datos más exhaustiva. Es decir, no sólo se obtienen respuestas “en el lenguaje y perspectiva del entrevistado” (Hernández Sampieri, 2014, p. 405); sino también, sostiene Janesick (1998), “se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (citado en Hernández Sampieri, 2014, p. 404). A su vez, tanto el Técnico como la Maestra surgen como actores de los cuales es indispensable obtener su visión del caso.

El modelo de entrevista que se utilizó es semiestructurada, de tal manera que se prepara una “guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri, 2014, p. 403). Este estilo ha permitido la repregunta en casos donde era necesario ahondar en un concepto utilizado o cuestión mencionada por el/la entrevistado/a.

Por otro lado, los investigadores han resuelto realizar observaciones debido a que principalmente éstas permiten “explorar y describir ambientes, [...] y los aspectos de la vida social” (citado en Hernández Sampieri, 2014, p. 399). En este caso, además, los investigadores tuvieron una participación pasiva, bajo la cual se está presente pero no se interactúa con la muestra que está siendo observada. La observación al Taller de Recreación (Ver pauta en

Anexo XI) tuvo dos instancias, una primera el 21 de junio y una segunda el 28 de junio. De allí surge la segunda mitad de la segunda matriz de análisis, proporcionando información para la conformación del segundo modelo. En suma, se configuran la segunda matriz y el segundo modelo de análisis de datos. (Anexos XII y XIII respectivamente).

ANÁLISIS DE DATOS

Para el siguiente apartado se utilizan las matrices confeccionadas en el proceso. De la fase exploratoria se obtiene la problemática identificada por la directora de la Institución. De lo específicamente vinculado al trayecto de Recreación y Tiempo Libre, surge que “los chicos no saben jugar porque no han jugado en su vida...” (EE, p.15), continúa, “porque son chiquilines muy sedentarios; para que no molesten están al lado del play o la computadora, (...). Entonces son chiquilines que generalmente no tienen cicatrices en las piernas. (Risa) Nunca se cayeron, nunca se rasparon una rodilla” (EE, p.17). Se asume la dimensión comunitaria como aquella asociada a la problemática debido a que “se apela a lo comunitario [...], o a los actores de la tarea educativa, para desarrollar comportamientos y actitudes de mayor compromiso con los problemas de la educación” (Frigerio et al., 1999, p. 97). Por ello se analiza aquí la interacción que existe entre el niño y las familias, y el centro y las mismas. De tal modo se involucran: Familias, Niños y Docentes del centro.

Los factores causales son: las actividades que realizan padres e hijos en forma compartida son acotadas en su variedad y mayoritariamente de carácter no lúdico; en tal sentido las familias a la pregunta ¿Cuáles son aquellas actividades que comparte con su niño o niña en su tiempo libre? responden: tareas del hogar o de apoyo escolar (C1, C9, C14, C17), ir al parque (C2, C5, C12, C13, C15), actividades pasivas como mirar Tv, ir al teatro y leer (C4, C5, C7, C8, C9, C10, C11, C13, C14, C16, C18, C19, C20), actividades activas como realizar deporte o jugar a las escondidas (C4, C12, C13, C15, C18). Éstas últimas se acercan más al concepto de recreación hacia el cual se enfoca el estudio ya que tienen un fuerte componente de juego autotélico. Se observa claramente que predominan las propuestas en donde el niño es espectador, suscitando poco nivel cognitivo-motriz. Asimismo, algunas actividades son más desafiantes para el niño, pero son más predecibles.

El otro factor causal es la existencia de un conocimiento acotado de las propuestas de juego que brinda la Institución por parte de la mayoría, ya que aunque afirman conocer las actividades que realizan los niños en el colegio, la lista de que se genera es limitada: juegos en ronda (C1, C2 y C17), canciones (C1, C2, C9, C17 y C21), juegos en equipo (C4, C8, C9, C11, C14, C16, C20), y reciclados que fueron mostrados en una taller abierto para padres (C10, C14, C15, C19). De dichas actividades, existe la posibilidad que varias se den en otros talleres; no siendo una actividad específica ni recurrente en el taller de recreación. Además, la pregunta no ha sido limitada al taller de recreación debido a que el juego puede darse en otros ambientes. Puede verse que las respuestas son finitas y es por ello que se asume como causa; incluso porque todos menos un niño asisten a más de 4 talleres dentro de la Institución, y a su

vez, 16 de los niños asisten desde el año pasado o incluso desde hasta hace 6 años al Colegio (C1, C3, C4, C6-C13, C15-C18, C20).

Por último, el tercer factor causal surge como debilidades en la comunicación y la falta de talleres con los padres (abiertos) en torno al juego. Ratificado esto tanto por la monotonía de las respuestas que justifican el factor anterior, como por lo que es comentado en la última pregunta del cuestionario: "creo que es conveniente tener más jornadas en donde se inviten a los padres/tutores a participar [...] Que se integren más a los padres en estas instancias ya que son los que pasan la mayor parte del tiempo" (C2), "como padres modular y organizarlo mejor en su juego" (C20). Hace falta tener estas respuestas en cuenta ya que expresan directamente la necesidad de involucrarse que no está siendo satisfecha.

Hacia el segundo modelo, la dimensión comunitaria continúa siendo la más comprometida ya que ambos agentes entrevistados aseguran que la familia es uno de los actores fundamentales en la educación en recreación de los estudiantes. El técnico fundamenta "porque somos todos parte de el día a día de estos chiquilines, independientemente de la herramienta que utilicemos" (ER, E2, p. 68), mientras la maestra alega "porque ellos llegan con todo lo que construyó esa familia, ya sean hábitos, conductas, acompañamiento hacia el docente, el respeto de los chiquilines" (EM, E3, p. 9). A su vez, se asume que el niño está siempre acompañado por algún adulto de referencia para él/ella; sea éste de cualquier Institución social como el hogar, club, mutualista, etc.

Los factores causales de este modelo son: Primero, que la propuesta recreativa de los niños percibida por los actores internos al centro es acotada en variedad. Si bien el análisis de la primera colecta de datos arroja un factor muy similar a este, se reafirma su vigencia en tanto las personas entrevistadas perciben la misma característica en el ocio de los niños. El técnico reconoce que "en este caso en particular, en este colegio, muy pocas veces el niño viene con una experiencia de juego" (ER, E2, p. 60). Además, "son chiquilines que habitualmente, dada sus situaciones, eh, su lugar de sociabilidad es la escuela, o sea, el colegio pero si, en su casa son muy pocos los que tiene alguna experiencia de juego, juego como juego, [...] porque llega el fin de semana y les damos la pantallita, porque..." (ER, E2, p. 60). A su vez, la maestra ante la pregunta ¿Te comentan en algún momento que hayan jugado por fuera de la Institución?, responde que "ellos en realidad lo que te dicen es, ayer jugué a la play, ayer jugué a tal cosa o mire tele" (E3, p. 6), dejando entrever que los juegos más comunes son de carácter sedentario; desde la comodidad del sillón.

Segundo, las actividades aprendidas en la Institución no son retomadas en la vida diaria de los niños; por un lado porque "en realidad es parte de la experiencia previa, yo en la casa no

creo que, que tengan la posibilidad. Salvo que haya hermanos, ahí puede ser que haya alguna experiencia" (ER, E2, p. 60), por otro "yo creo que ellos no, no pueden manejar su tiempo libre" (ER, E2, p. 63), y comenta "nunca escuché a nadie decir no, eh "mi hijo me pidió para ir de campamento, o para recrear una actividad de..." (ER, E2, p. 63). Parece evidente que la persona que acompaña a los niños en su educación en el juego también percibe el déficit experiencial. A su vez, la maestra menciona que "hay veces que (nombra al técnico) hace juegos y los ves en el patio y los están haciendo" (E3, p. 6), pero no explicita con qué frecuencia esto sucede. Para reforzar esta idea se ha observado que dentro del espacio de recreación "las veces que menciona [actividades ya aprendidas], ayuda a que los propios niños guíen la actividad" (OTR, PO1); aunque puede asociarse con la vinculación de los niños en otras instituciones sociales.

Tercero, surge que destinan un número elevado de horas semanales a consultas con especialistas por fuera de la Institución. La maestra afirma que "aparte de ese tiempo libre tienen los técnicos como el fonoaudiólogo, la psicóloga" (E3, p. 6); asimismo, los cuestionarios de la primera colecta de datos arrojan que solo cinco de los niños acuden a un único especialista o actividades extracurriculares. Ver Anexo XIV con dichos valores.

El cuarto factor supone la baja asistencia de padres en talleres a los que se les invita. Fue recurrente durante la investigación el hecho de que reciben pocos representantes el día de los eventos familiares. Recordamos las palabras de la directora quien contaba "lamentablemente muchas veces, el argumento es "yo trabajo todo el día, no tengo tiempo"" (EE, E1, p. 17). A su vez, la maestra cuenta que a uno de los talleres realizado "vinieron 7 padres de treinta y pico que tenemos" (E3, p. 10). Y el técnico admite que las instancias tienen sus momentos, "hay momentos donde sí se hicieron cosas recreativas con la familia, ahora no. (...) No, este año no y el año pasado creo que tampoco. Porque, porque también hay otras disciplinas que también ocupan el lugar" (ER, E2, p. 66).

Hacia la creación del modelo final de análisis, se decide mantener la dimensión comunitaria como aquella mayormente implicada en la problemática institucional. Se identifican como actores involucrados las familias, los niños y especialistas del centro. El primer factor causal se mantiene de los modelos previos, salvando la diferencia de que en el hogar predominan las actividades de carácter no lúdico explicitadas en la fundamentación del primer modelo. El segundo factor referente a los talleres abiertos a las familias se trae por el aporte de la maestra: "Se hacen muestras para la familia" (EM, E3, p. 84) pero no menciona una específicamente de recreación. Así lo confirma el técnico respondiendo a la pregunta ¿Se

realizan por parte de la Institución, talleres con ellos?: “No, este año no y el año pasado creo que tampoco” (ER, E2, p. 66).

El tercer factor se conforma bajo las diferentes perspectivas de las familias con respecto al tiempo libre, razón por la cual las actividades no son retomadas en la vida diaria de los chicos. Por un lado, el técnico en recreación “no creo que tengan como, como mucho la posibilidad de sugerir, o de qué hacer con su tiempo libre” (ER, E2, p. 63) ya que “nunca escuché a nadie decir no, eh “mi hijo me pidió para ir de campamento, o para recrear una actividad de...” (ER, E2, p. 63). Por otro lado, la maestra opina que “aparte de ese tiempo libre tienen los técnicos como el fonoaudiólogo, la psicóloga” (EM, E3, p. 80). Y, por último, véase los conceptos de tiempo libre, y por consiguiente, actividades de ocio o recreativas que poseen las familias (Anexo XV).

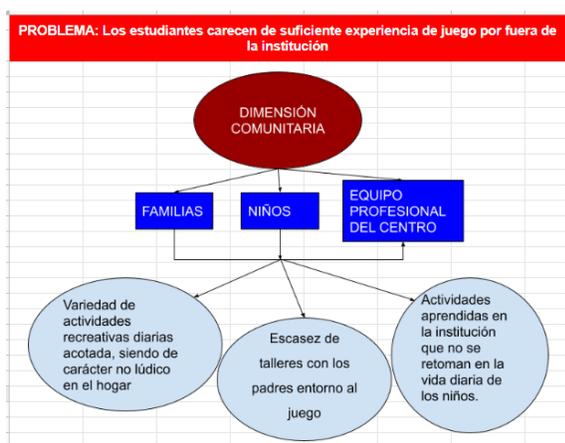


Figura N°1 Modelo de Análisis Final.

- Finalmente, ¿Tienen tiempo libre los estudiantes de este colegio?

Considerando el tiempo libre como el tiempo liberado de obligaciones en el cual se realizan actividades que generan placer y disfrute, puede decirse que los niños que asisten a la Institución poseen tiempo libre; pero, éste es ocupado con actividades de carácter no lúdico por fuera de la misma y de carácter guiado dentro del centro.

Según se corresponden las respuestas a las preguntas N° 13 y 15 del cuestionario (tiempo libre personal y con hijos), las actividades son redundantes. Es decir, el niño se adecúa a las actividades de ocio familiares, siendo menos frecuente que la familia adopte actividades que el niño proponga. Únicamente 2 familias (de 21) marcan explícitamente la voluntad del niño señalando “lo ayudo cuando quiere inventar algo” (C19) y “los juegos que ella quiera compartir” (C6).

Igualmente, los docentes entrevistados esbozan creer que los niños no cuentan con tiempo libre ya que es ocupado en concurrir a especialistas en el Desarrollo, que no genera placer ni disfrute. Por último, se observa en el taller de recreación, que si bien existe "Juego de roles libre: disfraces. Flexibilidad para jugar en la cuerda a lo que quieren" (SO1), "el resto [de los niños] precisa pautas mayormente guiadas por la indicación directa" (PO1). Es decir, que pocos deciden qué hacer; aún si la propuesta es de carácter libre.

- ¿Cuál es la experiencia de juego de los estudiantes?

Tomando el juego como la manifestación de lo que sucede fuera de la realidad y genera placer, puede decirse que la experiencia de juego en los niños es acotada en su variedad. El técnico cuenta: “Primero dije que era una mancha. De todos los chiquilines, el que logró identificar el juego, por alguna experiencia previa era [nombra a un niño] [...] Entonces, seguramente él estuvo inserto [...], en alguna Institución formal, eh, o normal, donde vivenció esa actividad. Entonces el tipo se dio cuenta enseguida [...] y fue a manchar” (ER, E2, p. 58). Además, las encuestas arrojan datos repetitivos como ya fue analizado. Y también, porque se observa que “el juego se da de forma guiada entre ellos mismos” (PO1, PO2) aunque “el resto precisa pautas mayormente guiadas por la indicación directa” (PO1).

También sucede que las actividades que ocupan el tiempo libre de padres y niños son en su mayoría compartidas. Es decir, que las actividades que eligen los padres para realizar en su tiempo libre personal son las mismas que realizan con sus hijos, por lo que parecería que el niño tiene poca incidencia en la decisión del ocio familiar (P13, C1-C21).

- ¿Qué estrategias utiliza la Institución en recreación para enseñar a jugar?

El recreador contesta “tener, sí algunos juegos, tener la flexibilidad de cambiarlos, tener la flexibilidad de hacer lo que ellos quieren, y... después creo que hay una (silencio breve) estrategia que es la de, también, de visualizar o anticiparse a las situaciones” (ER, E2, p. 64), continúa “el hecho de que uno ya más o menos sepa, o los gurises te conozcan y que más o menos ya, estén predispuestos a un espacio de recreación, también facilita un montón de cosas” (ER, E2, p. 65). La maestra por su parte, explica: “siempre tenemos el programa de educación inicial y primaria, que nosotros lo que hacemos es una selección de contenidos de ese programa [...] [y] hacemos nuestras secuencias, unidades y proyectos para trabajar con los chiquilines; a la vez que hacemos unas actividades de intervención para la diversidad” (EM, E3, p. 77), “en realidad nosotros, eh, trabajamos las maestras de la mañana, coordinadas. Y, muchas veces trabajamos junto con las maestras de la tarde” (EM, E3, p. 77). Además, “acá hago un poco más de pedagogía, lecto escritura, pero en si, la parte lúdica siempre la tengo” (EM, E3, p. 78) y “se tienen en cuenta hasta los intereses de ellos” (EM, E3, p. 78).

CONCLUSIONES GENERALES

Para concluir el presente informe de aproximación diagnóstica, los investigadores desean recordar que la elección de la Institución se debió a un interés mutuo de los estudiantes por el trabajo con niños con dicha población. Tal es así que la investigación sobre este tema cobra fuerza no sólo desde los intereses personales, sino también para dar a conocer la realidad en el ámbito académico; de niños con discapacidad que reciben apoyo escolar para desarrollarse como personas plenas que gocen de sus derechos y atiendan a sus obligaciones.

Asimismo, se destaca el cambio conceptual hacia el segundo modelo de análisis donde se cambia la experiencia lúdica por la de juego. A partir de este nuevo término se agrega en el marco teórico el concepto de ocio, y es por ello que marca un quiebre en la investigación.

El ocio, entonces, como experiencia, ayuda a comprender las decisiones de las familias entorno a las actividades que éstas realizan en su tiempo libre. La recreación educativa, por su parte, explica las relaciones dentro del taller de recreación. La investigación triangula la educación en recreación brindada en el colegio, con las realidades familiares entorno al ocio y la recreación, y las necesidades de ocio de los estudiantes.

Se confirma, de algún modo a través del análisis de los datos brindados, que la variedad de experiencias que puede tener el niño en cuanto al juego no es suficiente como para que muestre un nivel de autonomía desarrollado referente al ocio personal. Así, resulta vital seguir indagando con profundidad en el factor causal más frecuente: la escasez en la variedad de actividades recreativas en los niños.

Por otra parte, tanto la escasez de talleres como el hecho de que lo aprendido no sea integrado al día a día, podrían unificarse en un factor justificado desde la baja frecuencia en la comunicación centro-hogar. A su vez, dicho factor, podría surgir como causa de la baja asistencia de padres a los talleres, desconocimiento de las actividades que hacen en el colegio, e incluso el por qué los niños no replican juegos en su día a día. Esta información es relevante para el diseño de una propuesta de mejora en el Proyecto Final II que se configurará en el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte.

BIBLIOGRAFÍA

- Artigas Pallares, J., y Díaz Borja, P. (2013). Bases biológicas de los trastornos del espectro autista. In F. Alcantud Marín, *Trastornos de espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp. 35 - 60). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Canal, R., Bohórquez, D., Guisuraga, Z., Martín-Cilleros, M., García Primo, P., y Guerra, I. et al. (2013). El autismo. Una perspectiva neuroevolutiva del desarrollo temprano. In F. Alcantud Marín, *Trastornos de espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp. 95 - 120). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cañeque, H. (1993). *Juego y vida: la conducta lúdica en el niño y el adulto*. Argentina: Ateneo.
- Cuenca Cabeza, M. (2006). *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1999). Las instituciones educativas. Cara y ceca. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- García Domingo, B., y Quintanal Díaz, J. Bloque III: Técnicas de Investigación. En *Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación*. Don Bosco.
- Gorbeña, S., González, V., y Lázaro, Y. (1997). *El derecho al ocio de las personas con discapacidad. Documentos de estudios del ocio* (4ta ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., Méndez Valencia, S., y Mendoza Torres, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México, D.F.: McGraw-Hill Education.
- Hernández Sampieri, R., Méndez Valencia, S., y Mendoza Torres, C. (2014). *Metodología de la Investigación* [Ebook] (6th ed.). México D. F.: McGraw Hill. Recuperado de http://highered.mheducation.com/sites/1456223968/student_view0/capitulos_1_a_13.html
- Imeroni, A. (1991). El juego como medio educativo. *Nexo*, 14 - 21.
- Lema Álvarez, R., y Machado Comba, L. (2013). El juego como herramienta de intervención educativa. En R. Lema Álvarez y L. Machado Comba, *La recreación y el juego como intervención educativa* (pp. 27 - 49). Montevideo: IUACJ.
- Ley N° 18.418 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 20 de noviembre de 2008, Normativa y Avisos Legales del Uruguay, 2008. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes-internacional/18418-2008>, 13 de julio de 2019.

- Ley N° 18.651 Protección Integral de las Personas con Discapacidad, 2010. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp3538508.htm>, 13 de julio de 2019.
- Martos, J., y Burgos, M. (2013). Del autismo infantil precoz al trastorno del espectro autista. In F. Alcantud Marín, *Trastornos de espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp. 17 - 33). Madrid: Ediciones Pirámide
- Ministerio de Educación y Cultura. (2015). *Panorama de la Educación 2015* (pp. 190 - 205). Montevideo: CMIMPRESOS.
- Sallán, J., Suárez, C., et. al. (2018) *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior*. Santiago de Chile: Editorial Latinoamericana.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (1ra ed.). Barcelona [etc]: Paidós.
- Waichman, P. (1993). *Tiempo libre y recreación* (1ra ed.). Buenos Aires: Pablo Waichman.
- Waichman, P. (2009). Del tiempo disponible al tiempo libre: El papel de la Recreación Educativa. In *XIII Congreso Internacional de Educación Física, Deporte y Recreación. red Americana de Recreación y Tiempo Libre* (pp. 1-20). Chihuahua: La Univeridad Autónoma de Chihuahua.

ANEXOS

I. Cuadro de síntesis de Aproximación Diagnóstica

Nombre de los integrantes del equipo: Sebastián Vélez; Helena Moretti

Fecha: 13/07/19

COMPONENTES	CONTENIDOS
Tema central de estudio	La recreación en los niños que asisten a la Institución.
Preguntas de investigación	¿Tienen tiempo libre los estudiantes de este colegio? ¿Cuál es la experiencia de juego de los estudiantes? ¿Qué estrategias utiliza la Institución en recreación para enseñar a jugar?
Técnicas de relevamiento aplicadas	Encuesta. Entrevista. Observación.
Dimensión institucional más comprometida	Dimensión Comunitaria.
Posibles factores causales	Variedad de actividades recreativas diarias acotada, siendo de carácter no lúdico en el hogar Escasez de talleres con las familias entorno al juego. Actividades aprendidas en la Institución que no se retoman en la vida diaria.
Aspectos a tener en cuenta en una propuesta de mejora	Comunicación centro - familias Valor del juego y la recreación para los docentes y las familias

II. Cuadro Matrícula del Sistema Educativo por año lectivo según nivel, forma de administración y modalidad

Cuadro 2.1

MATRÍCULA DEL SISTEMA EDUCATIVO POR AÑO LECTIVO SEGÚN NIVEL, FORMA DE ADMINISTRACIÓN Y MODALIDAD														
NIVEL/FORMA DE ADMINISTRACIÓN/MODALIDAD	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
TOTAL SISTEMA	942.084	948.314	943.988	937.694	947.477	949.746	975.172	966.125	983.258	966.785	992.485	993.510	996.591	990.998
Total Edu. en la Primera Infancia e Inicial	144.319	133.964	140.428	133.640	141.065	141.309	160.334	173.003	160.504	158.089	178.477	177.713	181.517	185.497
Primera Infancia de 0 a 2 años	S/D	47.500	52.269	54.231										
Educación Inicial de 3 a 5 años	345.004	385.495	357.248	355.840	365.879	380.953	354.852	349.271	347.207	341.407	334.130	329.000	333.693	318.338
Primaria Común	353.826	354.843	355.568	354.777	353.528	348.579	342.498	336.865	330.548	325.009	314.720	312.760	309.409	304.060
Común pública	307.756	311.141	311.350	309.286	306.030	300.143	292.542	286.092	279.445	273.440	266.349	261.188	255.451	250.463
Común privada	46.070	43.702	44.218	45.491	47.498	48.436	49.956	50.773	51.103	52.069	53.889	53.572	53.958	53.577
Primaria Especial	11.178	10.652	11.860	11.063	12.351	12.074	12.354	12.406	11.808	11.253	10.504	9.953	9.999	9.991
Especial pública	9.076	8.884	8.553	8.379	8.221	7.913	7.778	7.535	7.416	7.286	6.910	6.813	6.929	6.866
Especial privada	2.102	1.768	3.307	2.684	4.130	4.161	4.576	4.871	4.392	3.967	3.594	3.140	3.070	3.405
Programa Jóvenes y Adultos ANEP*									4.851	4.845	4.388	4.287	3.581	3.405
Educación Primaria (Niveles I y II y Programa de Alfabetización)									3.827	3.804	3.224	3.136	3.136	3.287
Pruebas de Acreditación									1.024	1.041	1.154	1.151	1.151	1.151
Total Educación Media	295.999	306.437	306.778	302.311	300.681	298.925	310.118	320.420	322.977	331.653	335.126	337.634	339.271	340.853
Total Educación Media Básica	162.664	164.180	161.236	158.131	160.028	160.367	171.502	177.015	177.619	182.175	181.444	182.087	182.736	180.502
Ciclo Básico Rural (7º, 8º y 9º)	1.498	1.771	1.869	1.797	1.818	1.784	2.028	1.991	1.934	1.966	1.916	1.812	1.798	1.720
Total Media Básica General	146.588	147.146	144.374	140.743	142.350	142.420	151.798	155.409	155.444	156.418	153.287	151.201	149.622	147.165
Pública	125.367	127.162	123.869	120.487	121.195	120.960	127.681	130.013	130.073	130.978	127.593	124.749	122.896	120.749
Privada ¹	21.221	19.984	20.505	20.256	21.155	21.460	24.117	25.396	25.371	25.440	25.694	26.452	26.726	26.416
Media Básica Tecnológica	14.578	15.263	15.493	15.591	15.860	16.163	17.676	19.615	20.241	23.791	26.241	29.074	30.816	31.697
Total Educación Media Superior	132.735	142.237	145.042	144.180	140.653	138.558	138.626	143.005	145.358	149.484	153.682	155.547	157.035	160.271
Total Media Superior General	122.617	129.454	127.356	124.512	119.418	112.877	110.507	112.664	113.327	116.117	117.497	116.552	115.619	116.293
Pública	108.589	115.157	112.669	108.459	103.938	97.136	94.506	96.919	96.902	99.125	100.265	99.510	98.341	99.617
Privada ²	14.028	14.297	14.687	16.053	15.480	15.741	16.001	16.445	16.425	16.425	17.232	17.032	17.278	17.176
Total Media Superior Tecnológica	10.118	12.783	17.686	19.668	21.235	25.681	28.119	30.741	32.031	33.367	36.185	38.995	41.416	43.478
Total Edu. Técnica (6 cont. educativa)	16.416	17.219	14.372	27.146	28.840	24.419	19.957	16.769	11.912	7.546	9.859	8.632	9.092	7.302
Total Educación Terciaria	109.948	105.219	106.382	108.757	111.012	124.442	127.304	126.642	128.159	129.384	136.893	140.511	143.016	139.008
Terciaria No Universitaria	5.496	7.238	6.437	5.454	5.726	5.786	6.718	7.179	7.560	7.339	8.308	9.253	10.384	11.470
Terciaria No Universitaria Pública	5.148	6.107	6.129	5.297	5.726	5.786	6.718	7.179	7.560	7.339	8.308	9.253	10.384	11.470
CETP	2.564	3.514	3.671	4.024	3.961	3.896	4.650	4.964	6.158	6.730	7.610	8.511	9.489	10.555
Otras terciarias públicas ³	620	623	653	679	724	652	557	557	608	490	572	626	777	766
Terciaria No Universitaria Privada ⁴	1.964	1.970	1.805	594	1.041	1.238	1.511	1.566	799	89	126	116	118	149
Formación en Educación Pública	16.735	19.411	21.397	20.779	21.537	22.609	22.747	20.951	20.703	21.242	22.754	24.239	24.966	19.956
Consejo de Formación en Educación (CFE)	16.010	19.298	21.260	20.631	21.406	22.556	22.572	20.855	20.655	21.149	22.649	24.120	24.886	19.884
CEHORES - IMAU	16.010	19.298	20.968	20.435	21.175	21.992	22.108	20.391	20.191	20.919	22.331	24.067	24.729	19.716
Privada	125	113	137	148	131	153	175	96	48	93	105	119	80	72
Centro de Inv. y Experim. Pedagógicas (CIEP)	125	113	137	148	131	153	175	96	48	93	105	119	80	72
Total Educación Universitaria⁵	78.715	78.570	78.548	82.524	83.749	96.047	97.836	98.532	99.896	101.303	105.831	107.019	107.666	107.582
Universitaria Pública (Estadística)	70.156	70.156	70.156	81.774	81.774	81.774	81.774	81.774	81.774	81.774	85.905	85.905	85.905	85.905
Universitaria Tecnológica (UTECH)	n/c	55												
Universitaria Privada	8.559	8.414	8.392	12.368	13.593	14.273	16.062	16.758	18.122	19.529	19.824	21.062	21.679	21.508
Seguridad y Defensa	n/c	102	52	27	n/c*									

III. Pauta de entrevista exploratoria

Momento inicial

Se plantea comenzar la entrevista realizando una breve introducción nuestra como estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. En dicha introducción se menciona la pertenencia a la materia de Taller de Proyecto Final de grado I. Asimismo, se pretende dar a conocer los objetivos de dicha materia y de la entrevista en particular.

Se adelanta a la entrevistada que la investigación realizada finalizará con un informe de Aproximación Diagnóstica.

Momento central

1. ¿De qué manera nos presentaría usted la Institución en una primera instancia?
2. ¿Cuál es su experiencia particular de trabajo en la Institución?
3. ¿Qué estrategias utilizan para cumplir los objetivos institucionales?
4. ¿Cómo se compone la Institución en la actualidad en referencia a la cantidad de inscriptos, el equipo docente, y sus perfiles?
5. Como Institución, ¿Qué tipo de fortalezas identifican? ¿A qué se las atribuyen?
6. ¿Y qué debilidades? ¿A qué se las atribuyen?
7. ¿Qué lugar le dan a la recreación en la Institución?
8. ¿Podría identificar fortalezas y aspectos a mejorar en torno a la recreación?

Momento final

Damos cierre a la entrevista invitando a la persona entrevistada a agregar cualquier otra información que crea pertinente. Agradecemos su colaboración y tiempo destinado a nuestra investigación.

IV. Matriz de análisis exploratoria

CARGO DE ENTREVISTADO: Directora.

FECHA DE REALIZADA LA ENTREVISTA: 10/4/2019

<p>FORTALEZAS:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● “...la creatividad que presentan los miembros del equipo...” (EE, p.12) ● “... la mayor fortaleza que tiene el colegio transmitido por las familias, a veces por otros técnicos que vienen a reunirse con nosotros, más que nada es la comunicación que hacemos con la población de alumnos no, la comunicación abierta, estrecha y confiable que tenemos con ellos. La comunicación, ehh trabajamos mucho en la comunicación entre los miembros del equipo, nada se decide si no lo hablamos juntos...” (EE, p.12 - 13) ● “Entonces, el hecho de realmente funcionar como equipo, respetando los espacios de cada uno, que todo sea interrelacionado...” (EE, p.13) ● “...una competitividad positiva por proponer cosas nuevas para todos y hacer el esfuerzo todos de llevarlo adelante, todos estamos trabajando para todos...” (EE, p.13) ● “...lo positivo lo atribuimos al crecimiento en el tiempo, (...) y gente preparada, y gente con mucha vocación.” (EE, p.14) ● “...respetar normas, saber trabajar en equipo, empezar y terminar un juego...” (EE, p.16)
<p>DIFICULTADES:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● “... que la política educativa no ampara a...a la Educación Especial, y mucho menos apoyo tienen los colegios especiales privados, (...) El problema es que tú tenés sobre tí infinitas exigencias cuando nadie te está apoyando en nada.” (EE, p.14) ● “...los chicos no saben jugar porque no han jugado en su vida...” (EE, p.15) ● “Fue, con una propuesta de escondida, suponete ¿no? Y la escondida, tradicional y...por mas que iba, no se podían organizar,

	<p>no terminaban de contar, salían a buscar algo, no se escondían, quedaban parados atrás, o en lugares que eran totalmente visibles.” (EE, p.16)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Porque son chiquilines muy sedentarios; para que no molesten están al lado del play o la computadora, (...). Entonces son chiquilines que generalmente no tienen cicatrices en las piernas. (Risa) Nunca se cayeron, nunca se rasparon una rodilla.” (EE, p.17)
<p>PROBLEMAS ASOCIADOS AL TRAYECTO:</p>	<p>1. “...los chicos no saben jugar porque no han jugado en su vida...” (EE, p.15)</p> <p>“Porque son chiquilines muy sedentarios; para que no molesten están al lado del play o la computadora, (...). Entonces son chiquilines que generalmente no tienen cicatrices en las piernas. (Risa) Nunca se cayeron, nunca se rasparon una rodilla.” (EE, p.17)</p> <p>“Fue, con una propuesta de escondida, suponete ¿no? Y la escondida, tradicional y...por mas que iba, no se podían organizar, no terminaban de contar, salían a buscar algo, no se escondían, quedaban parados atrás, o en lugares que eran totalmente visibles.” (EE, p.16)</p>
<p>PERSONAS IMPLICADAS:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Niños / Familia directa / Cuerpo docente
<p>OBSERVACIONES GENERALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Participación activa e interesada por parte de la entrevistada. ● Interés en el proyecto. ● Predisposición a nuevas instancias de recolección de datos en la Institución.

V. Anteproyecto

Fecha: 8/5/2019

COMPONENTES	CONTENIDOS
NOMBRE DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO	Helena Moretti y Sebastián Vélez
TRAYECTO	Recreación, tiempo libre y ocio
CENTRO DE PRÁCTICA	Colegio
TEMA CENTRAL EN ESTUDIO (asociado al Trayecto)	<u>Tema</u> : La relación de los estudiantes con el juego <u>Problema</u> : Los estudiantes carecen de experiencia lúdica por fuera de la Institución.
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	¿Tienen tiempo libre los estudiantes de este colegio? ¿Cuál es la experiencia de juego de los estudiantes? ¿Qué estrategias utiliza la Institución en recreación para enseñar a jugar?
ENCUADRE TEÓRICO	Juego Recreación Tiempo libre Tipos de juego
TÉCNICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-estructuradas al técnico en recreación, al profesor de música, profesora de danza y una de las maestras. - Observación al taller de recreación - Cuestionarios a familias

VI. Pauta de encuesta

La siguiente encuesta dirigida a padre, madre, responsables legales o personas que tienen a cargo a los niños que asisten al [Nombre de la Institución], ha sido elaborada por los estudiantes Sebastián Vélez y Helena Moretti, que cursan actualmente la asignatura Taller de Proyecto Final I, correspondiente al 7° semestre de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del Instituto Universitario ACJ. Su objetivo es conocer detalladamente el perfil de los estudiantes en el marco del uso de su tiempo libre.

Destacamos el carácter confidencial de la presente encuesta, siendo la información obtenida anónima en todos los casos.

Agradecemos desde ya su colaboración llenando el siguiente cuestionario.

Cuestionario

1. ¿Qué vinculación tiene con el niño o la niña que asiste al Colegio Pedagógico Terapéutico?
-

2. ¿Asiste su allegado regularmente al mismo?

- a. SI
- b. NO

3. Marque la que corresponda.

- a. PREESCOLAR
- b. ESCOLAR

4. ¿Hace cuántos años asiste su allegado a dicho Colegio?
-

5. ¿Cuántas horas asiste al mismo actualmente?

- a. 4 HORAS
- b. 6 HORAS

- c. 8 HORAS
6. ¿A qué actividades asiste allí actualmente?
- a. ATENCIÓN PEDAGÓGICA Y TERAPIA OCUPACIONAL
 - b. TALLER DE DANZA Y EXPRESIÓN CORPORAL
 - c. ESPACIO ADOLESCENTE
 - d. ATENCIÓN EDUCATIVA EN PSICOMOTRICIDAD
 - e. ATENCIÓN EDUCATIVA EN FONOAUDIOLOGÍA
 - f. TALLER DE RECREACIÓN
 - g. MUSICOTERAPIA
 - h. INFORMÁTICA
 - i. TALLER DE TEATRO
 - j. MANUALIDADES Y PLÁSTICA
 - k. TALLER DE COCINA
 - l. GIMNASIA Y NATACIÓN
7. ¿Cuál es el diagnóstico por el cual se ha acercado a la Institución?
-
8. ¿Asiste el niño o la niña a otra Institución de educación formal? ¿Cuál?
-
9. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿Cuántas horas asiste su allegado a la misma?
- a. 4 HORAS
 - b. 6 HORAS
 - c. 8 HORAS
10. ¿El/La niño/a asiste a actividades extra curriculares?
- a. SI
 - b. NO

11. En el caso de que así sea, seleccione a cuáles de las siguientes actividades:

- a. PSICÓLOGO/A
- b. PSICOMOTRICISTA
- c. TERAPIAS ¿CUÁL/ES? _____
- d. DEPORTE ¿CUÁL/ES? _____
- e. OTROS _____

12. ¿Qué entiende usted por tiempo libre? (Compréndase que toda perspectiva será válida a los efectos de lo que deseamos investigar)

13. ¿A qué actividades dedica usted su tiempo libre?

14. ¿A qué actividades dedica su niño o niña el tiempo libre?

15. ¿Cuáles son aquellas actividades que comparte con su niño o niña en su tiempo libre?

16. ¿Cree usted que el juego es importante en el desarrollo del niño?

- a. SI
- b. NO

¿Por qué?

17. ¿Cuántas son las horas diarias que cree su allegado se encuentra jugando?

18. ¿Cuántas son las horas diarias que usted juega con él/ella? (Entiéndase jugar como el juego mismo y también actividades de ocio en las cuales usted acompaña directamente a su allegado)

19. ¿Conoce usted las experiencias de juego que le brinda la Institución a su allegado?

a. SI

b. NO

¿Podría dar un ejemplo?

20. En el caso de ser negativa la respuesta anterior ¿Piensa usted que enseñar a su allegado a jugar es una tarea que corresponde al colegio?

a. SI

b. NO

¿Por qué?

21. Por último, le proponemos un espacio abierto para que pueda escribir lo que usted piense. Su opinión será de nuestro interés, teniendo en cuenta el objetivo planteado para el presente cuestionario. Agradecemos mucho su tiempo y colaboración.

VII. Primer matriz de análisis

C#: Cuestionario número

P: Pregunta

Grupo: C1	Integrantes: Sebastián Vélez; Helena Moretti	Fecha: 3 Junio 2019
	ORGANIZATIVA	ADMINISTRATIVA
Pregunta 1	.	
P2		
P3		
P4		
P5		
P6		
P7		<p>La mayoría presenta Trastorno Generalizado del desarrollo en su forma de Trastorno del Espectro Autista. Prevalece también la parálisis cerebral. Autismo moderado (C1)</p> <p>Retraso general del desarrollo, epilepsia refractaria (C2)</p> <p>(nombre de la niña) tiene una alteración cromosómica. Y hipoplasia de cuerpo calloso. (C3)</p> <p>Parálisis cerebral (C4)</p> <p>TEA (C5) (C6) (C10) (C11) (C12) (C13) (C21)</p> <p>TGD (C7) (C9) (C13) (C16)</p> <p>Síndrome de doble corteza (C8)</p> <p>Trastorno generalizado del desarrollo. PC (Parálisis cerebral) (C9)</p> <p>Autismo (C14)</p> <p>Dificultad en el aprendizaje (C15)</p> <p>Inmadurez en el desarrollo psicomotriz; aprendizaje (C17)</p> <p>El tiene un leve RM con dificultades de aprendizaje necesitaba maestras especializadas. (C18)</p> <p>Nos acercamos [Nombre de Institución]. Síndrome de Guilles</p>

		de la Tourett (C19) Retraso global secundario a lesión cerebral por ACV (C20)
P8		
P9		
P10		
P11		
P12		
P13		
P14		
P15		
P16		
P17		
P18		
P19		
P20		
P21		

	IDENTITARIA	COMUNITARIA
Pregunta 1		
P2		Todos las respuestas son afirmativas. La regularidad caracteriza la asistencia al centro.
P3	4 de 21 son Preescolares (C1, C2, C9 y C21). El restante de los encuestados asisten en edad escolar.	
P4		
P5	4 de los 17 niños asisten 8 horas al centro (C4, C5, C6, C16). 3 asisten por 6 horas (C9, C10, C15). 9 asisten 4 horas (C1, C3, C7, C8, C13, C14, C17, C18, C21) 5 asisten por 3 horas (C2, C11, C12,	

	C19, C20).	
P6	<p>Todos menos un niño asisten a más de 4 talleres dentro de la Institución.</p> <p>B- C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C19, C20, C21 (Taller de danza y expresión corporal)</p> <p>F- C1, C3, C4, C6, C10, C12, C13, C14, C15, C17 (Taller de recreación)</p> <p>G- C3, C4, C, C6, C9, C12, C13, C14, C16, C17, C18, C20, C21 (Musicoterapia)</p> <p>I- C3, C6, C13, C14, C17 (Taller de teatro)</p> <p>J- C3, C4, C5, C6, C8, C10, C12, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C19, C20, C21 (Manualidades y plástica)</p> <p>L- C10, C17, C20 (Gimnasia y natación)</p>	
P7		
P8		Solo dos de los 21 niños asisten a una escuela de educación formal pública (C7 y C11)
P9		De ellos dos (P8), uno asist 4 horas (C7) a la Institución y el otro asiste 2 horas. (C11)
P10		Sólo 6 de 21 no asisten a actividades extracurriculares. (C6, C11, C13, C16, C19) (C5 responde no pero luego contesta fonoaudióloga y psicólogo)

P11		<p>Fonoaudiología 5 (C1, C5, C8, C9, C18) Equinoterapia 4 (C2, C3, C4, C8) Natación 6 (C3, C4, C10, C12, C15, C21) Psicomotricista. 4 (C4, C8, C9, C17) Psicólogo 4 (C5, C10, C14, C15) Psiquiatra. 2 (C4, C18) Neurocognitivo – comportamental 1 (C7) Fisioterapia. 1 (C8) Terapeuta específica en TEA 1 (C12) Terapia ocupacional 1 (C20) Foniatra. 1 (C14) Gimnasia 2 (C14 y C15) Música 1 (C15) Scouts 1 (C15) catequesis 1 (C15) Psicopedagoga 1 (C17) Fútbol 1 (C18)</p>
P12		<p>Tiempo en el que NO HAY "una actividad" (C1), una "rutina marcada" (C2), "obligaciones curriculares" (C7), "tareas obligatorias" (C8), "actividades programadas" (C9), "trabajo o estudio" (C11), "una mecánica formal de aprendizaje" (C12), dormir, colegio o actividad pautada (C14), "actividades semanales" (C15), "actividad" (C17), "horario escolar o de terapias complementarias." (C20). Por el contrario, otros padres lo definen con el tiempo PARA o DE "recreación, descanso y dispersión" (C2), "realizar lo que uno desee" (C3), "uno mismo" (C4), "recreación y hacer lo que a él le gusta" (C5), "hacer lo deseado" (C6), "ser dedicado al ocio, a actividades recreativas" (C10), "compartir en familia diálogo disfrutar el día juntos aprendiendo apoyándonos juntos padres"</p>

		<p>e hijos" (C13), "Jugar, andar en bici, pasear, tocar el tambor, cine, teatro" (C16), "unas horas libres. Y las usamos para leer un libro, ir al cine, llevar a los hijos a una plaza" (C18), "cuando uno termina rutina o actividades que son cotidianas y necesarias. Y después queda horas del día para hacer lo que nos guste, nos de placer" (C19), "tiempo que una persona dedica para uno mismo, con el fin de poder realizar tareas ya sean recreativas o con fines de poder realizar actividades pendientes" (C21) (P.12)</p>
P13		<p>Recreación con mis hijos (C1) y (C17), Descansar, estar en mi casa (C2), Deporte y actividades en familia (C3), A mis hijos, mi hogar, escuelas música (C4), Salir con amigos - mirar tele (C5), Todo a mi hija (C6), No tengo, casi (C7), Mirar tv, leer, jugar (C8), Juegos, paseos, mandados, tareas en el hogar, etc (C9), Leer, encuentros familiares, salidas (C10), Ama de casa (C11), Recreación (cine, charla c/familia; amigos), lectura, caminata (C12), Dialogar con mis hijos aprendiendo y apoyando su aprendizaje escolar y creciendo ellos mismos juntos en familia (C13), Tengo muy poco. Fines de semana mucho más compartimos paseos y tareas del hogar con nuestro hijo. Algo de TV (muy poco), leer, amigos (C14), En actividades recreativas y educativas familiares (C15), Paseos en familia, cine, teatro (C16), A leer me gusta mucho, salir a caminar (C18). Mi tiempo libre es compartido con mis hijos. En distinta actividades como cocinar algo, andar bicicleta, plantar una planta</p>

		(C19). Taller reciclaje de muebles. Pasear la perra (C20). Tengo muy poco, pero si lo tengo trato de descansar (C21)
P14		<p>Recreación, juegos (C1)</p> <p>Vamos a la casa de los abuelos, jugamos con los perros. En casa, leemos cuentos (C2)</p> <p>Salidas en familia, cine, teatro, reuniones de amigos, en casa jugando, disfrutando en familia (C3)</p> <p>A jugar (C4)</p> <p>Ir al parque – jugar en la compu – pasear – bailar (C5)</p> <p>Música – paseos (C6)</p> <p>Dibuja – pinta – juega con autos – arma puzzles – juega con harina de polenta – desarma y arma autos – juega al celu o la compu – baila con su hermana – mira tele (C7)</p> <p>Jugar, mirar tv, leer (C8)</p> <p>Mayormente a los juegos,. También a paseos y activ. Al aire libre (C9)</p> <p>Salidas, jugar, escribir historias, mirar videos; construcciones (legos – maderas) (C10)</p> <p>Juega con su hermana. Estar en casa. (C11)</p> <p>Mi hijo, por sus características (por su condición de TEA) deambula en una habitación si nosotros no le pautamos y ordenamos sus actividades que son: escuchar música, ver unos minutos de su programa favorito (C12)</p> <p>Deporte fútbol. Tardecitas en la placita del barrio con su familia. (C13)</p> <p>Con ayuda algún juego (ejemplo puzzle, pelota encestar), plaza, paseos, pantallas (tablet, celular, tv) (C14)</p> <p>En días lindos en la plaza, Rambla, andar en</p>

		<p>bicicleta. Días de lluvia manualidades, juegos de caja y resto de juguetes. Tv. (C15)</p> <p>Jugar, andar en bici, jugar con amigos. (C16)</p> <p>Recreación, juegos (C17)</p> <p>Le gusta en su tiempo libre, ir a las prácticas de fútbol, jugar a las cartas. (C18)</p> <p>Juega afuera, andar en bicicleta, subirse en los árboles, inventar cosas. (Garabatos) o cambiar las ruedas al monopatín inventa caño de escapes al buggy (C19)</p> <p>Jugar en casa/ abuelos. Caminar y acompañar a pasear la perra. Fútbol c/su papá y hermano. (C20)</p> <p>Juega una hora (Como mucho) con el celular (mira videos de música) ó salimos a pasear (C21)</p>
P15		<p>Tareas de apoyo escolar, juegos (C1), caminar y vamos al parque a los juegos (C2), escondidas, pintar, mirar tele, fútbol, doctor (C4), jugar en el parque - mirar dibujitos (C5), los juegos que ella quiera compartir (C6), dibujar y pintar con él (C7), leer y jugar (C8), Los juegos, las tareas del hogar, los mandados, paseos, lectura, ets (C9), Salidas, algunos juegos, ver pelis juntos, leer (C10), Merienda, juegos, tele, computadora, cena y hacerlo dormir (C11), Parque, plaza, Insistir en aprendizaje de andar en bicicleta (C12), Jugando con cartas animadas de aprendizaje cotidiano del hogar familiar. Deporte fútbol, tiempo al aire libre placita del barrio (C13), Paseos/ parque rodó/ejercicios/algunos juegos/tareas sencillas del hogar (tender camas, guardar cubiertos, armar su agenda)/</p>

		<p>leer cuentos (C14), La plaza jugar a la pelota, andar en Bicicleta (C15), Cine, teatro, paseos, juegos (C16), Tareas de apoyo escolar, juegos (C17), Jugar cartas, salir a caminar (C18), Andar en bicicleta, jugar algún juego de mesa, lo ayudo cuando quiere inventar algo (C19), Fútbol. Puzzles (C20), Caminar junto a él, ir al parque, a las atracciones eléctricas (calesita, autitos) (C21)</p>
P16		<p>Todos los padres afirman que el juego es importante en el desarrollo del niño.</p> <p>Si, desarrolla áreas como imaginación, creatividad, resolución de situaciones, independencia (C1)</p> <p>Si. A través del juego el niño recibe todo tipo de información, que en algún momento, lo asimilan como enseñanza y lo aplican a la vida diaria. (C2)</p> <p>Si. Porque el niño aprende jugando. (C3)</p> <p>Si. Porque les ayuda a crear, a imaginar, a soñar, a compartir, a aburrirse (C4)</p> <p>Si. Le permite crear, usar la imaginación, desarrollar contacto con otros niños y personas. (C5)</p> <p>Si. Porque los niños con TEA solo aprenden si logras captar su atención (C6)</p> <p>Si. Aprenden lo que no saben, investigan, desarrollan la imaginación. Pero (nombre del niño), no tiene juego simbólico. Así que es muy reducido en ese sentido pero ayudarlos a hacerlo es muy enriquecedor, para ambas partes. (C7)</p> <p>Si. Soy de la teoría que se aprende jugando, sobre todo en los extremos de la vida, niñez y</p>

		<p>vejez. (C8)</p> <p>Si. Mediante el juego aprenden a imitar situaciones cotidianas, aprenden reglas, resolver problemas. Adquieren valores y si lo hacen en grupo a socializar (aprendizaje sobre compartir, esperar turno, etc) (C9)</p> <p>Si. Estimula la creatividad, imaginación, le puede ayudar a resolver situaciones, si el juego es compartido puede aprender a respetar turnos, dependiendo del juego puede desarrollar diferentes estrategias cognitivas y sobre todo porque al hacerlo por placer lo hace feliz y se divierte (C10)</p> <p>Si. Es una oportunidad de aprendizaje y conexión con el. (C11)</p> <p>Si. Por y para estimular su desarrollo cognitivo y sus habilidades sociales. (C12)</p> <p>Si. (C13)</p> <p>Si. Porque permite desarrollar actividades cognitivas, juego simbólico. Mi hijo tiene intereses muy limitados y escaso desarrollo del (no es clara la letra) por lo visto que se enganche en el juego propiamente dicho salvo los nombrados (muchas veces lo hace por cumplir) (C14)</p> <p>Si. Porque desarrolla sus habilidades físicas y lo social; a trabajar en equipo y a cuidarse el y a los demás. (C15)</p> <p>Si. Creo que es fundamental para su crecimiento (C16)</p> <p>Si. Desarrolla área como investigación, independencia, creatividad, resolución de situaciones (C17)</p> <p>Si. Porque todos los niños tienen derecho a</p>
--	--	--

		<p>jugar. Jugando se aprenden muchas cosas. (C18)</p> <p>Si. El juego tiene muchas cosas que uno se afronta después en la vida emoción , sueños imaginación frustración. Como es un juego se pueden manejar más las emociones... (C19)</p> <p>Si. Forma parte del crecimiento y desarrollo adecuado, estimula la creatividad, lo abstracto, permite manifestar sus emociones. (C20)</p> <p>Si. Porque es la forma en que el niño se va a ir desarrollando tanto la parte física, emocional. El niño se comunica a través del juego. Es gran parte de su mundo. Desarrolla la imaginación. (C21)</p>
P17		Los resultados son muy variados entre 1 hora y media y 8 horas.
P18		Entre 1 y 3 horas mayormente, aumentando en fines de semana.
P19	<p>Sólo 5 padres admiten no conocer las actividades que realizan en el taller de recreación (C3, C6, C7, C12, C18). Los restantes responden que sí y sus aportes son: juegos en ronda, canciones y danzas, juegos en equipo, con pelota, reciclados</p> <p>Si. Rondas, juegos didácticos, cantar (no claro) (C1)</p> <p>Si. Cantan canciones en grupo, juegan en ronda. (C2)</p> <p>Si. Fútbol, mancha (C4)</p> <p>Si. Talleres con padres – talleres de informáticas (C5)</p>	

	<p>Si. La escondida (C8)</p> <p>Si. En plástica por ejemplo realizan trabajos grupales con pinturas (con los dedos) y cantan canciones (la de "pinto, pinto..." (así era el año pasado)). Están jugando a nombrar los colores (mi nena los repite en casa) (no sé realmente cómo lo implementan). Este año les exigen aún más. (C9)</p> <p>Si. Los juegos reciclados. (C10)</p> <p>Si. Juego con pelotas, danzas, expresión corporal. Etc. (C11)</p> <p>Si. Por ejemplo fútbol con tapitas; interacción con sus pares. (C14)</p> <p>Si. La muestra que hicieron de "expomayo" con juegos ideados y realizados por ellos. (C15)</p> <p>Si. Juegos en equipo. (C16)</p> <p>Si. Rondas, juegos didácticos, música, canto (C17)</p> <p>Si. Son de concentración. Material de desecho. (C19)</p> <p>Si. Juegan a la pelota en el recreo. Burbujas. (C20)</p> <p>Si. A través de la música, en el aula musical, a través de talleres, con pinturas, etc. (C21)</p>	
P20	<p>La mayoría acuerda en que es tarea de padres, algunos sostienen que debe suceder entre la escuela y el hogar.</p>	

P21	<p>"No sirve interactuar o jugar a través de una pantalla, sea tv, computadora, o celular." (C8)</p> <p>"Todo debe ser gradual."(C12)</p>	<p>"creo que es conveniente tener más jornadas en donde se inviten a los padres/tutores a participar de dichas jornadas, ya que el profesor/estudiante puede tener algunos tips, que le sean útiles a los padres para tal finalidad. Que se integren más a los padres en estas instancias ya que son los que pasan la mayor parte del tiempo" (C2) "Entiendo que el aporte de las técnicas especializadas en el desarrollo del juego es fundamental" (C14), "como padres modular y organizarlo mejor en su juego. Más tiempo de calidad con nuestros hijos y menor tiempo de pantalla de toda la familia. ¡Es un debe que nos estamos proponiendo hacer!" (C20), "está bueno que los colegios también le dediquen ya que el niño pasa gran parte de su tiempo ahí" (C21)</p>
-----	---	--

Dato para el informe

Dato para tener en cuenta en la entrevista

Sectores y/o actores implicados	Temas relacionados	Posibles factores causales del problema.		
			OTRA INFORMACIÓN	
Familias	Predominancia del vínculo de responsabilidad de la madre.		4 padres contestan en pareja (padre y madre)- C3, C6, C8, C16. Sólo 1 es contestado por la hermana C15, y los 17 son respondidos	

			por las madres únicamente	
Niños.	Frecuencia en los estímulos.			
Niños.	Vincular lo que hacen los niños en edad preescolar escolar con las horas que pasan en el centro y lo que los padres conocen de las actividades			
Niños.	Frecuencia de estímulos.		Solo 5 de los niños es el primer año que asisten (C 2, C5, C14, C19, C21). El restante de los encuestados asisten desde el año pasado o incluso desde hasta hace 6 años al Colegio.	
	Frecuencia de estímulos. Mayoría entre 3 y 4 horas.			
Familias. Niños. Centro				

(Oferta de talleres)				
Familias. Niños.			Cuántos escolares no asisten a educación formal	
Familias. Niños.			Cruzar con las horas de centro	
Familias. Niños.	Actividades extracurriculares que quitan tiempo "libre".		Resaltar que fonoaudióloga aparece en las opciones y luego se repite en la siguiente pregunta.	
Familias. Niños.				
Familias. Niños.				
Familias. Niños.	Persona activa/pasiva según actividad que realiza.			
Familias. Niños.	Ver concordancia con las actividades que realizan los padres en Su tiempo libre.			
Familias. Niños.	Juegos clasificar tipología que tenga que ver con juegos estaticos y dinamicos. Con			Las actividades que ocupan el tiempo libre de ambos actores (padres y niños) son en su mayoría compartidas.

	TICs de por medio.			
Familias. Niños.	Foco en el desarrollo		Agregar el por qué si.	Si bien en su mayoría los contestantes afirman conocer las actividades, éstas son reiterativas y pocas en cantidad.
			No pueden sacarse conclusiones confiables de los datos recogidos.	
Familia. Niños. Centro (Técnico en Recreación y Dirección)	La mayoría de los padres no conocen las actividades que realizan en el centro, o bien conocen un par	Desconocimientos de las propuesta de juego /lúdicas que brinda la Institución.		
			A quien le corresponde enseñar a jugar?	
	Foco en el desarrollo del niño.	Debilidades en la comunicación y escasez de talleres con los padres (abiertos) entorno al juego		

VIII. Primer modelo de análisis



IX. Pauta de entrevista al Técnico en Recreación

Momento inicial

Se plantea comenzar la entrevista realizando una breve introducción nuestra como estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. En dicha introducción se menciona la pertenencia a la materia de Taller de Proyecto Final de grado I. Asimismo, se pretende dar a conocer los objetivos de dicha materia y de la entrevista en particular. Recordamos que la información es de carácter confidencial.

Momento central

1. ¿De qué manera nos presentaría usted la Institución?
2. ¿Cuál es su experiencia particular de trabajo en la Institución?
3. ¿Podría comentarnos cómo sería una clase tipo?
4. ¿Qué entiende usted por “experiencia lúdica”?
5. ¿Qué entiende usted por experiencia previa en el juego de un niño/a?
 - a. ¿Considera usted que los niños/as tienen experiencia previa entorno al juego? Si la respuesta es afirmativa ¿Por qué? ¿Dónde la adquirieron?
 - b. ¿Toma en cuenta dicha experiencia previa al momento de planificar?
6. ¿Cuál es su perspectiva de la enseñanza mediante el juego?
7. Si pensamos en los juegos que ellos conocen
 - a. ¿Cuáles podría mencionarnos?
 - b. ¿Dónde cree que ellos juegan?
8. ¿Cree usted que los juegos que aprenden en el Colegio son integrados a la vida diaria de los niños? ¿De qué forma?
9. ¿Considera que los estudiantes tienen tiempo libre fuera del horario en el que asisten a la Institución? ¿Con quiénes lo comparten y a qué lo dedican?
10. ¿Cuáles son los objetivos del taller de Recreación?
11. ¿Qué estrategias utiliza para cumplir los objetivos del taller de recreación?
12. ¿Recibe algún tipo de lineamiento pedagógico sobre el cual realizar sus intervenciones? ¿Qué características tienen dichos lineamientos?
13. ¿Han tenido instancias de intercambio con las familias? ¿Con qué frecuencia y qué propósitos?
 - a. ¿Cómo han sido compuestos dichos encuentros?
 - b. ¿Qué grado de involucramiento de las familias han recibido?
 - c. ¿Qué aspectos mejoraría?

14. ¿Qué aportes cree usted proporcionan estas instancias de intercambio al Centro, a los niños y al taller en particular?
15. ¿Quién/es cree usted son los actores principales en la educación en recreación de los estudiantes? ¿Por qué?
16. ¿Podría identificar fortalezas y aspectos a mejorar en en el taller de recreación?

Momento final

Damos cierre a la entrevista invitando a la persona entrevistada a agregar cualquier otra información que crea pertinente para la investigación. Agradecemos su colaboración y tiempo destinado a nuestra investigación.

X. Pauta de entrevista a la Maestra

Momento inicial

Se plantea comenzar la entrevista realizando una breve introducción nuestra como estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. En dicha introducción se menciona la pertenencia a la materia de Taller de Proyecto Final de grado I. Asimismo, se pretende dar a conocer los objetivos de dicha materia y de la entrevista en particular. Recordamos que la información es de carácter confidencial.

Momento central

1. ¿De qué manera nos presentaría usted la Institución hoy?
2. ¿Cuál es su experiencia particular de trabajo en la Institución?
3. ¿Podría comentarnos cómo sería una clase tipo?
4. ¿Qué entiende usted por “experiencia lúdica” de un niño/a?
 - a. ¿Considera usted que los niños/as tienen experiencia previa entorno al juego? Si la respuesta es afirmativa ¿Por qué? ¿Dónde la adquirieron?
 - b. ¿Toma en cuenta dicha experiencia al elaborar la propuesta de trabajo para sus clases? ¿De qué forma?
5. ¿Cuál es su perspectiva de la enseñanza mediante el juego?
6. Si pensamos en los juegos que ellos conocen,
 - a. ¿Cuáles podría mencionarnos?
 - b. ¿Cuáles juegan en clase y cuáles en el recreo?
7. ¿Cree usted que los juegos que aprenden en el Colegio son integrados a la vida diaria de los niños? ¿De qué forma?
8. ¿Considera que los estudiantes tienen tiempo libre fuera del horario en el que asisten a la Institución? ¿En qué piensa que lo ocupan? ¿Con quiénes lo comparten?

9. ¿Recibe algún tipo de lineamiento pedagógico sobre el cual realizar sus intervenciones?
¿Qué características tienen dichos lineamientos?
10. ¿Quién/es cree usted son los actores principales en la educación en recreación de los estudiantes? ¿Cómo lo fundamentaría?
11. ¿Se han realizado talleres con las familias? ¿Cuántos, con qué frecuencia y propósitos?
 - a. ¿Qué grado de involucramiento han recibido por parte de ellas?
12. ¿Qué aportes cree usted proporcionan estas instancias de intercambio, tanto para el Centro como a los niños y a sus familias?
13. ¿Podría identificar fortalezas y aspectos a mejorar en las propuestas que involucran a las familias?

Momento final

Damos cierre a la entrevista invitando a la persona entrevistada a agregar cualquier otra información que crea pertinente para la investigación. Agradecemos su colaboración y tiempo destinado a nuestra investigación.

XI. Pauta de observación

Niños

Indicadores	Observaciones (Descripción de lo observado, evitar juicio de valor)	Escala Likert				
		1	2	3	4	5
<i>Asistencia</i>						
<i>Eventos de distracción o atención en factores externos a la tarea</i>						
<i>Juego paralelamente a la consigna</i>						
<i>Respuestas positivas a las estrategias del recreador</i>						
<i>Respuestas negativas o nulas a las estrategias del recreador</i>						

Comentarios:

Docente

Indicadores	Observación	Escala Likert				
		1	2	3	4	5
<i>Planificación</i>						
<i>Claridad sobre el Inicio / Desarrollo /</i>						

<i>Final de la clase</i>						
<i>Tiempo libre/juego libre dentro de clase</i>						
<i>Referencia a propuestas ya aprendidas</i>						
<i>Propuestas activas</i>						
<i>Propuestas pasivas</i>						
<i>Uso de recursos materiales</i>						

Comentarios:

Escala Likert:

1 - Nada frecuentemente

2 - Poco frecuentemente

3 - Medianamente frecuente

4 - Regularmente

5 - Muy frecuentemente

XII. Segunda matriz de análisis

Entrevistas

Grupo: C1		Integrantes: Sebastián Vélez; Helena Moretti	
	Técnica: Entrevista	Fecha: 28-06-2019	
	Entrevistado: Técnico en Recreación	ORGANIZATIVA	ADMINISTRATIVA
ER	3. ¿Podría comentarnos cómo sería una clase tipo?		"ustedes querían ver una situación determinada y ta, por un tema de tiempos se me pidió que lo hiciera de esa forma" (ER, E2, p. 57)
ER	4. ¿Qué entiende usted por "experiencia lúdica"?		
ER	5. a. ¿Considera usted que los niños/as tienen experiencia previa entorno al juego? Si la		
ER	6. ¿Cuál es su perspectiva de la enseñanza mediante el juego?		
ER	7. Si pensamos en los juegos que ellos conocen a. ¿Cuáles podría mencionarnos?	"que la elección del juego te condiciona el espacio, te condiciona los gurises, te condiciona...viste que no tenemos un espacio como muy acorde para hacer juegos con pelota, por ejemplo" (ER, E2, p. 62)	
ER	8. ¿Cree usted que los juegos que aprenden en el Colegio son integrados		

	a la vida diaria de los niños? ¿De qué forma?		
ER	9. ¿Considera que los estudiantes tienen tiempo libre fuera del horario en el que asisten a la Institución? ¿Con quiénes lo comparten y a qué lo dedican?		
ER	10. ¿Cuáles son los objetivos del taller de Recreación?		
ER	11. ¿Qué estrategias utiliza para cumplir los objetivos del taller de recreación?	"El hecho de que uno ya más o menos sepa, o los gurises te conozcan y que más o menos ya, estén predispuestos a un espacio de recreación, también facilita un montón de cosas." (ER, E2, p. 65)	
ER	12. ¿Recibe algún tipo de lineamiento pedagógico sobre el cual realizar sus intervenciones? ¿Qué características tienen dichos lineamientos?	"No, primero la flexibilidad es real (1: si), es un lugar donde se labura muy cómodo, este, en ese sentido. Ehhh igualmente uno sabe cuales son aquellas cosas que sí funcionan dentro del colegio y ta, y otras que realmente que no. Entonces ni siquiera nos sentamos a ver que son esas cosas que no podemos hacer o que no deberíamos hacer. " (ER, E2, p. 65)	

ER	13. ¿Han tenido instancias de intercambio con las familias? ¿Con qué frecuencia y qué Propósitos?	"que el espacio no es el más adecuado" (ER, E2, p. 66)	"Bien, este, tiene como momentos, no. Hay momentos donde sí se hicieron cosas recreativas con la familia, ahora no. (2: ¿ahora este año o ahora ahora) No, este año no y el año pasado creo que tampoco. Porque, porque también hay otras disciplinas que también ocupan el lugar" (ER, E2, p. 66)
ER	14. ¿Qué aportes cree usted proporcionan estas instancias de intercambio al Centro, a los niños y al taller en particular?		
ER	15. ¿Quién/es cree usted son los actores principales en la educación en recreación de los estudiantes? ¿Por qué?		
ER	16. ¿Podría identificar fortalezas y aspectos a mejorar en en el taller de recreación?	"tendría que ser un espacio más dinámico en cuanto a la personas que está delante" (ER, E2, p. 68) "nuevas caras, nuevas propuestas" (ER, E2, p. 69)	
Entrevistado: Maestra			
E M	3. ¿Podría comentarnos cómo sería una clase tipo?		

E M	Repregunta: ¿Con quién planifican? ¿Planificas tú sola o en equipo?		"en realidad nosotros, eh, trabajamos las maestras de la mañana, coordinadas. Y, muchas veces trabajamos junto con las maestras de la tarde, para coordinar, porque hay niños que vienen de mañana y vienen de tarde." (EM, E3, p. 77)
E M	4. ¿Qué entiende usted por "experiencia lúdica" de un niño/a?		
E M	4. a. ¿si consideras que los niños tienen algo que ya traen de donde lo aprendieron y qué tipo de cosas aprenden acá, qué tipo de juegos aprenden acá?		
E M	4. b. ¿Toma en cuenta dicha experiencia al elaborar la propuesta de trabajo para sus clases? ¿De qué forma?		
E M	5. ¿Cuál es su perspectiva de la enseñanza mediante el juego?		
E M	7. ¿Cree usted que los juegos que aprenden en el Colegio son integrados a la vida diaria de los niños? ¿De qué forma?		

E M	Repregunta: ¿Te comentan en algún momento que hayan jugado por fuera de la Institución?		
E M	8. ¿si pensás que ellos tienen tiempo libre y en que lo ocupan?		
E M	8. ¿con quién crees que comparten ese tiempo libre?		
E M	Repregunta: ¿qué tan seguido son esas entrevistas?	"Esas entrevistas se hace siempre una a principio de año, una a mitad de año y una a final. Y siempre que ellos necesitan, hablar conmigo o con algún técnico, nos escriben y enseguida se agenda." (EM, E3, p. 81)	
E M	9. ¿Recibe algún tipo de lineamiento pedagógico sobre el cual realizar sus intervenciones? ¿Qué características tienen dichos lineamientos?	Siempre se trata a principio de año los días de coordinación, elegir una temática (EM, E3, p. 81)	
E M	10. ¿Quién/es cree usted son los actores principales en la educación en recreación de los estudiantes? ¿Cómo lo fundamentaría?	"Tenemos el cuaderno de comunicados también" (EM, E3, p.83)	

E M	11. ¿Se han realizado talleres con las familias? ¿Cuántos, con qué frecuencia y propósitos?		
E M	11. a. ¿Qué grado de involucramiento han recibido por parte de ellas ?		
E M	13. ¿Podría identificar fortalezas y aspectos a mejorar en las propuestas que involucran a las familias?	"Nos pasa también que no queremos cargar a las familias de decirles en un mes hacemos cuatro, porque sabemos que las familias trabajan y sabemos que no vana a poder venir, entonces como que vamos pensando, en este mes hacemos el taller de padres, pero no podemos invitarlos a la siguiente semana a hacer otra actividad porque probablemente no pueda pedirse dos días en el trabajo." (EM, E3, p. 86)	

	Entrevistado: Técnico en Recreación	IDENTITARIA	COMUNITARIA
ER	3. ¿Podría comentarnos cómo sería una clase tipo?	"yo no planifico (...) Porque primero que, es tan heterogéneo, el grupo, el grupo de recreación porque es como los Orientales, uno de cada, de cada pueblo un paisano (...) las características de los gurises, eeh,	

		eran como muy diferentes" (ER, E2, p. 57) "la posibilidad de no planificar te la da la experiencia" (ER, E2, p. 58)	
ER	4. ¿Qué entiende usted por "experiencia lúdica"?		
ER	5. a. ¿Considera usted que los niños/as tienen experiencia previa entorno al juego? Si la		"en este caso en particular, en este colegio, muy pocas veces el niño viene con una experiencia de juego" (ER, E2, p. 60) "¿Por qué? Porque muchos en su búsqueda [golpe que no permite identificar la palabra] han sido expulsados de muchos lugares, entonces, o no han tenido el sitio este, que les corresponde para, eh, tener una experiencia de juego, no sé. Eso, por un lado, después por el otro, eeh...son chiquilines que habitualmente, dada sus situaciones, eh, su lugar de sociabilidad es la escuela, o sea, el colegio pero si, en su casa son muy pocos los que tiene alguna experiencia de juego, juego como juego, ¿no? ¿Por qué? Porque, este, los padres no los aguantan, o porque llega el fin de semana y les damos la pantallita, porque..." (ER, E2, p. 60)

			"Y de dónde viene...ta, en realidad es parte de la experiencia previa, yo en la casa no creo que, que tengan la posibilidad. Salvo que haya hermanos, ahí puede ser que haya alguna experiencia" (ER, E2, p. 60)
ER	6. ¿Cuál es su perspectiva de la enseñanza mediante el juego?	"él lo vive como un disfrute (...) porque él sabe que está bueno, porque él sabe que pasa bien" (ER, E2, p. 61)	
ER	7. Si pensamos en los juegos que ellos conocen a. ¿Cuáles podría mencionarnos?		
ER	8. ¿Cree usted que los juegos que aprenden en el Colegio son integrados a la vida diaria de los niños? ¿De qué forma?		"O sea, yo no puedo medir si, porque no lo veo, no estoy, no sé" (ER, E2, p. 63)
ER	9. ¿Considera que los estudiantes tienen tiempo libre fuera del horario en el		"no, yo creo que ellos no, no pueden manejar su tiempo libre" (ER, E2, p. 63) "nunca escuché a nadie decir no, eh "mi hijo me pidió para ir de campamento, o para recrear una

	que asisten a la Institución? ¿Con quiénes lo comparten y a qué lo dedican?		actividad de..." (ER, E2, p. 63)
ER	10. ¿Cuáles son los objetivos del taller de Recreación?	"Que se diviertan. Ese es el gran objetivo. Si, porque ta, son gurises que tienen una vida jodida, entonces, eh, la verdad no me preocupa mucho, o muy poco otras intencionalidades que pueda tener el juego" (ER, E2, p. 64) "empezamos un memory por lo menos para vernos las caras ¿si? Porque en esto de que pican durante todo el día" (ER, E2, p. 64)	
ER	11. ¿Qué estrategias utiliza para cumplir los objetivos del taller de recreación?	"tener la flexibilidad de cambiarlos, tener la flexibilidad de hacer lo que ellos quieren, y... después creo que hay una(silencio breve) estrategia que es la de, también, de visualizar o anticiparse a las situaciones" (ER, E2, p. 64)	
ER	12. ¿Recibe algún tipo de lineamiento pedagógico sobre el cual realizar sus intervenciones? ¿Qué características	"Pero en lo que tiene que ver con el juego, en el juego está todo permitido" (ER, E2, p. 65)	

	tienen dichos lineamientos?		
ER	13. ¿Han tenido instancias de intercambio con las familias? ¿Con qué frecuencia y qué Propósitos?	"Entonces preferimos gastar las energías en actividades directamente para los gurises sobre todo en lo que me es personal, que además de todo tengo unas maestras muy competitivas que me arruinan los juegos" (ER, E2, p. 66)	"muchas veces el adulto está en esa situación de a, tengo que jugar con el otro, con el otro adulto y ta y no se sienten muy cómodos" (ER, E2, p. 66)
ER	14. ¿Qué aportes cree usted proporcionan estas instancias de intercambio al Centro, a los niños y al taller en particular?		"Primero que nada el compartir, ¿no?, sobre todo en la familia. El lo que tiene que ver con el adulto, visualizar las situaciones de otras familias, que, no son los únicos que tienen problemas. Entonces eso genera redes, entonces generar redes significa se ayudan entre unos y los otros en experiencia, ¿no?. Entonces, lo vincular a la familia desde cualquier otra actividad tiene esa situaciones de generar redes. Después, la familia es una pata, como muy importante, ¿no?. Sobre todo en lo educativo, porque yo puedo decirle al chiquilín que no insulte, durante cuatro horas del colegio, pero si llega a la casa y eso no es tenido en cuenta, el chiquilín va a chocarse una y otra vez con la Institución educativa porque en un lado si, y en el otro

			lado no" (ER, E2, p. 67)
ER	15. ¿Quién/es cree usted son los actores principales en la educación en recreación de los estudiantes? ¿Por qué?		"Nosotros pensamos principalmente, sos vos pero también las maestras, también las familias, es nuestra visión, queremos saber la tuya" (2, p. 68). "Confirmada la visión chicos" (ER, E2, p. 68) "porque somos todos parte de el dia a dia de estos chiquilines, independientemente de la herramienta que utilicemos somos todos parte" (ER, E2, p. 68)
ER	16. ¿Podría identificar fortalezas y aspectos a mejorar en el taller de recreación?	"Pero si, creo que es una fortaleza, sobre todo ¿no? del, y acá me agrando, no es tanto del espacio sino mía, osea de tener la capacidad de tener, de estar abierto a ser flexible en todo momento." (ER, E2, p. 69)	
Entrevistado: Maestra			
E M	3. ¿Podría comentarnos cómo sería una clase tipo?	"siempre tenemos el programa de educación inicial y primaria, que nosotros lo que hacemos es una selección de contenidos de ese programa. Y a partir de ese programa es que hacemos nuestras secuencias, unidades y proyectos para trabajar con los chiquilines" (EM, E3, p. 77)	

E M	<p>Repregunta: ¿Con quién planifican? ¿Planificas tú sola o en equipo?</p>		
E M	<p>4. ¿Qué entiende usted por “experiencia lúdica” de un niño/a?</p>		
E M	<p>4. a. ¿si consideras que los niños tienen algo que ya traen de donde lo aprendieron y qué tipo de cosas aprenden acá, qué tipo de juegos aprenden acá?</p>	<p>"Ellos en realidad, soy (risas) estudiante de psicología y tengo la concepción de que ellos van aprendiendo a través de la manera que socializan y van construyendo su personalidad y van construyendo diferentes técnicas y personalidad para aplicarlas y creo que a través de todo esto que dijimos es cuando, esté, aprenden todo eso." (EM, E3, p. 78)</p>	
E M	<p>4. b. ¿Toma en cuenta dicha experiencia al elaborar la propuesta de trabajo para sus clases? ¿De qué forma?</p>	<p>"Claro si se tienen en cuenta, si se tienen en cuenta hasta los intereses de ellos" (EM, E3, p. 78)</p>	

E M	5. ¿Cuál es su perspectiva de la enseñanza mediante el juego?	"Acá hago un poco más de pedagogía, lecto escritura, pero en si, la parte lúdica siempre la tengo y siempre, en todas las instituciones educativas en las que he estado, siempre a habido una actividad de recreación, a si sea a través de la educación física o a través de algún otro técnico que haya." (EM, E3, p. 78)	
E M	7. ¿Cree usted que los juegos que aprenden en el Colegio son integrados a la vida diaria de los niños? ¿De qué forma?	"Y hay veces que sí, hay veces que (nombra a encargado de taller de recreación) hace juegos y los ves en el patio y los están haciendo" (EM, E3, p. 80)	
E M	Repregunta: ¿Te comentan en algún momento que hayan jugado por fuera de la Institución?		"Y ellos en realidad lo que te dicen es, ayer jugué a la play, ayer jugué a tal cosa o mire tele." (EM, E3, p. 80)
E M	8. ¿si pensás que ellos tienen tiempo libre y en que lo ocupan?		"Los fines de semana a veces te dicen que salen a la rambla a andar en bici, o los que van al fútbol van a la práctica." (EM, E3, p. 80) "pero aparte de ese tiempo libre tienen los técnicos como el fonoaudiólogo, la psicóloga." (EM,

			E3, p. 80)
E M	8. ¿con quién crees que comparten ese tiempo libre?		"Hay muchos que las familias trabajan y se van para la casa de los abuelos en vez de irse para su casa, de los míos hay bastantes que vienen los abuelos." (EM, E3, p. 81)
E M	Repregunta: ¿qué tan seguido son esas entrevistas?		
E M	9. ¿Recibe algún tipo de lineamiento pedagógico sobre el cual realizar sus intervenciones? ¿Qué características tienen dichos lineamientos?		
E M	10. ¿Quién/es cree usted son los actores principales en la educación en recreación de los estudiantes? ¿Cómo lo fundamentaría?		"Primero la familia, porque ellos llegan con todo lo que construyó esa familia, ya sean hábitos, conductas, acompañamiento hacia el docente, el respeto de los chiquilines, todo eso llega por parte de la familia. El niño que nosotros recibimos fue construido por esa familia y nosotros lo que hacemos es amoldarlos a nuestra forma de ser, por mas que aca muchas

			<p>veces, yo qué sé, uno los amolda como uno relativamente quiere." (EM, E3, p. 83)</p>
E M	<p>11. ¿Se han realizado talleres con las familias? ¿Cuántos, con qué frecuencia y propósitos?</p>		<p>"Vinieron 7 padres de treinta y pico que tenemos." (EM, E3, p. 84)</p> <p>"Y se hizo un taller en donde se les preguntó cuál era el concepto de niño que ellos tenían, que era lo que esperaban de ese niño, estaba la psicóloga, la fonoaudiología, la directora..." (EM, E3, p. 84)</p> <p>"...maestros, con todos los técnicos del colegio y los padres. Estaba (nombra a encargado de taller de recreación) para la parte inicial de presentación y eso. Este, y bueno, se hizo ese taller, siempre se intentan de hacer. Se hacen muestras para la familia, ahora tenemos el día del abuelo, estamos haciendo una actividad de zumba con la profesora de danza. También tenemos la biblioteca circulante, este, que empieza a funcionar hoy. Entonces ta, como que esas actividades con las familias, tratamos de incluirlos en nuestro proceso de aprendizaje." (EM, E3, p. 84)</p>
E M	<p>11. a. ¿Qué grado de involucramiento han recibido</p>		<p>"Hay familias que se involucran muchísimo y hay familias que no" (EM, E3, p. 84)</p> <p>"Si, hay actividades, que hicieron,</p>

	por parte de ellas ?		mucho juego, por ejemplo artesanales, se los invitó para que ellos jugaran, (2: claro, ahí está) vinieron y tuvimos una jornada donde ellos les explicaban cómo se jugaba y jugaban con ellos." (EM, E3, p. 85)
E M	13. ¿Podría identificar fortalezas y aspectos a mejorar en las propuestas que involucran a las familias?		

	Entrevistado: Técnico en Recreación	Sectores y/o actores implicados	Temas relacionados	Posibles factores causales del problema.	Otra información
ER	3. ¿Podría comentarnos cómo sería una clase tipo?	Dirección Niños	Experiencia docente Características de los niños	--	
ER	4. ¿Qué entiende usted por "experiencia lúdica"?	--	--	--	"identificar, eh, cuáles son esas situaciones que vos creías que se podían dar, que no se dieron, y

					que vos tenés que hacer que se den." (ER, E2, p. 59) "por eso nosotros no los obligamos a jugar" (ER, E2, p. 59)
ER	5. a. ¿Considera usted que los niños/as tienen experiencia previa entorno al juego? Si la	Padres y niños	Tecnología Experiencia dependiente Abandono escolar por exclusión Presencia de hermanos que pueden ayudar	Inclusión de excesiva tecnología en las casas Escasez de espacios de recreación en años anteriores u otros ámbitos de la vida	
ER	6. ¿Cuál es su perspectiva de la enseñanza mediante el juego?	Niños	Juego autotélico	--	
ER	7. Si pensamos en los juegos que ellos conocen a. ¿Cuáles podría mencionarnos?	Niños	Espacios adecuados	Falta de espacios adecuados en general, falta de opciones de lugares donde recrearse	"Cuanto más simple el juego, (...) más la experiencia lúdica se vive" (ER, E2, p. 62)
ER	8. ¿Cree usted que los juegos que aprenden	--	--	--	

	en el Colegio son integrados a la vida diaria de los niños? ¿De qué forma?				
ER	9. ¿Considera que los estudiantes tienen tiempo libre fuera del horario en el que asisten a la Institución? ¿Con quiénes lo comparten y a qué lo dedican?	Padres y niños	--	--	
ER	10. ¿Cuáles son los objetivos del taller de Recreación?	Recreador Niños	Actividades del cronograma diario Juego autotélico - diversión, placer	Que "piquen durante todo el día" - Variedad de actividades a las que asisten	
ER	11. ¿Qué estrategias utiliza para cumplir los objetivos del taller de recreación?	--	Conocimiento previo Flexibilidad en la planificación	--	

ER	12. ¿Recibe algún tipo de lineamiento pedagógico sobre el cual realizar sus intervenciones? ¿Qué características tienen dichos lineamientos?	--	Reuniones de coordinación docente	Asunción de lo válido e inválido para presentar al equipo docente	
ER	13. ¿Han tenido instancias de intercambio con las familias? ¿Con qué frecuencia y qué Propósitos?	Maestras	Talleres de otros espacios Fracaso de talleres anteriores	Fracaso de talleres con los padres en años anteriores	
ER	14. ¿Qué aportes cree usted proporcionan estas instancias de intercambio al Centro, a los niños y al taller en particular?	Familia Niño Docentes del centro	Conocimiento de otras familias, comunicación, redes Educación en casa	Diferencias entre el discurso institucional y el familiar	
ER	15. ¿Quién/es cree usted son los actores principales en la educación en recreación de	Padres Maestras	Adulto referente	..	

	los estudiantes? ¿Por qué?				
ER	16. ¿Podría identificar fortalezas y aspectos a mejorar en el taller de recreación?	--	Flexibilidad	..	
	Entrevistado: Maestra				
EM	3. ¿Podría comentarnos cómo sería una clase tipo?	Maestras	Curriculum Curriculum oculto	--	
EM	Repregunta: ¿Con quién planifican? ¿Planificas tú sola o en equipo?	Maestras	Trabajo interdisciplinario	--	
EM	4. ¿Qué entiende usted por “experiencia lúdica” de un niño/a?	--	--	--	"Lo asocio a juegos y a, como que a aprender a través del juego y a la experiencia de los chiquilines." (EM, E3, p. 78)

EM	4. a. ¿si consideras que los niños tienen algo que ya traen de donde lo aprendieron y qué tipo de cosas aprenden acá, qué tipo de juegos aprenden acá?	Niños	Agentes socializadores	Agentes socializadores que no fomenten el juego y la recreación	
EM	4. b. ¿Toma en cuenta dicha experiencia al elaborar la propuesta de trabajo para sus clases? ¿De qué forma?	--	Planificación estratégica	--	
EM	5. ¿Cuál es su perspectiva de la enseñanza mediante el juego?	--	Lúdica	Concepto de recreación	
EM	7. ¿Cree usted que los juegos que aprenden en el Colegio son integrados a la vida diaria de los niños? ¿De qué forma?	Recreador Niños	Evaluación de aprendizajes	Falta de registro de los juegos que se ven en el recreo	

EM	Repregunta: ¿Te comentan en algún momento que hayan jugado por fuera de la Institución?	Niños	Tecnología	Ejemplos tecnológicos	
EM	8. ¿si pensás que ellos tienen tiempo libre y en que lo ocupan?	Niños	Consultas con especialistas Juegos al aire libre	Falta de juegos en ambientes cerrados - Variedad	
EM	8. ¿con quién crees que comparten ese tiempo libre?	Padres Abuelos	Presentismo de familiares	--	
EM	Repregunta: ¿qué tan seguido son esas entrevistas?	Padres Maestras Técnicos	Apertura al diálogo	Temática poco relevante para hablar	
EM	9. ¿Recibe algún tipo de lineamiento pedagógico sobre el cual realizar sus intervenciones? ¿Qué características tienen dichos lineamientos?	--	--	--	

EM	10. ¿Quién/es cree usted son los actores principales en la educación en recreación de los estudiantes? ¿Cómo lo fundamentaría?	Padres y familiares directos Docentes Niños	Socialización	--	
EM	11. ¿Se han realizado talleres con las familias? ¿Cuántos, con qué frecuencia y propósitos?	Familias Técnicos Profesionales	Comunión de los agentes socializadores alrededor del niño	Escasa asistencia Taller sobre otros ejes temáticos	
EM	11. a. ¿Qué grado de involucramiento han recibido por parte de ellas?	Familiares Niños Dirección Maestras	Innovación Creatividad	- Voluntad de involucrarse	
EM	13. ¿Podría identificar fortalezas y aspectos a mejorar en las propuestas que involucran a las familias?	Familias	Itinerarios	Itinerarios de los padres	

Observación

PO: Primera Observación

SO: Segunda observación

1 y 2 corresponden al Investigador 1 e Investigador 2

Grupo: C1		Integrantes: Sebastián Vélez;				
		Helena Moretti			Fecha: 04/07/2019	
	Técnica: Observación del Taller de Recreación (OTR)	ORGANIZATIVA	ADMINISTRATIVA	IDENTITARIA	COMUNITARIA	
OTR	Niños					Likert
	<i>Asistencia</i>					
	<i>Eventos de distracción o atención en factores externos a la tarea</i>			"En general, se los observa involucrados en la tarea" (PO1) "Elementos del salón como la cuerda para las cortinas. Conductas disruptivas de otros niños" (SO1)	"Los niños buscan mostrar cada logro en la actividad (o por fuera de ella) a la maestra correspondiente" (PO2)	PO1 - 4 PO2 - 3 SO1 - 5
	<i>Juego paralelamente a la consigna</i>					PO1 - 2 PO2 - 2 SO1 - 5
	<i>Respuestas positivas a las estrategias del recreador</i>			"el resto precisa pautas mayormente guiadas por la indicación directa" (PO1)		PO1 - 3 PO2 - 3 SO1 - 4
	<i>Respuestas negativas o nulas a las estrategias del recreador</i>			"El juego se da de forma guiada entre ellos mismos" (PO1) "El juego se da de forma guiada entre		PO1 - 2 PO2 - 1 SO1 - 2

			ellos mismos" (PO2)		
	Docente				
	<i>Planificación</i>		"No existe" (PO2)		PO1 -- PO2 -- SO1 --
	<i>Claridad sobre el Inicio / Desarrollo / Final de la clase</i>		"Inicio y desarrollo claros" (PO2) "Inicio con disfraces, libertad para elegir. Cierre, delimitado" (SO1)		PO1 - 2 PO2 - 3 SO1 - 5
	<i>Tiempo libre/juego libre dentro de clase</i>		"Juego de roles libre: disfraces Flexibilidad para jugar en la cuerda a lo que quieren los niños" (SO1)		PO1 - 1 PO2 - 4 SO1 - 2
	<i>Referencia a propuestas ya aprendidas</i>				PO1 - 5 PO2 - 1 SO1 - 1
	<i>Propuestas activas</i>		"Durante el desarrollo." (PO2)		PO1 - 4 PO2 - 4 SO1 - 5
	<i>Propuestas pasivas</i>		"Al comienzo" (PO1) "Durante en el inicio" (PO2)		PO1 - 2 PO2 - 2 SO1 - 2
	<i>Uso de recursos materiales</i>		"El cuento final" (SO1)		PO1 - 5 PO2 - 3 SO1 - 5

	Sectores y/o actores implicados	Temas relacionados	Posibles factores causales del problema.	Otra información
Niños				
<i>Eventos de distracción o atención en factores externos a la tarea</i>	Niños Maestras	Adulto referente	Las maestras no se encuentran dentro de las estrategias del Técnico en Recreación	
<i>Juego paralelamente a la consigna</i>				
<i>Respuestas positivas a las estrategias del recreador</i>	Niños Técnico en Recreación		Atender motivaciones de los niños	
<i>Respuestas negativas o nulas a las estrategias del recreador</i>	Niños	Autonomía		
Docente				
<i>Planificación</i>	--	--	--	
<i>Claridad sobre el Inicio / Desarrollo / Final de la clase</i>	Niños	--	--	
<i>Tiempo libre/juego libre dentro de clase</i>	Niños	--	--	
<i>Referencia a propuestas ya aprendidas</i>	--	--	--	
<i>Propuestas activas</i>	--	--	--	
<i>Propuestas pasivas</i>	--	--	--	
<i>Uso de recursos materiales</i>	--	--	--	

XIII. Segundo modelo de análisis

PROBLEMA: Los estudiantes carecen de suficiente experiencia de juego por fuera de la institución



XV. Concepto de Tiempo Libre

Pregunta 12 del Cuestionario: ¿Qué entiende usted por tiempo libre?

Tiempo Libre es aquel...

En el que NO HAY...	PARA O DE...
"una actividad" (C1)	"recreación, descanso y dispersión" (C2)
una "rutina marcada" (C2)	"realizar lo que uno desee" (C3)
"obligaciones curriculares" (C7)	"uno mismo" (C4)
"tareas obligatorias" (C8)	"recreación y hacer lo que a él le gusta" (C5)
"actividades programadas" (C9)	"hacer lo deseado" (C6)
"trabajo o estudio" (C11)	"ser dedicado al ocio, a actividades recreativas" (C10)
"una mecánica formal de aprendizaje" (C12)	"compartir en familia diálogo disfrutar el día juntos aprendiendo apoyándonos juntos padres e hijos" (C13)
"dormir, colegio o actividad pautada" (C14)	"Jugar, andar en bici, pasear, tocar el tambor, cine, teatro" (C16)
"actividades semanales" (C15)	"unas horas libres. Y las usamos para leer un libro, ir al cine, llevar a los hijos a una plaza" (C18)

"actividad" (C17)	"cuando uno termina rutina o actividades que son cotidianas y necesarias. Y después queda horas del día para hacer lo que nos guste, nos de placer" (C19)
"horario escolar o de terapias complementarias" (C20)	"tiempo que una persona dedica para uno mismo, con el fin de poder realizar tareas ya sean recreativas o con fines de poder realizar actividades pendientes" (C21)

8.2 Anexo II - Propuesta de Mejora

**INSTITUTO UNIVERSITARIO ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE**

PROPUESTA DE MEJORA

Asignatura: Taller de Proyecto Final II

Tutor: Fernando Borgia

HELENA MORETTI

MONTEVIDEO

2019

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Quien abajo firma, Helena Moretti es autora y responsable de todos los contenidos y de las opiniones expresadas en este documento, que no necesariamente son compartidas por el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.

Helena Moretti - C.I.: 4.640.603-8

ÍNDICE

RESUMEN	136
1. INTRODUCCIÓN	137
2. OBJETIVOS	138
3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	140
4. PLANILLA OPERATIVA	141
5. CRONOGRAMA	145
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
7. ANEXOS	148
Anexo I - Actas de Reunión	148
Anexo II - Actividades	152
Anexo III - Recursos Disponibles	155

RESUMEN

La presente propuesta de mejora busca impactar sobre los factores causantes de la problemática identificada en el centro bajo estudio; siendo la misma que los estudiantes carecen de suficiente experiencia de juego por fuera de la Institución. Para ello, se trabajó en conjunto con un referente de la Institución, quien ha marcado los límites y horizontes de la propuesta.

Cuando se habla de la Institución, se hace referencia al centro educativo privado de Educación Especial, ubicado en el barrio La Blanqueada, donde se ha realizado anteriormente el proceso de Aproximación Diagnóstica. Dentro de él, se ha estudiado el espacio de Taller de Recreación brindado a los estudiantes que allí asisten. A su vez, se ha reducido la muestra a los niveles de inicial y primaria; y se ha confeccionado la propuesta de mejora con vistas a implementarse en el año lectivo 2020.

Palabras clave: Discapacidad, Juego, Recreación

1. INTRODUCCIÓN

Este documento es elaborado por la estudiante de cuarto año de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Helena Moretti, como parte conformante de su Trabajo Final de Grado. El mismo regido bajo la materia Taller de Proyecto II, correspondiente al segundo semestre del año corriente.

Los planes son utilizados habitualmente como guía para el llevado a cabo de acciones que abordan diferentes situaciones. En este caso, la siguiente propuesta de mejora aborda una problemática encontrada en la Institución educativa en la que se realizó la investigación de carácter diagnóstico durante el primer semestre del presente año lectivo. De allí que “el proceso de cambio está orientado por un propósito general: generar más y mejores aprendizajes en todos los alumnos” (Romero, 2003, p. 2).

La elaboración de este documento ha sido iniciada y procesada por ambas partes actuantes, tanto un representante de la Institución como la investigadora que escribe, en cuatro encuentros acordados y registrados (Anexo I).

Como tal, esta propuesta de mejora se compone de objetivos, un desarrollo y una planilla operativa. Esta última, detalla los objetivos general y específicos, las metas general y específicas, actividades, cronograma y presupuesto; todos elementos fundamentales para la elaboración de un documento completo y que facilite su posterior aplicación.

2. OBJETIVOS

Esta propuesta de mejora centra su acción hacia el abordaje de los siguientes factores causales: variedad de actividades recreativas diarias acotada, siendo de carácter no lúdico en el hogar, escasez de talleres con los padres en torno al juego, y actividades aprendidas en la Institución que no se retoman en la vida diaria de los niños.

A partir de ellos, el objetivo general propuesto y definido entre las partes es el siguiente: promover y fortalecer desde la Institución las experiencias de juego de los niños con sus familias. Asimismo, los objetivos específicos esbozados tienen que ver con aumentar el involucramiento de los niños en actividades recreativas, compartir las actividades realizadas en clase con las familias y viceversa, y organizar talleres con las familias que promuevan su involucramiento con la Institución y con los niños.

Así bien se han fijado los objetivos, estos implican metas a ser alcanzadas. Las mismas son medibles y ofrecen un mínimo logro para procurar su real cumplimiento. Cada una responde a los objetivos listados anteriormente; por ello la meta general son 5 habilidades fortalecidas a partir de las experiencias de juego en los niños promovidas en 2020. En este caso, se parte de una situación en la cual cada niño que asiste al colegio tiene habilidades más y otras menos desarrolladas. Esta información la conocen tanto los directivos del centro como los funcionarios, entonces permite identificar qué habilidades específicas desean ellos favorecer en cada niño en particular. Cabe aclarar que la Institución ya se maneja de esta manera para sus clases habituales, por lo tanto, esta meta sólo implica la definición de habilidades más relacionadas a la recreación y corporeidad; como, por ejemplo, la interacción con pares, la comunicación gestual, el equilibrio, entre otras.

Seguidamente, se han planteado metas específicas que responden a los objetivos específicos en el respectivo orden que han sido listados: dos horas de Taller de Recreación para ambos turnos durante el 2020, un registro completo de las actividades recreativas que realiza y prefiere cada niño durante el 2020, y tres encuentros con las familias en el correr del año 2020. La primera de ellas corresponde en principio al aumento de estímulos dentro del colegio, pero no se reduce a ello. Es decir, estima que esas horas destinadas a la recreación supongan el mínimo de horario para el niño, apela indirectamente a un compromiso externo a la Institución. La segunda meta, alude al compromiso de exigencia mutua entre la Institución y las familias en conocer las actividades lúdicas que el niño más disfruta, y por tanto que supondrán aprendizajes significativos para él o ella. Por último, la tercera de ellas, se establece en torno al perfil recreativo. Se conoce que la Institución lleva a cabo actividades con las familias mes a mes, aunque con baja concurrencia; por tal motivo se han propuesto actividades

que acerquen a las familias a venir no sólo en días y horarios que ellos se encuentren disponibles, sino también a actividades que les generen cierta atracción para elevar su nivel de asistencia.

3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Como fue anteriormente detallado, las metas responden a los objetivos, que a su vez responden a los factores causales. Asimismo, lo hacen las actividades que en la propuesta de mejora se incluyen.

Desde allí, las primeras cinco actividades constituyen un progresivo acercamiento a la extensión horaria a la que los niños de la Institución se encuentran expuestos a la recreación. En este sentido, desde la Institución hacía falta no sólo equiparar la cantidad de horas para cada grupo, sino también alentar a las familias a expandir las experiencias de juego en sus niños. Por lo tanto, las actividades incluyen una mejora en la comunicación con las familias, proveyéndoles de ideas y sugerencias para realizar ciertos juegos en los tiempos libres de los niños, más allá del tiempo dentro de la Institución. Por último, se ha agregado una actividad de intercambio con otros grupos dentro del espacio de recreación, apuntando a que se generen aprendizajes cooperativos, de tal manera que estos sean motivantes del desarrollo de las habilidades propuestas en el objetivo general. Lema y Machado (2013) explican que el rol del educador supone promover espacios de formación que tengan efecto sobre la mayor cantidad de capacidades del ser humano.

El segundo conglomerado de actividades corresponde al acto de comunicar. Se proponen actividades que conlleven a una comunicación más fluida, interactiva y eficiente, con las familias sobre los juegos que vivencia el niño tanto dentro de la Institución como por fuera de ella. Se cree que la frecuencia en la comunicación favorecerá que tanto las familias como los educadores del centro se familiaricen en mayor medida con el desarrollo de las habilidades que se han propuesto como objetivo en cada niño. Lema y Machado (2013) afirman que la clave de la recreación educativa está en el propio interés del participante por generar aprendizajes.

Por último, el tercer lugar se proponen actividades que se enfocan hacia eventos puntuales con las familias. Se considera que estos hitos en el año complementan la motivación de todas las partes participantes, así como la integración y el compromiso de las familias hacia el centro y viceversa. Vilas (2009) propone que el encuentro y reencuentro con la afectividad personal es fundamental en la recreación.

Todas las anteriores se encuentran en el Anexo II, donde se explican más detalladamente los requisitos para ser llevadas a cabo (Recursos disponibles véase en Anexo III), la intencionalidad y los procesos esperados.

4. PLANILLA OPERATIVA

OB JE TI VO S	General: Promover y fortalecer desde la Institución las experiencias de juego de los niños con sus familias.	M E T A S	General: 5 habilidades fortalecidas a partir de las experiencias de juego en los niños promovidas en 2020.
	Específicos: <ol style="list-style-type: none"> 4. Aumentar el involucramiento de los niños en actividades recreativas. 5. Compartir las actividades realizadas en clase con las familias y viceversa. 6. Organizar talleres con las familias que promuevan su involucramiento con la Institución y con los niños. 		Específicas: <ol style="list-style-type: none"> 4. Dos horas de Taller de Recreación para ambos turnos durante el 2020. 5. Un registro completo de las actividades recreativas que realiza y prefiere cada niño durante el 2020. 6. 3 encuentros con las familias en el correr del año 2020.
AC TI VI DA DE S	<ol style="list-style-type: none"> 1.1- Realización taller de juegos de duración de 2 horas semanales. 1.2- Redacción de comunicado informativo de objetivos. 1.3- Recepción de experiencias de juego. 1.4- Generación de un registro de juegos. 1.5- Generación de instancias de intercambio. 2.1- Creación y utilización de una ficha de juego. 2.2- Recepción de experiencias de juego mensuales. 2.3- Generación de un registro de juegos. 2.4- Seguimiento de las experiencias y el registro de juegos. 3.1- Indagación sobre disponibilidad horaria de familiares. 3.2- Elaboración de un cronograma anual. 3.3- Realización de un taller de vínculos interpersonales. 3.4- Realización de un taller de invención de juegos. 3.5- Realización de una jornada deportiva. 		

AC	¿QUIÉN/ES?	¿CUÁNDO?	¿QUÉ SE NECESITA?
1.1	Directora	Diciembre 2019	Coordinación- 30 minutos en horas libres pagas, presupuesto
1.2	Directora	Marzo-Abril 2020 (inicio de clases)	Redacción- 30 minutos en horas libres pagas, computadora, impresora
1.3	Directora	Bimestralmente - Abril a Diciembre.	Tiempo- 1 hora en horas libres pagas, computadora, conexión internet.
1.4	Técnico en Recreación	Cada fin de mes, de Abril a Diciembre.	Cuadro- 2 horas en horas libres pagas, computadora.
1.5	Téc. en Rec. y 4 Maestras	Julio y Noviembre 2020 (2 instancias).	Planificación, organización y ejecución- 1 hora en reunión de coordinación.
2.1	Técnico en Recreación	Febrero 2020 y cada inicio de mes.	Ficha y registro- 30 minutos en horas libres pagas, computadora, impresora.
2.2	Directora	Cada fin de mes, de Abril a Noviembre.	Tiempo- 1 hora en horas libres pagas, computadora, conexión internet.
2.3	Técnico en Recreación	Cada fin de mes, de Abril a Noviembre	2 horas en horas docentes libres pagas, computadora.
2.4	Directora y Técnico en Recreación	Bimestralmente, de Mayo a Noviembre.	Tiempo- 1 hora en horas libres pagas.
3.1	Directora	Trimestralmente, de Abril a Octubre.	Redacción- 30 minutos en horas libres pagas, computadora, impresora.
3.2	2 maestras y Directora	Febrero de 2020.	Coordinación- 1 hora en reunión de coordinación.

3.3	Técnico en Recreación y 2 maestras	Marzo de 2020.	Planificación, organización, horas docentes, materiales y ejecución.
3.4	Técnico en Recreación	Setiembre.	Planificación, organización, horas docentes, materiales y ejecución.
3.5	Técnico en Recreación	Diciembre.	Planificación, organización, horas docentes, materiales y ejecución.

PRESUPUESTO PROYECTADO	RECURSOS QUE SE DEBEN ADQUIRIR	GASTOS DE INVERSIÓN	GASTOS DE OPERACIÓN
	<p>1.1- Realización taller de juegos de duración de 2 horas semanales.</p> <p>1.2- Redacción de comunicado informativo de objetivos.</p> <p>1.3- Recepción de experiencias de juego.</p> <p>1.4- Generación de un registro de juegos.</p> <p>1.5- Generación de instancias de intercambio.</p> <p>2.1- Creación y utilización de una ficha de juego.</p> <p>2.2- Recepción de experiencias de juego mensuales.</p> <p>2.3- Generación de un registro de juegos.</p> <p>2.4- Seguimiento de las</p>	<p>Actividades 1.2 a 1.4 y 2.1 a 3.2 no requieren de un presupuesto estimado porque ya se cuenta con los materiales necesarios para su llevado a cabo. En el caso del tiempo, las horas que requieren se encuentran incluidas en los horarios de trabajo de cada docente.</p>	<p>Actividad 1.1 \$418,04/hora * 4 horas mensuales= \$1672,16 4 horas mensuales * 11 meses= \$18.393,76 sueldo nominal anual.</p> <p>Actividades 1.5, 3.3, 3.4, y 3.5 \$2.000 * 4 actividades extracurriculares= \$8.000 costo total.</p>

	<p>experiencias y el registro de juegos.</p> <p>3.1- Indagación sobre disponibilidad horaria de familiares.</p> <p>3.2- Elaboración de un cronograma anual.</p> <p>3.3- Realización de un taller de vínculos interpersonales.</p> <p>3.4- Realización de un taller de invención de juegos.</p> <p>3.5- Realización de una jornada deportiva.</p>		
TOTAL:	\$ 26.394	Anual	

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Romero, C. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 1(1).
- Lema Álvarez, R. y Machado Comba, L. (2013). *La recreación y el juego como intervención educativa* (1ra ed.). Montevideo: IUACJ.
- Vilas, F. (2009). Recreación en Uruguay. Historia, trayectos, concepciones y modelos. Christianne. En C. Gomes, E. Osorio, L. Pinto y R. Elizalde, *Lazer na América Latina/ Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica* (1ra ed., pp. 327-347). Belo Horizonte: Editora UFMG.

7. ANEXOS

Anexo I - Actas de ReuniónActa de reunión 1**ACTA DE REUNIÓN****Fecha:** 5/9/19**Participan:**Investigadora ; Directora de la institución**1. Objetivos del encuentro:**

Compartir una aproximación al plan de mejora.

Objetivar lo realizable.

2. Principales temáticas trabajadas:

Objetivos, Metas, Actividades, Posibilidades de realización, Vínculos con las familias.

3. Acuerdos establecidos:

Revisar el cronograma y asistencia a talleres del 2019.

Detallar ficha de juego; buscar plataforma de recepción; habilidades

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Detallar nuevas actividades y las ya existentes

5. Fecha de próxima reunión:

Miércoles 11/9/19 @ 8:15 am.

Otros comentarios:

¿Estaría el recreador de acuerdo con la actividad de comunicación con las familias a través del waderno de comunicados?



Acta de reunión 2**ACTA DE REUNIÓN**

Fecha: 11/9/19

Participan:

Investigadora; Directora de la institución

1. Objetivos del encuentro:

Rever la planilla operativa actualizada con actividades.
Adjudicar responsables a cada actividad.

2. Principales temáticas trabajadas:

Actividades; responsables

3. Acuerdos establecidos:

Comenzar a esbozar el presupuesto y un posible cronograma.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Detallar o desglosar actividades en tareas.
Listar posibles materiales/recursos.

5. Fecha de próxima reunión:

Miércoles 30/9 @ 10:30 hs.

Otros comentarios:





Acta de reunión 3**ACTA DE REUNIÓN**

Fecha: 30/9/19

Participan:

Investigadora, Directora de la institución

1. Objetivos del encuentro:

Revisar el cronograma, los materiales y los costos.

2. Principales temáticas trabajadas:

Materiales, Costos, Cronograma

3. Acuerdos establecidos:

Datos para configurar un presupuesto.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Cierre de planilla operativa.

5. Fecha de próxima reunión:

Martes 8/10 @ 11:00 am

Otros comentarios:





Acta de reunión 4**ACTA DE REUNIÓN****Fecha:** 8/10/19**Participan:**Investigadora; Directora de la institución**1. Objetivos del encuentro:**

Ultimar detalles del plan de mejora y dar cierre a la planilla operativa.

2. Principales temáticas trabajadas:

Planilla operativa.

3. Acuerdos establecidos:

—

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

—

5. Fecha de próxima reunión:

—

Otros comentarios:

Handwritten signature on a horizontal line.



Handwritten signature on a horizontal line.

Anexo II - Actividades

1.1- Horas de taller de Recreación.

Para ampliar la carga horaria en la que los niños se encuentran expuestos a espacios de recreación y tiempo libre, debemos redistribuir las horas de cada grupo. Así como también agregar horas docentes del Técnico en Recreación, con énfasis en estudiantes de la mañana. La nueva carga horaria propuesta es de al menos dos horas completas por grupo.

1.2- Comunicado informativo de objetivos.

Es imprescindible que la información llegue a las familias de forma clara y directa, para ello se deberán redactar los objetivos sobre lo que se espera de cada familia en este nuevo canal de comunicación e interacción, a definir previamente mediante cuestionario en el cuaderno de comunicados. A partir de esos objetivos es que se apela a la colaboración de las familias en el proceso de educación en recreación de quienes asisten a la Institución. Recordar hacer mención a las metas que incluyen el beneficio último en el niño.

1.3- Recepción de experiencias de juego.

La actividad consiste en confeccionar un sistema de recepción de archivos multimedia, amigable a los familiares del niño, para que éstos puedan compartir sus experiencias de juego al menos una vez al mes. Idealmente, la información recibida servirá de registro para el equipo educador del niño, permitiendo evidenciar los gustos y preferencias personales, así como las habilidades y destrezas implicadas en el juego diario.

1.4- Registro de juegos.

El registro se dará en un formato de planilla Excel o similar para confeccionar un cuadro de doble entrada donde a cada niño, con nombre y apellido, le corresponda una fila para él/ella, y en las columnas se ubiquen las habilidades y/o destrezas que se pueden potenciar a través del juego. Por ejemplo, la comunicación, la motricidad fina, la motricidad gruesa, el equilibrio, la corporeidad, entre otros. En la celda correspondiente dentro de la planilla se podrán escribir los nombres de los juegos de preferencia del niño, no sólo a partir de lo realizado en el taller de recreación, sino también de lo enviado por las familias. Este registro ayudará a planificar las actividades con mayor grado de aceptación por parte de los niños, además de facilitar la actividad número 2.1 de la propuesta de mejora.

1.5- Intercambio.

Se planificará una actividad de intercambio presencial entre clases, los estudiantes de distintos niveles compartirán el mismo espacio y tiempo elaborando juegos para el recreo, o para llevar a casa! Si se desea, los de mayor nivel podrán preparar algo con anticipación para

compartir el tiempo y espacio con los grupos más pequeños jugando. La actividad de intercambio puede generarse con otras instituciones si así lo desean y se logra concretar.

2.1- Ficha de juego

La ficha de juego aquí propuesta tiene por fin último ser enviada a la casa de los niños a través del cuaderno de comunicados y como contenido tendrá una actividad realizada durante la semana que al niño le haya atraído (o que defina el recreador teniendo en cuenta las características del niño). Consiste en confeccionar una tabla que concentre los aspectos más importantes del juego que se quiere compartir: nombre, habilidad que desarrolla, cantidad de participantes, duración, materiales, breve descripción, reglas básicas, y variantes si se desea.

2.2- Recepción de experiencias de juego mensuales.

Esta actividad replica el esfuerzo empleado en la actividad 1.3, ya que atiende tanto al primer objetivo como al segundo.

2.3- Registro de juegos.

Esta actividad replica el esfuerzo empleado en la actividad 1.4, ya que atiende tanto al primer objetivo como al segundo.

2.4- Seguimiento.

Con el fin de que los registros se lleven de una manera eficaz y que la comunicación con las familias sea efectiva, se propone realizar un seguimiento de las actividades 2.1, 2.2 y 2.3. A partir de un diagnóstico inicial de cada niño y lo que se desea desarrollar en el mismo referido a sus habilidades y destrezas, se podrá corroborar que la propuesta de mejora está siendo llevada a cabo y promete cumplir sus metas preestablecidas. Los progresos deberán ser evaluados desde el tiempo que el niño se encuentre en la Institución.

3.1- Disponibilidad horaria de familiares.

Sondear la disponibilidad horaria de las familias mediante un formulario escrito y enviado por el cuaderno de comunicados, con el fin de conseguir a futuro la participación de la mayor cantidad de familias a los talleres que se propongan.

3.2- Esbozar un cronograma anual.

Teniendo en cuenta el cronograma de talleres y porcentaje de asistencia durante el año 2019, prever un cronograma de actividades vinculadas al Taller de Recreación que contemple el lugar de los demás talleres y la disponibilidad horaria de las familias que ha sido sondeada. En la medida de lo posible, estipular los momentos de cada actividad por semana. Por ejemplo,

si la presente actividad llevará su tiempo de evaluación y efectivización, dedicar una semana a cada parte dentro del plazo anual.

3.3- Taller de vínculos interpersonales.

Consistirá en la planificación de un taller que favorezca los vínculos interpersonales del niño con su familia y con el juego en sí. La planificación debe constar de una fecha y lugar a realizarse, un objetivo general, objetivos específicos (no más de tres), una temática si se desea, tiempo estimado de duración, actividades de recreación vinculadas a los objetivos propuestos, recursos humanos requeridos (al menos un coordinador y dos ejecutantes sería ideal), y materiales que deberán ser conseguidos con anticipación al día del evento.

3.4- Taller de invención de juegos.

Consta de la planificación, organización y llevado a cabo de un taller donde la creatividad prime entre las tareas a realizar. Al invitar a los familiares de los niños a esta actividad, se procura el fortalecimiento de vínculos y el proceso de creación en conjunto, brindando un sentido y valor especial a el/los elemento/s generado/s en el taller.

3.5- Jornada deportiva.

Ídem actividad 3.3 con la diferencia de que las actividades serán deportivas. Idealmente, se proponen deportes alternativos como el colpbol, tenis hand, volleyball sentado, spikeball, entre otros.

Anexo III - Recursos Disponibles

Recursos humanos

Contamos con el apoyo de:

- Un Técnico en Recreación
- Cuatro maestras
- Profesora de Danza
- Profesor de Música
- Profesora de Manualidades
- Profesora de Informática
- Dos ex-alumnos
- Estudiantes
- Familias (las que se logren convocar)

Recursos materiales

- Alargues
- Animales marinos en cartón
- Antifaces
- Banditas elásticas de colores
- Bastones
- Bat de béisbol
- Bingo/ Lotería
- Bolsas de plastillera
- Cartas españolas grandes
- Chalecos varios colores
- Chifles
- Cofre de madera
- Conos
- Corneta
- Criquet
- Cuerdas
- Dardos
- Disfraces varios
- Elásticos
- Escalera de equilibrio
- Esponjas

- Estructura desmontable de plástico – Toobeez
- Figuras de personajes, paisajes, varios, etc.
- Frisbees
- Garrafa de helio
- Globos
- Juegos de mesa varios
- Juegos de preguntas y respuestas
- Letras imantadas
- Material de papelería
- Media esferas
- Mikados
- Palillos
- Paracaídas
- Parlante
- Pelotas varias
- Pinturas
- Pistolas de agua
- Pizarrón
- Prismas de madera
- Proyector y Pantalla
- Puzzles
- Recipientes
- Relojes, de arena y comunes
- Spikeball
- Telas y tiras de tela
- Túnel
- Twister

8.3 Anexo III - Ley N°18.651 - Ley de protección integral de personas con discapacidad

CAPÍTULO VII

EDUCACIÓN Y PROMOCIÓN CULTURAL

Artículo 39.- El Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales.

8.4 Anexo IV - Ley N°18.437 - Ley general de Educación

CAPÍTULO VII

LÍNEAS TRANSVERSALES

Artículo 40. (De las líneas transversales).- El Sistema Nacional de Educación, en cualesquiera de sus modalidades contemplará líneas transversales entre las cuales se encuentran:

- A) La educación en derechos humanos.
- B) La educación ambiental para el desarrollo humano sostenible.
- C) La educación artística.
- D) La educación científica.
- E) La educación lingüística.
- F) La educación a través del trabajo.
- G) La educación para la salud.
- H) La educación sexual.

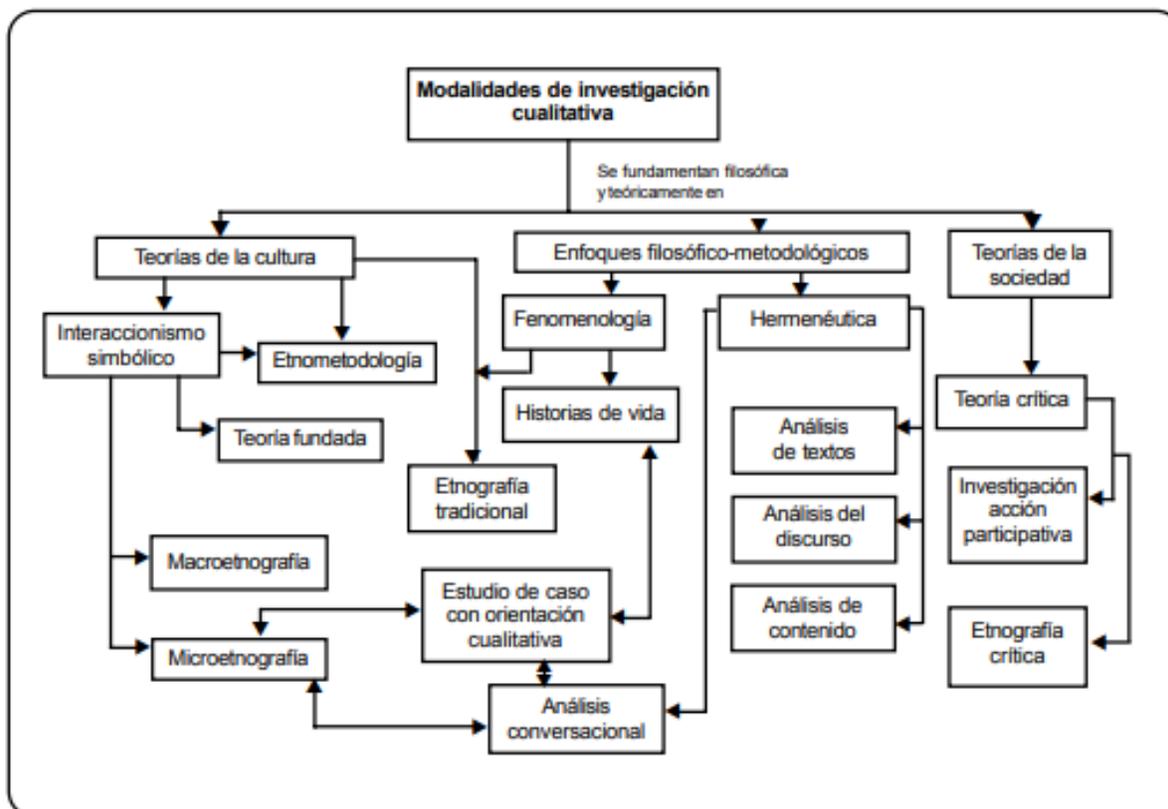
- l) La educación física, la recreación y el deporte, de acuerdo a los lineamientos que se especifican:
- 1) La educación en derechos humanos tendrá como propósito que los educandos, sirviéndose de conocimientos básicos de los cuerpos normativos, desarrollen las actitudes e incorporen los principios referidos a los derechos humanos fundamentales. Se considerará la educación en derechos humanos como un derecho en sí misma, un componente inseparable del derecho a la educación y una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos.
 - 2) La educación ambiental para el desarrollo humano sostenible tendrá como propósito que los educandos adquieran conocimientos con el fin de fomentar actitudes y comportamientos individuales y colectivos, para mejorar las relaciones entre los seres humanos y de éstos con el entorno. Procurará desarrollar habilidades para potenciar un desarrollo humano sostenible en la búsqueda de una mejora sostenida de la calidad de vida de la sociedad.
 - 3) La educación artística tendrá como propósito que los educandos alcancen a través de los diferentes lenguajes artísticos, una educación integral, promoviendo el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la percepción, impulsando la creación de universos singulares que den sentido a lo que es significativo para cada ser humano.
 - 4) La educación científica tanto en las áreas social, natural y exactas, tendrá como propósito promover por diversas vías, la comprensión y apropiación social del conocimiento científico y tecnológico para su democratización. Significará, también, la difusión de los procedimientos y métodos para su generación, adquisición y uso sistemáticos.

- 5) La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.
- 6) La educación a través del trabajo tendrá como propósito incorporar a los educandos en el concepto del trabajo como actividad propia de los seres humanos e integradora a la vida social.
- 7) La educación para la salud tendrá como propósito la creación de hábitos saludables, estilos de vida que promuevan la salud y prevengan las enfermedades. Procurará promover, en particular, la salud mental, bucal, ocular, nutricional, la prevención del consumo problemático de drogas y una cultura de prevención para la reducción de los riesgos propios de toda actividad humana.
- 8) La educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma.
- 9) La educación física, en recreación y deporte, tiene como propósito el desarrollo del cuerpo, el movimiento, la interacción, y la actividad humana, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida, al desarrollo personal y social, así como a la adquisición de valores necesarios para la cohesión social y el diálogo intercultural.

Las autoridades velarán para que estas líneas transversales estén presentes, en la forma que se crea más conveniente, en los diferentes planes y programas.

8.5 Anexo V - Mapa conceptual de investigación cualitativa

Mapa conceptual



Imágen de Sandoval Casilimas, 1996, p. 55.