

Cuerpo, emocionalidad y creatividad



**UNIVERSIDAD
LIBRE®**
Facultad de Ciencias
de la Educación
Centro de Investigaciones

COLECCIÓN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

PEDRO GALVIS LEAL
LUIS EDUARDO OSPINA LOZANO
EVALDO RAFAEL RUBIO ORTIZ

PEDRO GALVIS LEAL

Licenciado en Educación Física (Universidad Pedagógica Nacional), metodólogo de la investigación en la Cultura Física (Universidad Manuel Fajardo, La Habana, Cuba), especialista en Gestión y Evaluación Curricular (Universidad Externado de Colombia), magíster en educación (Pontificia Universidad Javeriana), director del Grupo "Educación Física y Desarrollo Humano".

LUIS EDUARDO OSPINA LOZANO

Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación de la Universidad de la Sabana. Especialista en Pedagogía de la Lúdica de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Especialista en Educación Ambiental de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Docente investigador del departamento de Educación Física de la Universidad Libre. Docente de educación física del IED. Antonio Nariño. Director de grupo musical Son'melier.

EVALDO RAFAEL RUBIO ORTIZ

Licenciado en Educación Física (Universidad Pedagógica Nacional), Especialista en Informática Educativa (U.A.N), Pedagogía y Didáctica de la Educación Física. (U.P.N), Docencia Universitaria. (U.C.C), Magister en Educación. (U.P.N). Docente Investigador Universidad Libre de Colombia.

Cuerpo, emocionalidad y creatividad

*PEDRO GALVIS LEAL
LUIS EDUARDO OSPINA LOZANO
EVALDO RAFAEL RUBIO ORTIZ*

COORDINADOR DE COLECCIONES

Paula Andrea Dejanon Bonilla

COMITÉ EDITORIAL

Juan Carlos Pacheco Giraldo
Ronald Yesid Bermúdez Rojas
Christian Andrés Torres Hurtado
Ernesto Nieto Pidghimay
Luz Dalila Rivas Caicedo



**UNIVERSIDAD
LIBRE®**
Facultad de Ciencias
de la Educación
Centro de Investigaciones

COLECCIÓN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Cuerpo, emocionalidad y creatividad / Pedro Galvis Leal ... [et al.]. – Bogotá : Universidad Libre, 2020.

121 p. ; 24 cm. (Colección educación y sociedad)
Incluye bibliografía.
ISBN 978-958-5578-52-4

1. Educación emocional 2. Mente y cuerpo 3. Inteligencia emocional
I. Galvis Leal, Pedro II. Ospina Lozano, Luis Eduardo III. Rubio Ortiz, Evaldo Rafael

370.153 SCDD 23

Catalogación en la Fuente – Universidad Libre. Biblioteca

Comentarios y sugerencias

Correo de los autores: pedro.galvisl@unilibrbog.edu.co, luisospinalozano@gmail.com,
evaldor.rubioo@unilibrebog.edu.co

© Facultad de Ciencias de la Educación, 2020.

© Universidad Libre, sede principal, 2020.

ISBN DIGITAL: 978-958-5578-52-4

Queda hecho el depósito que ordena la Ley.

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra ni su incorporación a un sistema informático ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin la autorización previa y por escrito de los titulares del copyright.

Coordinación de edición: Comité Editorial Facultad de Ciencias de la Educación
Correo: luzd.rivasc@unilibre.edu.co - comunicaciones.ciedul@unilibrebog.edu.co

Corrección de estilo: Johanna Pérez
Correo: johannaperezv@gmail.com

Editorial: Universidad Libre

Coordinación de Publicaciones y Comunicaciones: Luz Bibiana Piragauta Correa
Correo: comunicaciones@unilibre.edu.co
Calle 8 n.º 5-80, tel. 3821000, Bogotá, D. C.

Diseño y diagramación: AF&M Producción Gráfica S.A.S. - Diana Guayara V.
Esta obra está cofinanciada por el Fondo de Publicaciones de la Universidad Libre.
Elaborado en Colombia en los talleres gráficos
de AF&M Producción Gráfica S.A.S.
Carrera 68 G n.º 64A - 31
tel. +57(1) 250 1584
afmproducciongrafica@gmail.com

Bogotá, D. C., Colombia, 2020
Produced in Colombia



UNIVERSIDAD LIBRE®
Vigilada Mineducación

JORGE ALARCÓN NIÑO
Presidente Nacional

JORGE GAVIRIA LIÉVANO
Vicepresidente

FERNANDO ENRIQUE DEJANÓN RODRÍGUEZ
Rector Nacional

FLORO HERMES GÓMEZ PINEDA
Secretario General

RICARDO ZOPÓ MÉNDEZ
Censor Nacional

ELIZABETH VILLAREAL CORRECHA
Directora Nacional de Investigaciones

ELIZABETH GARCÍA GONZÁLEZ
Presidenta Sede Principal

FERNANDO ARTURO SALINAS SUÁREZ
Rector Sede Principal

MARLENY AGUIRRE CHICA
Decana Facultad de Ciencias de la Educación

LUCÍA ARDILA ROMERO
Secretaria Académica

LUZ DALILA RIVAS CAICEDO
Directora Centro de Investigaciones

EDGAR ÁVILA
Director Instituto de Posgrados

HERLY TORRES PEDRAZA
*Directora de la Licenciatura en Español y
Lenguas Extranjeras*

JOSÉ LUIS FORERO RODRÍGUEZ
*Director de la Licenciatura en Educación Física,
Recreación y Deportes*

SANDRA PATRICIA PINTO
*Directora de la Licenciatura en Pedagogía
Infantil*

URIEL STIVEN BOTERO
Director del Centro de Lenguas

Directivas

CONTENIDO

Introducción	11
1. Sobre el cuerpo-objeto y el cuerpo-sujeto en la educación <i>Luis Eduardo Ospina Lozano</i>	15
El cuerpo objeto	16
El cuerpo sujeto	19
El cuerpo escolarizado	22
Cuerpo-sujeto y educación	25
Conclusiones	28
Referencias	29
2. Por una heterotopía de la educación física. Una decisión por experiencias diferenciadas, espacios otros, tiempos otros <i>Pedro Galvis Leal</i>	31
Resumen	32
Utopía y heterotopía (un esbozo)	32
Heterotopía y educación física	34
Nuevas perspectivas heterotópicas	36
Heterotopía y educación superior	37
Referencias	42



3. Implicación pedagógica del desarrollo motor y la creatividad motriz frente al desarrollo emocional	
<i>Evaldo Rafael Rubio</i>	47
Introducción	48
Sobre el concepto "implicación pedagógica" en la educación física	49
Configuración y aportes de la primera etapa de investigación	51
Problematización	51
Relación entre las tres unidades funcionales y las escalas de inteligencia emocional	53
Aportes de la segunda etapa de investigación	57
Aportes de la intervención: fortalecimiento del desarrollo emocional en la clase de educación física	58
Aportes de la intervención: propuesta didáctica centrada en las actividades rítmicas para el fortalecimiento de la creatividad motriz en los estudiantes de tercer grado del Colegio Vista Bella	61
Fortalecimiento de la creatividad motriz en espacios reducidos en la clase de educación física	62
Discusión	64
La educación física una mirada integradora desde lo emocional y humanista	64
Psicomotricidad y emoción	65
Del cuerpo a las emociones: la corporeidad	65
El desarrollo de competencias socio-emocionales desde un enfoque de la motricidad humana	67
Implicaciones pedagógicas de la motricidad en el campo intrapersonal y el desarrollo de la personalidad del niño	68
Implicaciones pedagógicas de la motricidad en el campo interpersonal y construcción de sujeto social	70
Implicaciones pedagógicas desde la intervención	72
Referencias	73
4. Análisis curricular de la educación física en el desarrollo socio-emocional: estado de la cuestión en los currículos de varios países de América y Europa	77
<i>Pedro Galvis Leal</i>	77
Descripción	78
Metodología	81
Tipo de Investigación	81
Fases del proceso	82
Fuentes	83

Resultados	85
Categoría emergente 1: principios fundamentales	86
Categoría emergente 2: lineamientos pedagógicos	89
Categoría emergente 3: los objetivos o la expresión de la intencionalidad	94
Categoría emergente 4: los contenidos	101
Categoría emergente 5: las orientaciones didácticas	103
Categoría emergente 6: los procesos evaluativos	108
Discusión	112
El horizonte	112
Los lineamientos	113
Los objetivos	114
Los contenidos curriculares	115
Las orientaciones didácticas	116
Los procesos evaluativos	117
Colofón	118
Referencias	118
Otros sitios web consultados	121



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Principios fundamentales	86
Figura 2.	Categoría “lineamientos pedagógicos”	90
Figura 3.	Categoría: objetivos	95
Figura 4.	Categoría: Contenidos	101
Figura 5.	Categoría orientaciones didácticas	104
Figura 6.	Categoría: evaluación	109

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Relación IE-DM en niñas	53
Tabla 2.	Relación IE-DM en niños	55
Tabla 3.	Relación EQ Creatividad general	56
Tabla 4.	Lista de actividades	58
Tabla 5.	Talleres realizados	61
Tabla 6.	Talleres realizados en la segunda etapa	63
Tabla 7.	Fuentes de información	83

INTRODUCCIÓN

Durante la última década, las redes académicas que abordan el área de la educación física vienen desarrollando estudios con el fin de encontrar aplicaciones pedagógicas dentro de propuestas contemporáneas, influenciadas por las ciencias, la tecnología y las posturas humanistas; que incidan en el desarrollo de un sujeto integral, con saberes fortalecidos para el buen vivir (SED, 2012), horizonte que implica “saber convivir” y “saber ser” (p. 11).

El grupo de investigación “*Educación Física y Desarrollo Humano*”¹, en esta misma línea, ha orientado su labor hacia el reforzamiento de aquellos conceptos que dan paso a una educación física decidida a cumplir con el objetivo magno que reza en la Ley General de Educación colombiana en su artículo 5: “el pleno desarrollo de la personalidad, sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de

¹ El Grupo de Investigación “Educación Física y Desarrollo Humano” está avalado por la Universidad Libre de Colombia, inscrito y categorizado en COLCIENCIAS en el nivel “B”. Pertenece al Departamento de Educación Física, Recreación y Deportes de la misma universidad.



un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”.

En este trayecto, ha realizado estudios en torno de temas centrales como cuerpo-subjetividad, cuerpo-emocionalidad-currículo, y cuerpo-creatividad. En este sentido, el presente texto muestra resultados de estudios pedagógicos realizados dentro de la línea “la educación física frente al desarrollo socio-emocional del sujeto”, que explora el papel del área básica y fundamental de la educación física, la recreación y el deporte formativo, en el fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales en los escolares colombianos.

En primer lugar, hay una aproximación filosófica y pedagógica acerca del concepto “cuerpo” en el ámbito educativo, pues una concepción abarcadora del mismo resulta crucial en una dinámica humanista de la educación física. Efectivamente, la valoración del cuerpo implica un reconocimiento pleno de todas sus connotaciones y de manera integral, así, en términos generales, desde la antropología filosófica se afirma, que el entendimiento integral de lo humano debe darse desde y en la corporalidad, sin reducciones de ningún tipo a cualquiera de sus dimensiones, por tal razón, el cuerpo debe ser cuestión de atención especial y aprendizaje desde los primeros años de vida, igualmente factor esencial de experiencia y estudio en los centros educativos. Luego hay una necesidad perentoria de abordar lo relevante del cuerpo en la educación, y es por esta línea que se enrumba el primer capítulo, inicialmente, como una reflexión que va más allá de la educación física como área que responde directamente por el asunto corporal en la escuela.

El segundo capítulo analiza los aspectos necesarios de una educación física que haga el tránsito de la utopía irrealizable a la heterotopía de un *espacio otro*, acudiendo a los planteamientos de Michel Foucault, que permita en sus dinámicas interpelar los fines y las dinámicas tradicionales de una clase. En esa línea, resalta el papel formador de las universidades y destaca, como ejemplo, cuatro experiencias pedagógicas investigativas desarrolladas por jóvenes investigadores, que exhiben una educación física potencialmente heterotópica, con propósitos descentrados del rendimiento motor convencional, y con múltiples mediaciones que conducen a la construcción de sentido.


El tercer capítulo permite identificar las implicaciones pedagógicas que conlleva la implementación de estrategias que fortalezcan las competencias socio-afectivas desde el escenario de la clase de educación física.

Busca aclarar y definir el verdadero sentido que adquieren las relaciones entre el desarrollo motor, la inteligencia emocional y la creatividad motriz en el acto educativo.

Finalmente, en la lógica temática que ha pasado de lo filosófico a lo pedagógico, en el cuarto capítulo se concluye con un estudio documental que analiza los currículos de 20 países de América y Europa, poniendo el foco en los planteamientos de la educación física, como área del currículo, frente a su papel en la formación socioemocional de la población escolar.

PEDRO GALVIS LEAL

Director Grupo “Educación Física y Desarrollo Humano”



1 Sobre el cuerpo-objeto y el cuerpo-sujeto en la educación

Luis Eduardo Ospina Lozano¹

- ¹ Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación de la Universidad de la Sabana. Especialista en Pedagogía de la Lúdica de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Especialista en Educación Ambiental de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Docente investigador del departamento de Educación Física de la Universidad Libre. Docente de educación física del IED. Antonio Nariño. Director de grupo musical Son'melier. E-mail: luisospinalozano@gmail.com



"El cuerpo expresa la existencia total...porque esta se realiza en él (...). Si el cuerpo puede simbolizar la existencia es porque la realiza y porque es la actualidad de la misma"
(Merleau-Ponti, 1975, p.181)

EL CUERPO OBJETO

Por motivos de profundidad académica, en este momento conviene atender al sentido filosófico del objeto como tal: "Objeto deriva de *objectum*, que es el participio pasado del verbo *objicio* (infinitivo *objicere*), el cual significa "echar hacia delante, ofrecerse, exponerse a algo, presentarse a los ojos". (Ferrater, 2001, p.2603).

En lo anterior se verifica una correlación apremiante entre el cuerpo y el objeto, esto si observamos los significados más primarios de dichos términos y nos remitimos directamente a la teoría del conocimiento; luego, la duplicidad entre el sujeto y el objeto queda refrendada:

En el conocimiento se hallan, frente a frente, la conciencia y el objeto, el sujeto y el objeto. El conocimiento se presenta como una relación entre estos dos miembros, que permanecen en ella eternamente separados el uno del otro. El dualismo del sujeto y objeto pertenece a la misma esencia del conocimiento. (Hessen, 1981, p. 26)

Así es como lo objetivo llega a ser externo al sujeto, y dicha correspondencia no es reductible en modo alguno; en ese sentido, se confirma la existencia independiente, y a la vez recíproca, del objeto y del sujeto, esto desde la irrefutable representación de cada uno con respecto al otro y su perfil de irreversibilidad: "El sujeto sólo es sujeto para un objeto y el objeto sólo es objeto para un sujeto. Ambos sólo son lo que son en cuanto son para el otro. Pero esta correlación no es reversible. Ser sujeto es algo completamente distinto de ser objeto" (Hessen, 1981, p.26).

Pues bien, si se tiene en cuenta que el momento inicial aprehensivo está mediado por los sentidos, entonces el cuerpo se consolida en realidad como un objeto, ya que los significados básicos acerca de lo corporal tienen su asiento directamente en lo físico y sus respectivos atributos:

Se entiende por "cuerpo": un objeto físico que posee propiedades sensibles, o que posee propiedades tales que causan en los seres humanos y, en general, en los organismos biológicos, impresiones o estímulos, o ambas cosas. Se supone que un cuerpo tiene una determinada extensión (Ferrater, 2001, p. 754).

Dicho esto, salen al ruedo dos características primordiales que convalidan el cuerpo como un objeto, ello en observación a la filosofía marceliana según Urabayan (2001).

En primera instancia, al encontrarse ubicado inevitablemente en el ámbito de todos los objetos, hay una consideración arraigada del cuerpo también como objeto. "Es el cuerpo que está en relación con las otras cosas, pero no en relación de simpatía, sino en relación instrumental, que es lo que permite, según Marcel, conocer a los otros seres como objetos o instrumentos". (Urabayan, 2001, p. 66)

En segundo lugar, y por causa propia de la espacialidad en que se haya el cuerpo, tiene él mismo un carácter posesivo hacia las otras cosas, esta es la llamada relación instrumental. "Aunque las relaciones entre esas cosas espaciales y el cuerpo pueden ser muy variadas todas ellas se pueden englobar, según Marcel, bajo la categoría del tener... el cuerpo-objeto posee o tiene cosas" (Urabayan, 2001, p. 66).

Ya en el plano de lo corporal humano, el sujeto, como pura corporalidad, se sitúa en el universo de modo objetual. En dicha instalación (*locus*)², no es

² Castilla (1996), argumenta que el "entre" se define en dos caracteres: el *locus*, como la ubicación sin más en el conjunto de las cosas; y el *situs* como la ubicación específica frente a las mismas cosas.

más objeto que cualquier otro objeto, pues las características de temporalidad y espacialidad son categóricas y obligatorias para todos los objetos, cumpliendo así con su propósito definitorio.

Seguidamente se revela el aspecto posesivo, puesto que, de forma inmediata, hay una relación instrumental de todas y cada una de las partes corporales con respecto a la compleción corporal, igualmente, de esta, en relación con los objetos circundantes, ya sea con propósitos artísticos, técnicos o laborales.

Yendo más lejos, y como presencia física-real, posee el hombre un cuerpo objeto, por lo mismo, apto para ser cuantificado, en consecuencia, algunas técnicas y ciencias han desarrollado dinámicas propias bajo los preceptos medibles de la corporalidad humana en el ámbito físico; se incluyen aquí la termodinámica, la física, la mecánica, la cinética, la química, etc.

Desde otro punto de vista, y en similar contexto, el cuerpo humano avanza hasta lo real en cuanto materia viva, tratándose de un momento de evolución mayor que supera el del plano físico, adquiriendo así, una singularidad orgánica constituida por varias partes heterogéneas y con funcionalidades disímiles para cada una de ellas, no obstante, integrales. Ciencias como la medicina, ligadas plenamente con la anatomía y la fisiología, asumen el cuerpo como un entramado complejo de sistemas, y consienten en apreciarlo como un cúmulo de líquidos, tejidos, estructuras, energía y masa en constante interacción; por esta vía, se llega a expresar lo biológico de la corporalidad humana, se comprende su funcionamiento y se explica su dimensión física.

Luego, en primera instancia, es el cuerpo humano un objeto físico, o sea, algo real y material, con una implicación orgánica que se traduce en manifestaciones emprendedoras de vida, por ende, es susceptible de ser cuantificado en diversos modos que van desde lo orgánico hasta lo geométrico. En ese sentido, las evidencias son claras en campos como el deporte, la educación y el trabajo, por nombrar algunos.

Lo que se describe de este cuerpo objeto son las características de la fisiología mecanicista, de manera, el cuerpo objeto en su forma material está formado de lo mismo que lo circunda en la naturaleza, es la forma del cuerpo como algo objetivo en el mundo objetivo. Se puede decir que este cuerpo objetivo viene dado desde una perspectiva que apela a la tercera persona y no al cuerpo-propio en primera persona. (Gallo, 2010, p. 47)

EL CUERPO SUJETO

Pero más allá de lo objetual, podemos decir que existe un cuerpo con mayor complejidad y trascendencia en la vida; se trata del cuerpo deseado, intuitivo, sentido, creído y pensado; cuerpo con implicaciones en otros campos de lo humano, sobrepasando el límite material y acercándose al sorprendente mundo espiritual y mental. Estamos pues ante el cuerpo individuo, y a la vez, ser socio-cultural... la innegable realidad personal³.

Los humanos somos animales singulares de cuya animalidad-cuerpo en ningún momento es posible prescindir, pues sin cuerpo no hay persona, pero la persona es más que cuerpo, es cuerpo humano en su ser y manifestación morfológica, con múltiples caras o rostros susceptibles de valoración: carne viva, instrumento del alma, unidad significativa, cerebro, belleza, sexo o placer. (Gervilla, 2000, p. 114)

En la profundidad de dicho cuerpo, no se juega ya con la instrumentación y posesión del mismo, por lo tanto, se observa una verificación plena de lo subjetivo que pone al descubierto la marcada diferencia entre tener y ser⁴... Si anteriormente era el cuerpo "algo" tenido, actualmente es "alguien" sido.

El hombre puede afirmar "yo soy mi cuerpo" porque su cuerpo no es algo que él tenga, no es un objeto poseído o "poseíble" y es, gracias a esa no posesión del cuerpo propio, por lo que el hombre puede tener objetos y cosas que él no es. La distinción entre el ser y el tener aparece como correlativa de la distinción entre cuerpo-objeto y cuerpo-sujeto. Mientras el cuerpo-objeto tiene o posee otros objetos o instrumentos, el cuerpo-sujeto no tiene cosas ni es tenido, sino sido. (Urabayen, 2001, p. 66)

En este contexto, y para la abreviación del capítulo, Mounier (2006) nos muestra un ejemplo concreto acerca de los conceptos contemporáneos que valoran el cuerpo en tanto que sujeto, es decir, como una existencia consciente e incorporada.

- 3 Efectivamente, la mayoría de los autores personalistas y teóricos de la educación personalizada, coinciden en afirmar que la persona es la conjugación indisoluble entre lo individual y lo social del sujeto; con ello se aclara que no hay posibilidad de reducir la persona solo al aspecto individual, error que se comete con frecuencia al hablar de la educación en términos personalizantes.
- 4 Aquí podemos hacer una analogía de lo planteado por Erich Fromm (2007) acerca de la importancia de encontrarse con el sentido de la vida a través del ser, pero lógicamente, partiendo de la realidad corporal en el mismo sentido y todas sus implicaciones existenciales.

Yo soy persona desde mi existencia más elemental, y, lejos de despersonalizarme, mi existencia encarnada es un factor esencial de mi fundamento personal. Mi cuerpo no es un objeto entre los objetos, es el más cercano de los objetos: ¿cómo podría unirse en este caso a mi experiencia de sujeto? De hecho, las dos experiencias no están separadas: yo existo subjetivamente, yo existo corporalmente, son una sola y misma experiencia. (Mounier, 2006, pp. 47-48)

Y en relación con la conciencia, afirma Restrepo (1994a):

La conciencia es un tejido viviente secretado al compás de los movimientos corporales, al igual que una araña secreta la tela que actuando como espacio auxiliar potencializa sus relaciones con el mundo. En esta labor artesanal por medio de la cual el cuerpo teje la conciencia, se conjugan diversos tipos de puntadas que dan lugar a diferentes tipos de simbolización y pensamiento, constituyentes indispensables del fenómeno mental humano. Al interiorizarse y ser simbolizado, el cuerpo es recuperado en el espacio interior, unas veces como razón y otras como fantasía. (Restrepo, 1994, pp. 95-96)

Llegamos aquí al punto substancial que esclarece la relación entre lo objetivo y lo subjetivo, resaltando la dimensión del cuerpo-sujeto; se trata pues de la conjunción invariable entre lo físico y lo consciente que da integralidad existencial a la persona humana. Así vienen a superarse los monismos emergentista y fisicalista, que Gervilla (2000) ha patentado al abordar las sincronías entre mente y cerebro.

A la par con lo anterior, y en dependencia de ello, ocurre la intencionalidad en el orden cognoscitivo; con lo cual empieza a superarse la mera materialidad que puede asignarse al cuerpo, puesto que la psique no solo formaliza la materia, también hay formalización del espacio, el tiempo y lo geográfico, para constituir el mundo vital propio del viviente. (Ospina, 2007, p. 156)

De esta manera, se reafirma el postulado planteado por Cajigal (1979) sobre el cuerpo como totalidad humana: “el hombre es cuerpo, pero indudablemente, más que cuerpo”. Se evidencia así una compenetración del ser humano con lo corporal, un tanto irrenunciable, so pena de alterar su esencia antropológica.

Estoy en mi cuerpo y no puedo salir de él. Esta forma de estar en presencia continua de uno mismo es base de una de las preguntas fundamentales que se plantean los ideólogos, especialmente Maine de Biran. El sujeto –el yo– solo existe cuando está encarnado, no puede establecerse distancia alguna entre su cuerpo y él. (Corbin, 2005, p. 15)

Ahora es posible adicionar a todo lo expuesto, que el cuerpo-sujeto tiene una clara ambivalencia, ya que por un lado se muestra como el jardín interior donde crecen los pensamientos, los afectos y las emociones, de otra parte, se visualiza como el paisaje exterior donde florecen la comunicación y el lenguaje; todo a causa de que en el hombre hay expresión diversa de la intimidad. “...porque el cuerpo no solo hace parte del yo, sino que lo expresa. En la corporalidad residen, de manera física –material si se quiere– tanto la intimidad como la primera y más profunda comunicación” (Ospina, 2001, p. 106).

Prosiguiendo, cabe afirmar que el cuerpo-sujeto es una unidad significativa, a la vez, medio que facilita al individuo transitar por el mundo, permitiéndole ver y ser visto plenamente por los demás sujetos, pues posee un lenguaje que lo liga a sus semejantes y al cosmos. El cuerpo, es sin lugar a dudas, un mediador fundamental de la cultura, lugar donde germinan todas las escrituras y donde se forjan todas las lecturas. Por lo tanto, se deduce que los seres humanos no son entes fijos, estáticos, sino que, marcados por las circunstancias, las maneras de convivir, los usos, las costumbres y la normatividad, viven en continuo cambio, consolidándose a través de la expresión y el lenguaje. “Vemos así claramente afirmada la omnipresencia de la palabra en el cuerpo, un cuerpo verdaderamente asediado por la palabra, un cuerpo sabio: cuerpo gramático, cuerpo solfeo, cuerpo cálculo, cuerpo que no habla su lenguaje sino el lenguaje. Cuerpo hablado” (Denis, 1980, p. 52).

Efectivamente el cuerpo-sujeto es el ámbito donde se producen los distintos grados de comunicación y la intersubjetividad. “La intercorporalidad permite descubrir y vivenciar con el otro, como otro cuerpo vivido desde la coexistencia, la correlación y la reciprocidad; se entiende que el mundo no es sin el otro, es mundo-con-el-otro” (Gallo, 2010, p. 67); todo ello transversalizado por experiencias socioculturales, haciendo de las personas seres complejos, embebidos en una territorialidad, unas formas expresivas y un tiempo, que reflejan numerosos puntos de vista, caracteres comunes y las normas generales que rigen como sociedad.

Así, explorando el cuerpo como una unidad histórica y cultural que cuenta la evolución del hombre, es que llegamos a concepciones más elaboradas. Luego, el cuerpo muestra ese dinamismo cultural, dibujando en sus gestos, figuras, posturas, la sedimentación y transformación histórica a nivel individual y colectivo, exponiéndose para hacer memoria de la totalidad que implica el saberse o sentirse humano.

Cada vida concierne a un cuerpo que nos acompaña desde el nacimiento hasta la muerte y un sujeto que se encuentra escondido detrás de una careta o un disfraz que no le permite mostrar su sensibilidad y expresión. La insensibilidad y la inexpressión son la disminución de la vida, del lenguaje y del hombre.

El cuerpo habla durante toda su existencia, y para ello posee un lenguaje que le asiste en su relación con el entorno, con los otros cuerpos y consigo mismo. Se comunica de forma verbal y no verbal, pero no son estos procesos emancipados, pues se nutren entre sí. La obligación de expresar ideas, sentimientos y emociones ha causado que el ser humano halle múltiples formas para dar a conocer sus discursos, esto abarca factores elementales como la voz, el movimiento, el vestuario, la proxemia, la postura, el gesto, que hacen parte de las variadas formas utilizadas por el cuerpo sujeto para narrar su propia historia.

Esto es, definitivamente, la exterioridad subjetiva del cuerpo en plenitud. "En este planteamiento se trata de ver cómo el hombre expresa objetivamente, u objetiva, cultural o artísticamente la vivencia que de su propio cuerpo posee" (Arregui, 2002, p. 127).

EL CUERPO ESCOLARIZADO

A partir del paradigma tradicional la escuela ha "objetivizado" el cuerpo para dar cumplimiento a ciertos fines formativos que, en últimas, no superan lo académico, pues responden a un mundo preconcebido en la lógica docente que se muestra más interesada en informar que en formar; igualmente, esta actuación procura conservar el orden político, cultural y social con base en las jerarquizaciones dominantes. "Orden, razón y autoridad forman la santísima trilogía encargada de velar porque la inmovilidad de dogmas y perjuicios no se vea perturbada por las impetuosas oleadas de la vida y de la libertad" (Restrepo, 1994^a, p. 33).

Asimismo, partiendo de lo medible en tiempo, espacio, fisiología y peso, el cuerpo ha sido constreñido, coartado y reglado para facilitar la dominación de la razón... no en vano tienen cabida en el ámbito escolar los horarios, uniformes, timbres, registros de observación y demás dispositivos de vigilancia que buscan garantizar certeramente el control sobre lo corporal.

De esta forma, la escuela ha privilegiado ofrecer conocimientos académicos sin dar participación efectiva a los contenidos corporales; aspectos como

el tiempo y el espacio son racionalizados y potencialmente estructurados en función de la ciencia, la gramática y la lógica matemática como si fueran puros apéndices teóricos gestados fuera de lo cinético y lo sensorial. Es aquí donde Patetí (2008) hace mención al cuerpo ignorado en el espacio escolar como un fenómeno en el cual se excluye lo físico en los procesos de aprendizaje a nivel general, todo para privilegiar lo intelectual.

Igualmente, se crea un tiempo y unos espacios pedagógicos, que pretenden enseñar vivencias sobre lo corporal, olvidando dejar aprender acerca de la experiencia senso-motriz que, en últimas, contribuye realmente a fomentar procesos creativos y a desarrollar la actuación en la apertura y la libertad. "En lugar de dejar que los niños vivan el espacio y el tiempo, los educadores se los hacen aprender: esto lleva a la construcción de un sistema simplista de referencia, a una estructura cerrada y petrificada" (Denis, 1980, pp. 52-53).

Sin embargo, la conquista de la formación integral y la apropiación del sí mismo, constituyen un trasegar lleno de reflexiones, preguntas, opciones e interlocuciones y, no exclusivamente, un conjunto de contenidos y normas distribuidos en diferentes rangos académicos para su cumplimiento estricto. Así, es pertinente observar la elocuencia de Restrepo (1994a) al respecto:

La preocupación por reglamentar el cuerpo y fomentar destrezas que confieran habilidad y sagacidad, recurre, aunque no lo sepa, a metodologías de corte marcial en las que el cuerpo lúdico no tiene cabida. Pedagogías que se caracterizan por entronizar diseños universales aplicables a todos los individuos sin tener en cuenta su singularidad, debiendo el alumno integrarse a esquemas de pensamiento y movimiento corporal decididos de antemano, exigiendo un rendimiento estandarizado que se convierte en el indicador más importante del progreso educativo. Dicho sistema –con sus aulas, horarios, divisiones académicas y administrativas–, responde más a la comodidad del maestro que a la del alumno, así como a la pretensión de efectuar la transmisión de información de la manera más rápida, eficaz y operatoria posible. (Restrepo, 1994^a, p. 158)

Al reglamentar lo corporal el sistema educativo procura acusar una dinámica fundada en la anulación del cuerpo, esto con la única intención de efectuar una introyección de contenidos prefabricados, supuestamente indispensables para consolidar la inserción social de las personas y su desarrollo cultural.

Toma como punto de partida una supresión máxima del cuerpo, ya que no logrando desligarse plenamente del mismo, el aparato educativo, inminentemente lo reduce a la dinámica de los extero-receptores de distancia,

como son la visión y el oído, permaneciendo el resto de la corporalidad confinada al estado inmóvil y en la privación arbitraria de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La escuela, auténtica heredera de tradición viso-auditiva, funciona de tal manera que el niño, para asistir al aula, se bastaría con tener un par de ojos, sus oídos y sus manos, excluyendo para su comodidad los otros sentidos y el resto del cuerpo. Si pudiera hacer cumplir una orden semejante, la escuela pediría a los niños que vinieran a clase solo con sus ojos y oídos, acaso acompañados por la mano en actitud de agarrar un lápiz, dejando el resto del cuerpo en su casa a buen recaudo. (Restrepo, 1994b, p. 50)

Lo más peligroso de esta objetivación del cuerpo humano, es la validación del olvido corporal y sus consecuencias desastrosas para el educando, pues según Patetí (2008), la no experiencia corporal de los escolares, deja profundas huellas que repercuten negativamente en las posibilidades de abrirse al mundo con todas las posibilidades humanas, también se manifiestan marcadas dificultades para afrontar las exigencias curriculares y para tender relaciones interpersonales efectivas, eso sin contar con la omisión del aspecto singular, desatención que resulta funesta si se tiene presente que se trata de un componente relevante en la autorrealización de las personas.

El aplastamiento de la singularidad queda patente en la incapacidad de la escuela para comprender la existencia de modelos divergentes de conocimiento, en su obsesión por el método y la nota, en la incapacidad para captar los tintes afectivos que dinamizan o bloquean los procesos de aprendizaje. (Restrepo, 1994b, p. 52)

Finalmente, se da paso al tratamiento sobreentendido del cuerpo en la escuela, es decir, se da por hecho que el desempeño corporal corresponde a una asignatura específica que lo aborda en sus connotaciones físicas y dinámicas motrices: la educación física, y en la mayoría de las veces, este tratamiento resulta deficiente y anti educativo por ser reducido a la deportividad mal entendida. Al respecto Patetí (2008) asegura lo siguiente:

No obstante, ello representa una desviación de la responsabilidad en la formación integral del niño, debido a la concepción tácita de educación física igualada al término deporte. Se exige al escolar la apropiación de técnicas deportivas, a pesar de las carencias y debilidades de su acervo motor, producto de las dos situaciones anteriores: exclusión y olvido. (p. 18)

CUERPO-SUJETO Y EDUCACIÓN

En un primer momento, la relación entre lo educativo y lo corporal señala la incidencia directa del cuerpo en el desarrollo auto-realizativo humano, esto atendiendo al cuerpo como organización dinámica y fundamental. En este sentido Gallo (2010) ve en el cuerpo un sujeto de capacidades múltiples, incluyendo la voluntad, el compromiso y la responsabilidad. Así se verifica que, en el transcurso de la vida, el hombre es artífice de su propio modo de ser, elaborando constantemente su historia inherente en una amalgama sólida de espíritu, mente y cuerpo.

No sin razón, hemos destacado el término cuerpo, pues al constituirse como la forma primaria de la existencia humana, u ontología básica, no cabe duda de que lo educativo acontece y se apuntala en el mismo cuerpo... aún más, si se tienen en cuenta las "tendencias o intencionalidades corporales".

En este sentido, tenemos que dichas intencionalidades se manifiestan en dos momentos que abarcan lo cognoscitivo y lo no cognoscitivo; en el caso educativo se exponen ordenadamente y de forma complementaria, pues se trata de un reconocimiento que atiende a la integralidad humana.

¿Qué quiere decir que el cuerpo "sale de sí" en el nivel estrictamente orgánico, pre-cognoscitivo? Quiere decir que el cuerpo "tiende a" o "se refiere a" algo: 1º, cuando se inicia el proceso de construcción del organismo; 2º, en los procesos nutritivos y de crecimiento; 3º, en el proceso reproductor; y 4º, en los movimientos de traslación en el espacio. (Choza, 1988, p. 169)

Más allá, la intencionalidad cognoscitiva del cuerpo puede observarse en cuatro momentos que, de alguna manera, están encadenados dentro de un proceso lógico, a saber: lo sensorial, lo perceptivo, lo desiderativo-tendencial y lo cinético junto a la acción (Choza, 1988).

Entre tanto, y con acento mayor, desde la configuración de dichas intencionalidades, se deriva el mundo vital propiamente humano, esto significa, que hay evidencia incuestionable de la norma práctica, el lenguaje y la técnica, en resumidas cuentas: la cultura.

Aludiendo a la complementariedad entre las intencionalidades corporales, se reafirma también el lugar de arranque claramente físico para, finalmente, llegar a lo cultural, atravesando todo por lo cognoscitivo, en un transcurso que, si bien es entendible, resulta igualmente coherente en todas sus piezas, esto si se pretende comprender lo humano existencial en su plenitud total.

Luego, se evidencia una relación indisoluble entre lo interno y lo externo para constituir el mundo vital del sujeto.

En cuanto que se va adquiriendo un dominio técnico del propio cuerpo, se va configurando y ordenando intencionalmente el mundo exterior, pues el mundo interior y el exterior adquieren cada uno su sentido en función del otro constituyendo un solo mundo vital. Así, disponer del mundo es disponer del cuerpo y viceversa (Arregui, 2002, p. 142)

De este modo, en un contexto educativo, se formaliza el cuerpo y emerge de él lo humano contenido, entendiendo esto como un alguien en personalización. Entonces es evidente, que la razón de ser del proceso educativo radica en la formación humana, por lo que debe reconocer que cualquier práctica escolar compromete a la persona en su totalidad; igualmente, hay que reconocer que lo corporal es, efectivamente, fundamento de la práctica educativa. Luego, una "educación" que niega las experiencias y vivencias corporales, sin lugar a duda, es una falacia formativa con matices de insuficiencia y perturbación.

En consecuencia, no hay que separar la mente del cuerpo, lo intelectual de lo afectivo, lo individual de lo social, la opción es propiciar espacios donde cada quien corrija sus debilidades y desarrolle sus fortalezas para que se revele como ser único, irrepetible y creativo; para que cada quien comprenda que la integralidad se construye en la reflexión constante sobre el propio ser y en la combinación de las diferencias individuales.

Luego, es apremiante plantear cabalmente en la escuela, el asunto del pensamiento corporal, esto para que el educando se interrogue sobre su ser-sujeto y sobre su interacción social, pues a ciencia cierta, cada individuo es único, mas no solitario, por fortuna, conectado con sus semejantes en un proceso de autoconstrucción. Así mismo, es necesario comprender lo que el otro está sintiendo, creyendo o pensando en determinados momentos para generar empatía. No se es neutro en ninguna situación social, siempre hay influencia de las emociones las cuales son mutables y cambian de acuerdo con lo que se pueda inferir del otro a partir de algunos signos del lenguaje no verbal.

En consecuencia, la educación física y la educación artística, son en realidad canales educativos que pueden beneficiar notablemente la reflexión constante sobre el cuerpo en el ámbito escolar, debido a que este es el elemento primario de personalización, por consiguiente, es mediador fundamental en la praxis educativa; se plantea así, que la continua construcción del cuerpo

se forja en y a través del mundo, no exclusivamente en el campo físico, sino que también ocurre en lo social y lo cognoscitivo.

La educación artística y la educación física, como áreas fundamentales y obligatorias⁵, no plantean únicamente diferentes signos y códigos, sino que hallan en la percepción diversos modos de pensamiento y actuación de esa relación entre las actuaciones internas y externas de la persona; es aquí donde todas las áreas de conocimiento son fundamentales, puesto que todas tienden hacia la personalización de los sujetos, y de modo general, tienen asiento en la corporalidad humana; pero los esfuerzos en este sentido, han sido dispares y aislados en cuanto a concepciones, discursos, intereses y metodologías.

Consonantemente, la educación física y la educación artística deben suministrar a los educandos herramientas variadas que les motiven a concientizarse de su existencia propia, y en ello, a entender su intimidad. También son espacios para cavilar relaciones, imágenes y significados, que aumenten el panorama, y den paso a múltiples elucidaciones, tanto en lo práctico como en lo teórico, sobre las generalidades del entorno. No obstante, cabe preguntarse por el efecto de la corporalidad en el devenir de las demás áreas del conocimiento; entonces, ¿puede existir en la escuela un cuerpo social, matemático, técnico, religioso o químico?

La tarea del pedagogo es formar sensibilidades, para lo que debe pasar de la razón teórica a la razón sensorial y contextual, cincelandolo el cuerpo sin pretender atraparlo en la dureza del código o aplastarlo con la arrogancia profesional que desconoce las potencialidades de la singularidad humana. (Restrepo, 1994b, p. 55)

Es la escuela, el espacio básico para llegar a conocer el cuerpo como intermediario primordial del acto pedagógico para enriquecer la vida, es allí donde debe hacerse integral el acto de conocimiento y donde se deben encontrar formas de expresión y comunicación nuevas. La escuela debe propiciar las representaciones o imaginarios que se tienen sobre el cuerpo humano, y a la par de esto, promover la reflexión sobre los avatares de la vida misma.

Así las cosas, resulta importante a nivel educativo, emprender programas, acciones, intervenciones curriculares o proyectos pedagógicos, con el propósito de modificar o fortalecer los procesos de escritura o lectura corporal,

⁵ Por lo menos así están consideradas en la ley general de educación colombiana (115 de 1994); al respecto véase el artículo 23, numerales 3 (para la educación artística) y 5 (para la educación física).

en otras palabras, fomentar el autoconocimiento y la autoobservación, aspectos que no se apuran únicamente en la educación artística y/o la educación física, es menester inquirir sobre ellos desde campos diferentes, que van desde lo conceptual, hasta lo práctico, esto bajo una óptica transdisciplinaria que afronte las variadas dimensiones corporales de quienes día a día se auto-construyen en los ámbitos escolares.

CONCLUSIONES

Resulta ser el cuerpo una escritura real y expresiva en devenir, es decir, en constante mutación significante. En el cuerpo florece la trascendencia, el conflicto, lo desagradable y lo hermoso de la existencia. Por tal razón, tiene la corporalidad humana una doble connotación, que no es reducible a ninguna de sus partes, antes, y contrariamente, debe haber una elucubración integral. Con seguridad, aún tardaremos en obtener historias felices para contar al respecto, pero es bueno comenzar a entender la importancia de pensar y valorar el cuerpo como medio de autoconocimiento y colectividad, con más potencialidades que limitaciones, tan próximo, y a la vez tan desconocido, que puede brindar nuevos patrones de pensamiento, así sea como simple ejercicio de humanización.

Por consiguiente, es fundamental operar satisfactoriamente los lenguajes contemporáneos diferentes para llegar a entender así lo que ocurre en el mundo actual; la evolución humana resulta ser un proceso, mas no un producto acabado, por eso es necesario mostrar por vías diversas, la relevancia de aprender a escribir y leer... no solo letras, palabras y oraciones, sino también movimientos, sonidos, colores, imágenes, gestos, actitudes, códigos y símbolos que enseñan, comunican y brindan posibilidades de soñar y/o pensar mundos mejores.

Hay que asumir la lectura de esos textos vivos. El hombre constantemente está en la búsqueda formas de expresión nuevas, y es posible que éstas muestren ausencias desde la violencia, consternación desde el silencio, bloqueos desde su sexualidad o miedos desde su postura, y también es posible que no las podamos desentrañar; la razón obvia es: ¿cómo traducir lo que el cuerpo dice?, ¿cómo hacer lo que no se sabe? Cuando se entrecruzan los códigos suele ocurrir, que lo que para algunos es vida, para otros significa sombra y defecto.

Aquí es preciso plantear dos preguntas esenciales: ¿es apenas una metáfora la expresión "lenguaje del cuerpo"? o ¿esto puede dar lugar a prácticas

investigativas serias? A la par se originan más interrogantes: ¿existe el pensamiento corporal? Si la respuesta es positiva... entonces, ¿cuál ha de ser la lengua más adecuada para darlo a entender? Algunos estudios referidos a la comunicación no verbal hacen énfasis acerca de la contingencia de definir una gramática de la corporalidad humana, y plantean la posibilidad cercana de leer los múltiples sistemas de signos que nos exhibe el cuerpo, para terminar, comprimiéndolos en códigos.

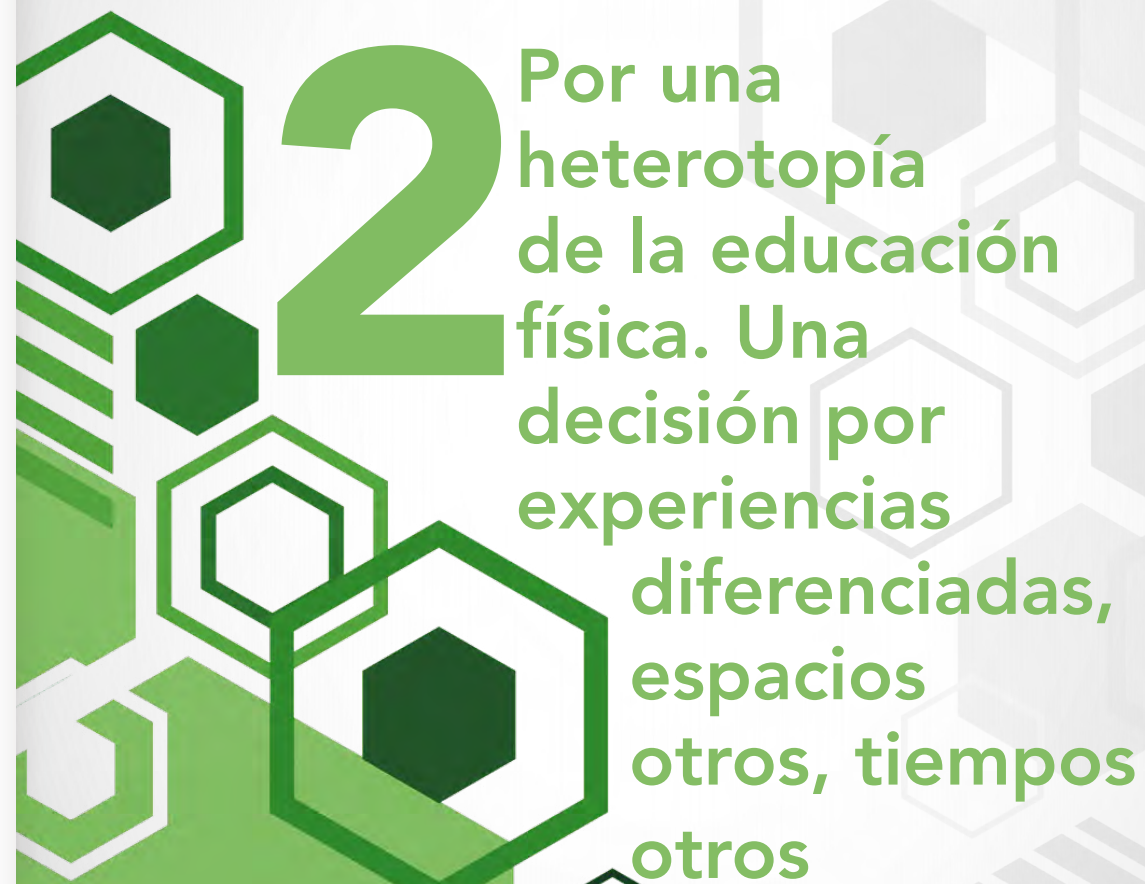
Luego, las bondades del cuerpo-sujeto están a la orden del día, por ejemplo, las personas que reflexionan sobre su cuerpo lo conocen, y a la vez que se confieren oportunidades de expresión, logran comprender mejor las realidades disímiles que se exhiben en la cotidianidad, y desde dicha comprensión, son capaces de plantear juicios o reflexiones que los tornan más diestros en el uso de conceptos científicos, tecnológicos y/o sociales.

En últimas, el cuerpo ha sido y es, objeto de atención en el ambiente educativo, con acentuaciones y miradas que varían sustancialmente según la ideología predominante y la época histórica. Las diferencias, a veces notables, se originan al concretar su significado. Ciertamente, la vida escolar marca negativa o positivamente para siempre al educando, por lo mismo, la escuela debe cuidarse de no ser timorata en la oferta diaria de iniciativas para quienes entran a ella con sus potencialidades despiertas y los sentidos francos, claro está, si procura ser plataforma de cuerpos inteligentes. Si ese es el sentido real de la escuela, pues cuenta con el protagonista esencial: el cuerpo humano.

REFERENCIAS

- Arregui, V y Choza, J. (2002). *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad*. Madrid: Rialp.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Corbin, A. (2005). *Historia del cuerpo. (II) de la revolución francesa a la gran guerra*. Madrid: Santillana.
- Castilla, B. (1996). *Noción de persona en Xavier Zubiri*. Madrid: Rialp.
- Cajigal, J. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Choza, J. (1988). *Manual de antropología filosófica*. Madrid: Rialp.
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Buenos Aires: Paidós.

- Ferrater, J. (2001). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Fromm, E. (2007). *Del tener al ser*. Barcelona: Paidós.
- Galvis, P. y Rubio E. (2010). *Relaciones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional*. Bogotá: Universidad Libre-COLCIENCIAS.
- Gallo, L. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Bogotá: Kenesis.
- García, V. (1988). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- Hessen, J. (1981). *Teoría del conocimiento*. Bogotá: Ediciones Universales.
- Ministerio de educación nacional. (1994). *Ley general de educación (115)*. Bogotá: MEN.
- Merleau-Ponti, M. 1975. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Mounier, E. (2006). *El personalismo*. Bogotá: Búho.
- Ospina, L. (2007). Sobre el objeto de conocimiento de la educación física. En *Revista Educación y Educadores*, Vol. 10 (2), 149-161.
- Ospina, L. (2001). Educación física y persona. En *Revista Interacción*, Vol. 1(1), 103-109.
- Pateti, Y. (2008). *Educación y corporeidad*. Armenia: Kinesis.
- Restrepo, L. (1994^a). *La trampa de la razón*. Bogotá: Retina.
- Restrepo, L. (1994^b). *El derecho a la ternura*. Bogotá: Retina.
- Urabayen, J. (2001). *El pensamiento antropológico de Gabriel Marcel: Un canto al ser humano*. Pamplona: Eunsa.
- Vygotsky. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.



2

Por una heterotopía de la educación física. Una decisión por experiencias diferenciadas, espacios otros, tiempos otros

Pedro Galvis Leal



RESUMEN

El presente capítulo analiza los aspectos necesarios de una educación física que haga el tránsito de la utopía irrealizable a la heterotopía de un espacio otro, acudiendo a los planteamientos de Michel Foucault, de manera que permita en sus dinámicas interpelar los fines y procesos tradicionales de una clase. En esa línea, resalta el papel formador de las universidades y destaca, como ejemplo, cuatro experiencias pedagógicas investigativas desarrolladas por jóvenes investigadores, que exhiben una educación física potencialmente heterotópica, con propósitos descentrados del rendimiento motor convencional, y con múltiples mediaciones que conducen a la construcción de sentido.

Palabras clave: educación física, heterotopía, educación superior.

UTOPIA Y HETEROTOPÍA (UN ESBOZO)

Las utopías consuelan: porque, aunque no tengan un lugar real, se despliegan, sin embargo, en un lugar maravilloso y liso; abren ciudades, avenidas, jardines bien plantados, países benignos, aun cuando su acceso sea quimérico. Las heterotopías inquietan, sin duda, porque

agazapan secretamente el lenguaje, porque impiden nombrar esto y aquello, porque quiebran los nombres comunes o los encabalgan, porque arruinan de antemano su "sintaxis" (...). Las utopías permiten las fábulas (...), las heterotopías desatan los mitos y reducen a la esterilidad el lirismo de las frases.

Michel Foucault en "Les mots et les choses" (1998)

Contrariamente a la utopía, que consiste en aquel sueño que no tiene lugar, la heterotopía (Foucault 1999, 439) puede entenderse como una utopía efectivamente emplazada. La heterotopía es un lugar que, por estar regido por normas diferenciadas a las que regulan nuestro comportamiento social cotidiano, tiende a producir un tipo de experiencia diferenciada en un marco temporal que le es propio a este lugar otro; temporalidad a la que Foucault (1998) denomina heterocronía.

Resumo: emplazamiento efectivo, espacialidad otra, orden propio, experiencia diferenciada y temporalidad alterada.

Para entender la diferencia entre utopía y heterotopía en el ámbito de la educación física, permítanme exponer dos ejemplos extremos: el parque de mi barrio en 1972, cuando el profesor de la escuela nos llevaba a la clase de "gimnasia", que consistía en hacer filas de tres en fondo, y él (el profesor), se encargaba de vigilarnos mientras dábamos docenas de vueltas "guardando el orden", "a discreción, atención, ¡fiirr!"; blandiendo una matita de ortiga, como herramienta de disuasión. He allí el orden perfecto de una clase para domesticar el cuerpo, en la utopía del "cuerpo dócil" a la que se refiere Foucault en Vigilar y Castigar (1986); tras una disciplina y obediencia que nunca llegaron. Pero, pasados 60 minutos de rutina y con algunas ronchas en las piernas de los infantes, escuchábamos la frase "tienen juego libre... pero donde yo los pueda ver..."; y era entonces cuando se desataba el anhelado caos, y mutábamos de obedientes niños de camiseta y pantalóneta blancas, a indios, astronautas, policías, ladrones o monstruos. El pasto era una trinchera, el árbol un castillo, moríamos y resucitábamos incesantemente, saliendo, al final de cuentas, todos triunfantes. No se trataba de sueños que jamás íbamos a cumplir, éramos esos personajes, sus voces nos poseían, nos veíamos como ellos, sentíamos como ellos. Esa heterotopía, la de la libertad del juego, tiene un potencial político extremo, que tiende a producir eso que Jaques Rancière llamara "el reparto de lo sensible" (2000), esto es, abrir una nueva posibilidad para que los cuerpos construyan una experiencia sensible y diferenciada a partir de la irrupción de ese espacio otro en el mundo "real".

Pero, ¿cómo podemos pensar la relación heterotopía-experiencia corporal, suponiendo que, en la escuela, y especialmente en las clases de arte y educación física, sea el cuerpo (en términos de Merleau-Ponti) el protagonista?

Como ya señalé, es posible pensar que, en un espacio como el parque, se dé una experiencia corporal estética en tanto constructor de una espacialidad otra, signada por la idea de un orden otro que, desde la mirada del establecimiento, parece des-orden. Así, al igual que aquellas prácticas artísticas que emergieron hacia finales de la década del 50 y comienzos de los 60, los cuerpos vehiculizan un sentido nuevo para la experiencia estética que contradice la institucional: el pelo largo y las minifaldas de la época, más que simples modas representaban la expresión (reprimida) de una juventud con ganas de ser escuchada, de una generación que anunciaba un cambio que, aunque difuso, mostraba malestar especial e inconformismo. En el aula, en la medida en que ella se espacializa, se constituye como lugar de sentido e instala una lógica experiencial nueva que desplaza el ocularcentrismo, en el cual, lo que no se observa no existe. Ese modo de comprensión, alejado de la mirada excluyente, interpela al cuerpo con todo su potencial sensorial. Esto es: el cuerpo se integra con dicha espacialidad y se entrega a la propuesta enigmática del juego, convertido ahora en espacio significativo, irrumpiendo en lo real, explorando su potencialidad holística radical, en la medida en que la utopía ha muerto para dar paso a la experiencia sensible, que permite al escolar “ser todo a una” (Merleau-Ponty, cp. Trilles, 2008, p. 39), es decir, ser quien piensa, quien siente, quien crea, quien hace, todo en un solo sujeto, en un solo momento.

Este tipo de mirada ha permitido a Larssona, Quennerstedt & ÖEn (2016) referirse a situaciones en las que las heteronormas –o normas impuestas desde fuera– de la clase se puedan interpelar, instaurando un ambiente abierto donde los estudiantes se sientan cómodos para hacer preguntas críticas acerca de la práctica cultural en la que esperan sumergirse. Esto no significa tratar de proteger a los estudiantes de las heteronormas o de los patrones tradicionales de comportamiento sino, más bien, hacer estas susceptibles a las preguntas.

HETEROTOPÍA Y EDUCACIÓN FÍSICA

En este marco, la educación física del futuro, luego de 80 años de historia en Colombia, debería disponer de profesores equipados con la capacidad de crear situaciones potencialmente retadoras, plenas de aquello que Toussignant (1982) llama “el estado de deliciosa incertidumbre”, que incluye aceptar y gestionar las interrupciones/interpelaciones/objeciones/propo-

siciones/disrupciones de los estudiantes de forma constructiva (Martino y Beckett, 2004). Esto podría implicar el aprendizaje sobre el concepto de la hetero-normatividad y cómo puede ser utilizado de manera constructiva para comprender y cambiar la práctica social.

En el ejercicio de pensar una educación física que haga el tránsito de la utopía a la heterotopía, tomaré algunos principios que plantea Foucault (2008):

- 1) Las heterotopías toman formas muy variadas: cuánto hemos sufrido los maestros por pretender un orden homogéneo en nuestras clases, en las “izadas de bandera”; advirtiendo a nuestros pupilos que sus intereses no tienen cabida en este tipo de prácticas, y que lo importante es realizar, con detalle, lo informado, lo instruido. Pero, por otro lado, cuánto nos hemos sorprendido cuando, con la intencionalidad clara del trabajo cooperativo, de la orientación colegiada al logro y de la creatividad, observamos (perplejos) propuestas de movimiento tan originales, pero, sobre todo, tan degustadas, tan plenas de sentido.
- 2) Las heterotopías son contextuales: invariablemente enseñé a mis estudiantes de pregrado que una propuesta didáctica en el papel no conduce a unos resultados preestablecidos en el contexto del aula. Disponemos de información infinita (en la biblioteca y en la internet) de donde podemos extraer “modelos” de teorías aplicadas, estudios de caso, sistematización de experiencias pedagógicas, investigación-acción, memorias de congresos; pero, invariablemente, el éxito de cada experiencia que se considera significativa o exitosa, depende de la capacidad de su líder (el maestro) de observar y adecuar su propuesta al contexto. Y no me refiero solamente a la escuela o al barrio, sino a la familia, al sujeto mismo y, por lo tanto, a la cultura. He aquí el reto para el educador: no existe una concepción única e inamovible para cada categoría contextual: no es lo mismo para cada quien el significado de “juego”, “cuerpo”, “esfuerzo”, “triunfo”, “deporte”, “expresión”, “belleza”, “equipo”. Y no es afán de la educación física homogeneizarlo sino, más bien, aprovecharlo.
- 3) La heterotopía es el poder de yuxtaponer en un solo lugar real, varios espacios, varios emplazamientos. Aquí quiero narrar una experiencia de aula: explorando posibilidades nuevas para mi clase de educación física, traje una propuesta diferente, no bien comprendida por mis alumnos al inicio. Se trataba de explorar el teatro negro, así que juntos –mis pupilos y yo– oscurecimos el salón de reuniones, dispusimos de un par de luces negras, conseguimos cortinas negras y empezamos a explorar posibilidades de movimientos, pintura neón y blanca, efectos visuales, sonidos.

Debo confesar que fue un aprendizaje compartido, que sabíamos tan poco ellos como yo de este lenguaje, pero que pusimos muchísimo empeño en estudiarlo. Así, los grupos pequeños que se organizaron, fueron creando libretos propios, guiones propios, historias propias, movimientos propios. Al final del bimestre, preparamos un “performance”, palabra que en este contexto no significa rendimiento, sino la puesta en escena de una obra ecléctica, e invité al maestro de artes de la Universidad Pedagógica Nacional, José Peña¹, experto, él sí, en teatro negro. Su impresión sobre lo realizado nos complació, y aunque habló de aspectos propios e ininteligibles de la estética artística, pudimos entender que tras el disfrute de “probar de todo” con un propósito colegiado, aprendimos desde lo que nos resulta más propio: nuestra corporeidad.

- 4) Las heterotopías están ligadas a fisuras del tiempo, se ponen a funcionar de lleno cuando los hombres se encuentran en una especie de ruptura absoluta con su tiempo tradicional: el ejemplo anterior es válido para explicar que la cotidianidad y la rutina de una clase se rompe con o sin la autorización del maestro. En este caso, con mi complacencia, la otra clase para “sudar” unas pruebas físicas o repetir incesantemente un movimiento estereotipado, se transformó, como en el teatro, en un escenario para expresar emociones, establecer acuerdos, jugar a..., jugar con..., gozar de reconocimiento, afianzar lazos de amistad. Estas rupturas consentidas suponen para el maestro la capacidad de interrumpir él mismo su clase “normal” para dar la palabra, preguntar ¿qué se piensa?, ¿qué se siente?, ¿qué se propone?, y dar espacio para que esas ideas, muchas de ellas inconformes, se manifiesten en un tiempo otro, que no es el tiempo de los timbres del colegio, ni el del cronómetro del docente.

NUEVAS PERSPECTIVAS HETEROTÓPICAS

Propongo, en esta línea, una educación física que suscite heterotopías individuales y colegiadas, sincrónicas y asincrónicas, contextuales, múltiples, incluyentes, abiertas y diferenciadas, sociales y emocionales (Galvis & Rubio, 2010) cuyas mediaciones (todas ellas) sean fruto de lo que Dewey (1966) llamó “la aproximación transaccional en la construcción de sentido”, lucha frontal contra el dualismo cartesiano cuerpo-alma, cuerpo-mente, dentro-fuera, sujeto- sociedad; y en su lugar, como lo propone el profesor Luís Ospina (2016), dé fundamento al concepto cuerpo-sujeto:

¹ El maestro José Peña es Directivo de la Asociación Cultural Hilos Mágicos, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional en el programa de Licenciatura en Artes Escénicas.

Una unidad significativa, vehículo por el cual un individuo transita en el mundo y le permite mirar y ser mirado por otros, pues contiene un lenguaje que lo une al cosmos y a sus semejantes. Es un mediador cultural fundamental donde nacen las escrituras y donde se hacen todas las lecturas. Por lo tanto, se deduce que los seres humanos no son entes fijos, estáticos, sino que, marcados por las circunstancias, las maneras de convivir, los usos, las costumbres y la normatividad, viven en continuo cambio, consolidándose a través de la expresión y el lenguaje (s.f.).

HETEROTOPÍA Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Ahora, debe asaltarnos una duda: ¿de quién es la responsabilidad de flexibilizar nuestras concepciones sobre la educación física, la recreación y los deportes, así como sobre sus conceptos clave como cuerpo, otredad, motricidad, emocionalidad, entre otros?

Para el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la calidad en la formación de maestros nuevos –responsabilidad de las instituciones de educación superior– tiene que ver directamente con las posibilidades que brinden las universidades formadoras para que el futuro profesional de la educación vivencie:

[...] un trabajo de apropiación crítica y creativa de saberes y técnicas, que supone exploraciones de los contextos posibles (...). Dentro de esa perspectiva, la investigación aparece como una exigencia fundamental, si se tiene en cuenta que no basta asimilar los conocimientos universales, sino que se requiere transformarlos, seleccionarlos, reorganizarlos y construir nuevos nexos con la práctica, para adaptarlos a las condiciones del aprendizaje y a las necesidades del contexto. (CNA, 2013, p. 6) (Subrayado fuera de texto)

Sin disponer de una respuesta “verdadera”, el programa de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Libre de Colombia (Seccional Bogotá) ha recorrido durante más de 10 años trayectos pedagógicos alternativos, desarrollados de la mano de estudiantes de pregrado y maestría en espacios de innovación e investigación formativa. He aquí cinco ejemplos que pueden ilustrar mejor la idea de diseñar, gestionar y valorar propuestas didácticas que abordan este espacio curricular desde otra perspectiva, o, si se quiere, con potencial heterotópico:

- 1) El estudio “Estimulación psicomotriz para la cualificación de los dispositivos básicos de aprendizaje” (Gómez & Moreno, 2017) aborda en la realidad escolar una problemática importante que limita los apren-

dizajes en los niños, especialmente de la básica primaria. Se trata del desarrollo pobre de los Dispositivos Básicos de Aprendizaje (DBA), categoría que hace décadas Azcoaga definió como “aquellas condiciones del organismo necesarias para llevar a cabo un aprendizaje cualquiera, incluido en aprendizaje escolar” (1982). El estudio se propuso determinar el aporte de un programa de estimulación psicomotriz para la cualificación de los DBA en escolares de grado primero. Se realizó un estudio mixto, acudiendo a un grupo experimental y un grupo control. Los instrumentos utilizados para determinar los tres aspectos básicos de los DBA fueron: el test de Berges-Lucine (1975) para medir la atención; el test de orientación derecha e izquierda de Piaget-Head; el test de discriminación izquierda derecha de Benton; y el instrumento de observación y evaluación de patrones motores fundamentales de McClenaghan y Gallahue (1985). Luego de implementar un programa psicomotor, el grupo encontró diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control (p valor = ,000). Este valor $p \leq 0,5$ indica diferencias significativas entre los grupos, siendo el grupo experimental el que mayores desarrollos había obtenido en el pos-test. A nivel cualitativo, se pudieron identificar diferentes dinámicas presentes en la puesta en marcha del programa psicomotor centrado en el juego para el desarrollo de la atención, la concentración y la memoria.

- 2) La investigación titulada “Desarrollo de la inteligencia socio-emocional a través del teatro negro” (Rodríguez, Matallana & Pérez, 2017) determinó el desarrollo de la inteligencia socio-emocional logrado a partir de la implementación de una propuesta pedagógica de teatro negro en los estudiantes del grado cuarto de educación básica. Mediante un estudio cuasi-experimental, mostraron una diferencia significativa entre el pre-test y el pos-test en el Inventario de inteligencia socio-emocional de Reuven Bar-On EQ-YV-Bar-On (1999). La propuesta se caracterizó por el trabajo colaborativo, el pensamiento creativo, la expresión corporal y el florecimiento de las habilidades socio-emocionales.
- 3) En 2017, Camacho y Montoya realizaron el estudio “El juego cooperativo como estrategia para incentivar la motivación al logro”, en el cual comprobaron la incidencia que tienen los juegos cooperativos en el desarrollo de la motivación al logro en los estudiantes de primaria. La investigación se orientó hacia un enfoque cualitativo, del tipo investigación acción pedagógica, y a través del análisis de instrumentos como rúbricas de evaluación basados en el conocido como *Achievement Motivation in Physical Education Test* o AMPET (Nishida, 1994) y diarios de campo, evidenciaron una mejora significativa en aspectos como interés,

puntualidad, compromiso, participación, concentración, persistencia, esfuerzo, trabajo en equipo y asertividad.

- 4) En 2016, Salinas & Murillo, en el estudio “Propuesta didáctica para el desarrollo de las relaciones interpersonales por medio del acrosport”, pudieron demostrar cómo unas prácticas corporales creativas de orden gimnástico se pueden convertir en un vehículo para la cualificación de las relaciones interpersonales en adolescentes escolares. El trabajo, de enfoque mixto, utilizó un método de investigación acción pedagógica acudiendo a información de tipo cuantitativo (análisis comparativo estadístico pre-test pos-test) y cualitativo (diarios de campo y registros fotográficos), destacándose la presencia de dinámicas de clase que privilegian la creatividad, la cooperación, la autoestima, la expresión emocional y la sociabilidad.
- 5) En 2016, León & Botina desarrollaron un estudio de caso titulado “Juego, interactúo y aprendo: desarrollo de la inteligencia emocional a través de los juegos cooperativos”, desarrollado en la IED Ciudadela Educativa de Bosa con estudiantes del grado cuarto. Las investigadoras proponen una estrategia didáctica basada en los juegos cooperativos enfocada en el desarrollo de la inteligencia emocional haciendo énfasis en mejorar las relaciones interpersonales e intrapersonal en el aula, con el objetivo de generar espacios que posibiliten la interacción entre pares y la colaboración mutua para buscar soluciones a situaciones de relación social que se dan en el interior del contexto escolar. Los resultados de este estudio mixto indican que este tipo de estrategias didácticas contribuyó en gran medida a la cualificación de las escalas que componen el coeficiente emocional (Bar-On, 2000), especialmente en lo que atañe al control de sí mismo (escala intrapersonal) y a la relación con otros (escala interpersonal).

En todos los casos anteriores, podemos afirmar que se trató de oportunidades únicas que la institución de educación superior proporcionó a sus estudiantes en pregrado y postgrado, creando oportunidades variadas para explorar y entender su oficio futuro de maestro, y de incursionar en el mundo de la investigación en educación. De igual manera, los estudios mencionados partieron de una contextualización rigurosa y las propuestas generadas fueron igualmente pertinentes, es decir, apuntaban a la solución de un problema específico. Estos procesos pedagógicos e investigativos fueron muy flexibles en su diseño y en su implementación, pues entendieron que, al dar la palabra al estudiante, lo impredecible aparecería: un libreto, un movimiento, una respuesta a los desafíos motrices individuales y colegiados.

Nuestro análisis nos lleva a pensar que estas propuestas alternativas se constituyen en ambientes complejos donde niños y niñas se involucran en sus propios aprendizajes de forma significativa, responsable y motivada; y proporcionan un lugar en el tiempo, una heterotopía de desviación, que permite a los estudiantes escapar de las prácticas rutinarias, obligatorias, impersonales.

Para Foucault, una heterotopía sugiere formas de pensar nuevas sobre espacios novedosos y poco ortodoxos. Por lo tanto, las entiende como contra-sitios: espacios diferentes que reflejan aspectos de la vida cotidiana –en nuestro caso el aula– mientras distorsionan, impugnan, interpelan o se invierten simultáneamente (Foucault, 1986). La clave para entender la noción de la heterotopía de Foucault son seis principios rectores que, según él, presentan características en diversos grados en estos espacios otros:

En primer lugar, las heterotopías toman formas variadas, aunque es posible distinguir dos categorías principales. Las heterotopías de crisis (relacionadas con fenómenos como la adolescencia, la menstruación, el embarazo y la vejez) están siendo reemplazadas constantemente por heterotopías de desviación, donde el comportamiento difiere de la norma. Explorando la participación de los estudiantes en estas prácticas descritas anteriormente, se aprecia el énfasis que se hace en la idea de descentrar la autoridad del profesor y darla al estudiante, con lo que se obtienen, sin duda, manifestaciones que pueden sonar “perturbadoras” para un espacio tradicional, pues sacan al docente y al estudiante de un libreto preestablecido para sí mismos. Contestar lo que el profesor no preguntó, proponer sobre algo ya estructurado, modificar la idea inicial del maestro, criticar lo que se está realizando desde argumentos personales..., forman un espacio para la creatividad que facilita la reflexión crítica y las oportunidades de aprendizaje. Por consiguiente, la flexibilización de las formas más tradicionales de enseñanza y aprendizaje en la educación física, puede ofrecer espacios nuevos para el desarrollo de la creatividad y las habilidades sociales y emocionales.

Al vincular el primer y el segundo principio de la heterotopía de Foucault, se puede sugerir que el aprendizaje alternativo en la educación física, aquí ilustrado como proponen Ferreday & Hodgson (2010; p. 9), “rechaza la tiranía de la búsqueda del utopismo: en cambio, permite la desviación y la diferencia”. Posteriormente, rechazar una versión idealizada del aprendizaje basado en destrezas motrices (especialmente deportivistas) fomenta la exploración de las posibles ganancias educativas derivadas de la diferencia de las respuestas individuales a diversos retos motores, es decir, se plasman prácticas que fomentan la desviación y la divergencia.

En tercer lugar, la idea foucaultiana de que “la heterotopía es capaz de yuxtaponer en un solo lugar real varios espacios, varios sitios que son incompatibles” (Foucault, 1986; p. 12), se observa con claridad en aquellas actividades en donde prima la imaginación del niño. En el ejemplo del teatro negro en la escuela, o del juego simbólico, solo bastó con dar rienda suelta a la capacidad imaginativa del estudiante para obtener procesos y productos que ni el mismo docente hubiera podido predecir: movimientos colaborativos muy elaborados y efectivos para resolver una tarea genérica propuesta, libretos fantásticos que luego se traducían en movimientos corporales creativos, fantasía y realidad unidas en lo que le resulta más propio al niño: el juego.

En cuarto lugar, las heterotopías están vinculadas a segmentos de tiempo que ofrecen una especie de ruptura absoluta con el tiempo tradicional, ya sea a través de la acumulación de tiempo (por ejemplo, museos y bibliotecas) o por ser transitorias, fluidas y precarias (por ejemplo, parques de atracciones y pueblos de vacaciones exóticos). La educación física tiene tradicionalmente una segmentación del tiempo estructurada estrictamente (momentos o fases de la sesión, tiempos previstos para cada ejercicio) incorporada en el régimen de asignación y tiempos de tareas establecidas por el maestro. Pensamos que la educación física heterotópica ha desdibujado de alguna manera los límites temporales, pues ofrece una ruptura con las estructuras temporales tradicionales, al centrar el manejo del tiempo en función de las vivencias de los estudiantes y sus ritmos particulares y colectivos.

En quinto lugar, las heterotopías abarcan un sistema de apertura y cierre que las aísla y las hace penetrables. Los ejemplos ofrecidos aquí por Foucault incluyen hammams musulmanes, saunas escandinavas y habitaciones de motel americano. Esta idea, aplicada a las experiencias mencionadas, significa que el espacio de la clase pasa de ser un lugar rutinario a un ambiente pleno de sentido, en donde se instauran intereses que van más allá del simple activismo motor.

Finalmente, las heterotopías “tienen una función en relación con todo el espacio que queda” (Foucault 1986; p. 16), que se encuentra entre la ilusión y la compensación ofrecida por la perfección (por descubrir). Según esta premisa de análisis, los ambientes complejos de aprendizaje descritos fueron vistos como una forma de alentar a los estudiantes a interactuar en espacios personales y sociales más allá del patio de clases.

Así mismo, experiencias como estas convocan, promueven y animan la expresión de lo individual y de lo colectivo, la mismidad y la otredad, en un

lugar común: el cuerpo y su vínculo con otros cuerpos. Tal conexión la expone con claridad Foucault en *El cuerpo utópico* (2010):

“Mi cuerpo, de hecho, está siempre en otra parte, vinculado con todos los allá que hay en el mundo, está en otro lugar que no es precisamente el mundo, pues es alrededor de él que están dispuestas las cosas; es con relación a él, como si se tratara de un soberano, que hay un arriba y un abajo, una derecha, una izquierda, un adelante, un detrás, un cerca y un lejos: el cuerpo es el punto cero del mundo, allí donde los caminos y los espacios se encuentran. El cuerpo no está en ninguna parte: está en el corazón del mundo, en ese pequeño núcleo utópico a partir del cual sueño, hablo, avanzo, percibo las cosas en su lugar, y también las niego en virtud del poder indefinido de las utopías que imagino. Mi cuerpo es como la ciudad del Sol: no tiene lugar, pero a partir de él surgen e irradian todos los lugares posibles, reales o utópicos” (p. 17)

Así, tomando como fundamento los planteamientos de Foucault, una educación física centrada en la corporeidad del sujeto dispone de una “condición heterotópica” gracias a la cual se podría hablar del “cuerpo experiencial” (Benavidez, 2018), un cuerpo subjetivo, que trasciende los límites del cuerpo disciplinado, tan característico en los espacios de adiestramiento motor en la educación física y en el deporte. El estudiante (que es cuerpo, desde la perspectiva merleau-pontiana) deja de ser un receptor pasivo de órdenes e instrucciones, y se abre a otras construcciones, esta vez, con mayores posibilidades de sentido.

Vale la pena continuar reflexionando y desarrollando experiencias otras que, desde una perspectiva de desarrollo humano (Sen, 1999), colabore en la formación de maestros futuros, cuyas prácticas aporten a la constitución de sujetos nuevos para un mundo nuevo.

REFERENCIAS

- Azcoaga, J. (1982). *Alteraciones del aprendizaje escolar. Diagnóstico, fisiopatología y tratamiento*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Benavidez, T. (2018). El cuerpo como espacio de resistencia: Foucault, las heterotopías y el cuerpo experiencial. *Co-herencia* 16, pp. 247-272. ISSN 17945887 / e-ISSN 2539-1208.
- Bergés, J., et al. (1975). *Test de imitación de gestos: técnicas de exploración de esquema corporal y de las praxias en el niño de 3 a 6 años*. Barcelona: Toray- Masson. Obtenido desde: <https://sid.usal.es/17917/8-1>

Camacho, J., Montoya, E. (2017). *El juego cooperativo como estrategia para incentivar la motivación al logro*. (Tesis de pregrado). Obtenido desde: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11825/MOTIVACION%20AL%20LOGRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Consejo Nacional de Acreditación (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: Ministerios de Educación Nacional. Obtenido desde: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf

Ferreday, D., & Hodgson, V. (2010). *Heterotopia in networked learning: Beyond the shadow side of participation in learning communities*. Lancaster University: The Department of Management Learning and Leadership, (Management Learning and Leadership Working Paper Series). Obtenido desde: <http://eprints.lancs.ac.uk/49033/1/Document.pdf>

Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores. ISBN 84-323-0332-1.

Foucault, M. (1998) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Traducción de Elsa Cecilia Frost.

Foucault, M. (1999). *Espacios diferentes, en estética, ética y hermenéutica*, 431-441. Barcelona: Paidós

Foucault, M. (2008). *Topologías*. *Fractal*, 48, vol. 12.

Galvis, P. & Rubio, E. (2010) *Relación entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional*. Bogotá, Universidad Libre de Colombia.

Gómez, A., Moreno C. (2017). *Estimulación psicomotriz para la cualificación de los dispositivos básicos de aprendizaje*. (Tesis de pregrado). Universidad Libre, Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11826/ESTIMULACION%20PSICOMOTRIZ%20PARA%20LA%20CUALIFICACION%20DE%20LOS%20DISPOSITIVOS%20BASICOS%20DE%20APRENDIZAJE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Larsson, H., Quennerstedt, M., & Öen, M. (2016). *Heterotopias in physical education: towards a queer pedagogy?* *Gender and Education*, 26, 2. Pp. 135-150.

León, A., Botina, J. (2016). *Juego, interactúo y aprendo: desarrollo de la inteligencia emocional a través de la implementación de una estrategia didáctica de juegos cooperativos en niños y niñas de grado*

- cuarto. (tesis de Maestría). Universidad Libre de Colombia. Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8258/JUEGO%2C%2INTERACT%C3%9A%20Y%20APRENDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martino, W., Beckett, L. (2004). "Schooling the Gendered Body in Health and Physical Education: Interrogating Teachers' Perspectives." *Sport, Education and Society*, 9 (2): 239-251.
- Matallana, J., Rodríguez, D., Botía, B. (2017). Desarrollo de la inteligencia socio- emocional a través del teatro negro. (Tesis de pregrado). Universidad Libre de Colombia. Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11861/PROY.%20TEATRO%20NEGRO%2031%20OCTUBRE%252c%20FINAL%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- McClenaghan B. & Gallahue D. (1985). *Movimientos Fundamentales: Su desarrollo y rehabilitación*. Buenos Aires: Panamericana.
- Merleau-Ponty, M. (1945) *Fenomenología de la percepción*. Traducción: Jem Cabanes (1993). Traducción cedida por Ediciones Península, Proyectos Editoriales y Audiovisuales CBS, S.A: Barcelona.
- Montoya, E., Camacho, J. (2017). El juego cooperativo como estrategia para incentivar la motivación al logro. (Tesis de pregrado). Universidad Libre de Colombia. Bogotá, Colombia: Disponible en: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11825/MOTIVACION%20AL%20LOGRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murillo, V., Salinas, D. (2016). Propuesta didáctica para el desarrollo de las relaciones interpersonales por medio del acrosport con los estudiantes del curso 803 del colegio de la Universidad Libre de Colombia. (Tesis de pregrado). Universidad Libre de Colombia. Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8943/ProyectoGrado%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nishida, T. (1984). The effect of achievement motivation on motor skill learning. *Japanese Journal of Physical Education*, 29, pp. 15-24.
- Ospina, L. E. (2016). *Sobre el cuerpo-objeto y el cuerpo-sujeto en la educación*. (En prensa). Bogotá: Universidad Libre de Colombia.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible: Esthétique et politique*. Paris: La Fabrique Editions. doi:10.3917/lafab.ranci.2000.01. Sen, A. (1999) Desarrollo y Libertad. Editorial Planeta.

- Tousignant, M & Brunelle, J. (1982). Les courants de recherche en enseignement de l'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation physique*, 8(1), 63-79.
- Trilles, K. (2008). El autómata versus el prójimo: Merleau-Ponty, crítico de Descartes. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 41: 33-63. ISSN: 1575-6866.
- Quennerstedt, M. (2008). Studying the Institutional Dimension of Meaning Making: A way to analyse subject content in Physical education. *Journal of teaching in Physical Education*, 27. Ciudad: Human Kinetics.



3 Implicación pedagógica del desarrollo motor y la creatividad motriz frente al desarrollo emocional

Evaldo Rafael Rubio¹

¹ Licenciado en Educación Física (Universidad Pedagógica Nacional), Especialista en Informática Educativa (U.A.N), Pedagogía y Didáctica de la Educación Física. (U.P.N), Docencia Universitaria. (U.C.C), Magister en Educación. (U.P.N). Docente Investigador Universidad Libre de Colombia.



INTRODUCCIÓN

Durante la última década las redes académicas de la educación física desarrollaron estudios con el fin de encontrar aplicaciones pedagógicas dentro de propuestas contemporáneas influidas por las ciencias, la tecnología y las posturas humanistas, de manera que estos factores inciden en el desarrollo de diversas propuestas, constituyendo otras posibilidades para entender la educación física. Este panorama eleva el protagonismo de la educación física en los procesos pedagógicos no solo desde la dimensión corporal, sino que avanza en el abordaje de problemáticas y situaciones que aquejan a niños y jóvenes actualmente en crisis en aspectos creativos, de convivencia, de identidad y en el campo socio-afectivo.

Estos procesos que denominamos de crisis nos motivaron a convocar el ejercicio investigativo. En referencia a lo anterior, cabe decir, que los resultados aquí expuestos son fruto de dos momentos investigativos desde el de demostrar, o si no por lo menos identificar, la posible "relación entre el desarrollo motor y el eje socio-emocional" (Galvis y Rubio, 2010) para así ir conceptualizando teóricamente los rasgos esenciales de las implicaciones pedagógicas del desarrollo motor frente al eje socio-emocional, del cual emerge este documento y posterior publicación del libro "Implicaciones pedagógicas generadas entre el desarrollo motriz, el coeficiente emocional y la creatividad motriz", proyecto dirigido por el docente investigador Evaldo

Rubio y su auxiliar de investigación (Ordoñez 2012). En una primera instancia damos una opinión sobre los hallazgos investigativos en elementos didácticos que orienten el desarrollo de la clase de educación física teniendo como eje el desarrollo socio-emocional en su proyección humanista; como lo expresa Blázquez (2003) "es preciso buscar un camino que permita encontrar a la educación física su propia pertinencia, independiente de los modismos por los que atraviesan las prácticas corporales"

La propuesta planteada por el estudio de las posibles "relaciones entre el desarrollo motriz y el coeficiente emocional" (Galvis y Rubio, 2010), muestra en sus primeros resultados contribuciones frente a la relación entre el desarrollo motor y la dimensión socioemocional en los niños y niñas de cuarto, quinto y sexto grado. Los hallazgos permiten avanzar para identificar pedagógicamente las implicaciones que conllevan la implementación de estrategias que fortalezcan las competencias socio-afectivas desde el escenario de la clase de educación física.

En este orden del planteamiento, nos centramos en el evento trascendental y significativo a nivel social que afecta al hombre, "la educación", ya que se propone como el dispositivo de intervención relevante en la realización y justificación del "ser integral" que se pretende conseguir, a la vez que responde a parámetros de carácter conceptual, político, social y cultural de cada época. Y es en este punto donde concierne realizar un análisis exhaustivo, buscando clarificar y definir el verdadero sentido que adquiere una "implicación pedagógica" enmarcada dentro de los aspectos de desarrollo motor, coeficiente emocional y creatividad motriz, ya referenciados. El abordaje conceptual está enmarcado a propósito en una mirada integral de la triada motricidad, emocionalidad y creatividad.

SOBRE EL CONCEPTO "IMPLICACIÓN PEDAGÓGICA" EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

El concepto implicación pedagógica resulta ser un término muy coloquial en la actualidad. Los autores afirman que "en todo el proceso educativo están implícitos ciertos parámetros que lograrán obtener un ser humano integral si se siguen los lineamientos establecidos por las corrientes pedagógicas integrales" (Ordoñez, 2018), pero, ¿es claro y comprendido en su totalidad el término implicación pedagógica?, ¿se pueden determinar los alcances que adquiere?, ¿cómo se evidencia la implicación pedagógica de los procesos motrices frente al desarrollo socio-emocional en la clase de educación física? A continuación, se realiza un barrido importante por algunas defi-

niciones encontradas, para esclarecer y delimitar, en términos propios, el concepto de implicación pedagógica.

La literatura semántica² y pragmática menciona numerosas variedades de conceptos referentes a implicaciones (inferencias, implicaciones e implicaturas, alusiones e insinuaciones, etc.). Desde el campo de la educación física, tomando a Keerbrat-Orecchioni (1986), trataremos de aproximarnos a una definición apropiada sobre el concepto de lo que es la implicación pedagógica de la educación física diciendo que “son los sobreentendidos, interpretaciones aplicaciones de contenidos semánticos y pragmáticos que se incorporan por parte del docente para desviarse en provecho propio de la acción pedagógica”, lo que conlleva una acción interpretativa del alumno, entre la información extraída y los datos del contexto donde se pretenden sean aplicados teniendo en cuenta la intervención de las reglas naturales y las máximas conversacionales³.

En otras palabras el profesor de educación física construye sus imaginarios de acción e intervención pedagógica (didácticas) sobre un procedimiento complejo donde participan tres competencias: la primera de *orden conceptual*, que involucra el factor de concepciones disciplinares, en segundo lugar la *comunicativa-afectiva* que se refiere a su capacidad didáctica para comunicar su saber y, en tercer lugar, las *máximas conversacionales*, el conjunto sobreentendido de comprensiones desde su imaginario, que transforma en acciones pedagógicas intencionadas.

El tema es que, usualmente, estas implicaciones tienden a ser resultados de apreciaciones subjetivas que si no se fortalecen o se apoyan en miradas y opiniones con criterio de verdad (referentes investigativos, opiniones académicas de expertos, e incluso de sus pares) pueden desembocar en resultados subjetivos, lo que denominaríamos un caso de versión débil en su soporte pedagógico, que se fortalece con una actitud dialógica, académica, creativa del agente formador (docente). De una manera más simple se debe comprender el término implicación pedagógica, dentro de la perspectiva educativa, como un acto comunicativo que se da entre el docente

2 La semántica, por lo tanto, está vinculada al significado, sentido e interpretación de palabras, expresiones o símbolos. Todos los medios de expresión suponen una correspondencia entre las expresiones y determinadas situaciones o cosas, ya sean del mundo material o abstracto

3 El filósofo Paul Grice (1913-1988) estudia la conversación como una interacción social que se ajusta a ciertas reglas, las *máximas conversacionales*, que los hablantes pueden respetar o no respetar. Si lo hacen, la conversación se organiza en una cierta dirección, en lugar de ser una sucesión de intervenciones inconexas.

y sus estudiantes, originando necesariamente una relación compleja donde la presencia de una afecta de manera significativa la otra, la cual lleva adheridas tres condiciones: la intencionalidad, la inferencia y la motivación por parte de todos los participantes.

Es de resaltar que al involucrar el término “pedagógica”, se transforma sustancialmente su conceptualización, ya que no solo se puede analizar desde el simple hecho de afectación alta o baja, sino que adquiere un valor complejo y trascendental introduciéndolo en el campo del aprendizaje, de la escuela, de la escolaridad y, sobre todo, para realizar tareas o acciones que logren configurar el proceso educativo.

Toda acción pedagógica en el campo de la motricidad y el movimiento humano implica un acto comunicativo entre el profesor y el alumno, y se transfiere al alumno bajo tres referentes: la inferencia, la intención y la motivación.

CONFIGURACIÓN Y APORTES DE LA PRIMERA ETAPA DE INVESTIGACIÓN

Problematización

Retomamos entonces el concepto expuesto en la primera parte del trabajo donde se deduce que la implicación pedagógica es comprendida como un acto comunicativo que origina una relación entre dos proposiciones o situaciones, donde la presencia de la una afecta de manera significativa a la otra, y la cual lleva adherida tanto la intencionalidad como la motivación por parte de aquellos integrantes del evento comunicativo *verbi gracia* docente-curriculo-alumno.

Cabe analizar que cuando se involucra el término “pedagógica” esta implicación asume una transformación sustancial en su conceptualización, ya que no solo se puede interpretar desde el simple hecho de afectación positiva o negativa de las proposiciones, sino que adquiere una connotación de un valor complejo y trascendental dentro de sus componentes primordiales como son la intencionalidad y la motivación, ya que se direcciona de forma específica hacia un contexto educativo. Esto implica que tanto el docente como el estudiante establezcan una relación directa y proporcional sobre los aspectos y elementos que deseen lograr, profundizar, conocer y asimilar.

Hay que mencionar que hemos elegido identificar ciertas implicaciones pedagógicas que se generan en el proceso educativo, analizando exposiciones

diversas de todas aquellas que surgen a partir de la aplicación de modelos pedagógicos y educativos. Basados en este análisis nos atrevemos a decir que la implicación pedagógica es un concepto que debe ser considerado en el campo educativo para profundizar como valor teleológico en las disciplinas de la motricidad. Por tanto, a continuación, se intenta hacer un análisis reflexivo e interpretativo de las posibles implicaciones pedagógicas generadas entre el desarrollo motor, la inteligencia emocional y la creatividad motriz en niños y niñas escolarizados en los grados cuarto, quinto y sexto de instituciones educativas distritales ubicadas en Bogotá, D.C.

Se parte de los consolidados y datos obtenidos en la primera etapa de la investigación, cuya información se encuentra en el libro "Relaciones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional" de Galvis y Rubio (2010). Allí se exponen los análisis y resultados de ciertas correlaciones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional que presentaron las niñas y los niños de cuarto, quinto y sexto grado de escolaridad en instituciones educativas distritales de la localidad de Engativá, en la ciudad de Bogotá, D.C. Este procedimiento permitió extraer información para apoyar la segunda etapa de investigación, la cual pretende determinar aquellas implicaciones pedagógicas posiblemente generadas en el proceso educativo de la educación física, haciendo énfasis en los tres elementos referenciados: el desarrollo motor, el coeficiente emocional y la creatividad motriz.

A los resultados obtenidos en la primera etapa de la investigación se anexaron las observaciones realizadas en la práctica pedagógica por el grupo de auxiliares de investigación de educación física, recreación y deporte de la Universidad Libre de Colombia en el periodo 2011, y el grupo de semilleros del periodo 2012-2014, durante el cual fueron efectuadas intervenciones a determinados grupos focales en la clase de educación física para identificar las implicaciones pedagógicas entre el desarrollo motor, emocional y la creatividad, logrando observar y extraer diversas connotaciones de comportamiento, actitud, beneficio motor y emocionales, las cuales se convierten en temáticas importantes de investigación, además que colaboran, apoyan y fundamentan el presente trabajo. En tercer lugar, se genera un constructo pedagógico conceptual en torno a las implicaciones pedagógicas fruto del análisis de las fases anteriores.

En resumen se busca proporcionar una aproximación analítica de las afectaciones que se dan desde el campo motor al eje socio-emocional que experimenta todo ser humano en su proceso de crecimiento natural, adherido a su proceso educativo, el cual se convierte en una herramienta trascendental en el campo de la educación física, para aproximarse a alcanzar ese "ser

integral" que no solo satisfaga a una sociedad cambiante, sino que se sienta completo, satisfecho con su propio ser –o al menos se acerque a ello– y que con ello obtenga un desempeño benéfico tanto grupal como individual.

¿Desde dónde se leen las implicaciones pedagógicas?

Las intervenciones organizadas, sistematizadas y tabuladas en la primera etapa de investigación dan los resultados siguientes.

RELACIÓN ENTRE LAS TRES UNIDADES FUNCIONALES Y LAS ESCALAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

TABLA 1. Relación IE-DM en niñas.

RESULTADOS DE INCIDENCIAS POR GRUPO DE NIÑAS ENTRE COEFICIENTE EMOCIONAL Y DESARROLLO MOTOR

	UNIDAD FUNCIONAL 1		UNIDAD FUNCIONAL 2			UNIDAD FUNCIONAL 3		C. EMOCIONAL	CREATIVIDAD MOTRIZ
	Eq. dinámico	Eq. Estático	Lateralidad	Noción del Cuerpo	E.Espacio Temporal	Praxia Fina	Praxia Global		
Intrapersonal	XX	XX	XX	X	XX	X		X	
Interpersonal	X		XX	X		XX			X
Adaptabilidad	X	X	XXX	X	X			X	X
Manejo del Estrés	XX	X		X		XX		X	
Estado Animo General	X	X	XX	X					X
Coficiente Emocional	X	XX	X	XX	X				X

Elaborado por: Yuli Cristina Ordóñez

Niñas Grado 4o - 4m 9,8 años (X)
 Niñas Grado 5o - 4m 10,8 años (X)
 Niñas Grado 6o - 4m 11,3 años (X)

Fuente: elaboración propia.

Una manera gráfica que se encontró para exponer los resultados y las correlaciones que arrojó el estudio en su primera etapa de investigación, fue el de asignar a cada estrato de la muestra un color específico que diera cuenta de la edad, el género y la incidencia más significativa, respecto de las variables a analizar: el desarrollo motor, creatividad motriz y la inteligencia emocional.

Al ver los resultados (o las cruces) en forma vertical se pueden percibir posibles implicaciones pedagógicas a saber:

- Respecto a niñas menores de 10 años adquiere significado emocional la variabilidad de actividades motoras que estimulen principalmente la lateralidad, puesto que presenta una afectación mayor en todas las escalas emocionales. En este grupo también cabe destacar que, en menor grado, sin dejar de ser importantes, se involucran el equilibrio dinámico, la estructuración temporo-espacial y la praxia fina.

- Entre los 10 y 11 años, las niñas presentaron mayores incidencias en la segunda unidad funcional predominando, nuevamente, la lateralidad y la estructuración temporo-especial, además se logró visualizar una activación muy tenue de las otras dos unidades funcionales (1 y 3).
- Observar los resultados pertenecientes al grupo de niñas mayores de 11 años (cruces verdes), presenta un cambio sustancial en los requerimientos de actividad motriz, para estimular y posiblemente fortalecer las escalas de inteligencia emocional. La primera unidad funcional con equilibrio dinámico y estático presenta, posiblemente, un alto grado de intervención benéfica; también se puede observar que, dentro de la segunda unidad funcional, la lateralidad desciende un poco, pero la noción de cuerpo asciende abruptamente, afectando la mayoría de las escalas emocionales. Este cambio tan drástico también debe ser analizado con más profundidad, puesto que, si tenemos presente que las niñas comienzan su etapa de pubertad, existen incidencias fisiológicas internas que podrían alterar los resultados de interés y motivación para trabajar en la parte motora. Es importante también visualizar en el cuadro la aparición de la creatividad motriz relacionada con las escalas de emocionalidad, esto podría direccionarnos hacia nuevas alternativas de intervención tanto motriz como cognoscitiva, para colaborar y apoyar la aceptación de los cambios tanto emocionales como físicos que se están presentando en las niñas.

Seguidamente se analiza de forma horizontal, los resultados para extraer las posibles implicaciones pedagógicas que se perciben:

- Se puede decir que la escala intrapersonal, junto con todas las habilidades que de ella se desprenden, son susceptibles de trabajar y fortalecer con la adecuación y trabajo de las dos primeras unidades funcionales; la praxia fina se muestra como una alternativa muy esporádica de intervención. Es importante aclarar que la escala intrapersonal requiere de la colaboración, comprensión y estimulación tanto de las niñas como de los docentes.
- En segundo lugar, se presenta la escala de adaptabilidad, la cual exige en las niñas la introspección, asimilación y aceptación de su propio yo, para así lograr un acercamiento al otro y el desarrollo de procesos creativos.
- Es interesante observar que dentro de la consecución de resultados hayan salido a flote correlaciones en la escala de manejo de estrés, frente a la primera unidad (tono, equilibrio). Aunque se activa de una forma muy incipiente, debe tenerse presente al momento de aplicar o definir un estilo de enseñanza específico al trabajar con las niñas.

- Un aspecto general de esta tabulación para tener en cuenta, lo encontramos en la variable de edad. Sin lugar a dudas el crecimiento y evolución física, psíquica y emocional de las niñas logra afectar significativamente el comportamiento, la autoestima, la aceptación de sí mismas, la percepción de sus cuerpos, entre muchos otros parámetros, los cuales nos indican un camino a seguir y que se puede trabajar, no solo en la clase de educación física para estimular, apaciguar y activar, sino a través de un programa educativo planeado, definido e intencionado de manera que suscite en las niñas la motivación y estabilidad emocional requeridas.

La siguiente tabla de resultados es la representación de las correlaciones que arrojó la primera etapa de la investigación, con respecto a las relaciones generadas entre el desarrollo motor y la inteligencia emocional, adjunto con la creatividad motriz, de los dos estratos de niños (varones):

TABLA 2. Relación IE-DM en niños.

RESULTADOS DE INCIDENCIAS POR GRUPO DE NIÑOS ENTRE COEFICIENTE EMOCIONAL Y DESARROLLO MOTOR

	UNIDAD FUNCIONAL 1		UNIDAD FUNCIONAL 2			UNIDAD FUNCIONAL 3		C. EMOCIONAL	CREATIVIDAD MOTRIZ
	Eq. dinámico	Eq. Estático	Lateralidad	Noción del Cuerpo	E.Espacio Temporal	Praxia Fina	Praxia Global		
Intrapersonal	X	XX		XX		X	XX		X
Interpersonal						X	X		XX
Adaptabilidad	X		X	X		X	X		XX
Manejo del Estrés					-X		X		
Estado Animo General	X						X		XX
Coefficiente Emocional								X	

Elaborado por: Yuli Cristina Ordóñez

Niños Grado 5o (5h) 40 10,8 Años (X)

Niños Grado 6o (6h) 50 11,5 Años (X)

Fuente: elaboración propia.

Es importante visualizar, en primer lugar, que se presentan menos correlaciones en los niños que en las niñas, lo cual podría explicarse a través de la incidencia directa de los cambios significativos, fisiológicos y emocionales, experimentados. Se dice que estos cambios, los niños los vivenciarán dos o tres años después que las niñas.

Dentro del análisis vertical, resultan ser las praxias (global y fina) las que presentan correlaciones mayores entre las escalas de inteligencia emocional y el desarrollo motriz, las otras dos unidades funcionales se presentan de manera poco significativa para los niños. La implicación pedagógica que se deriva de este resultado corresponde a direccionar y planear actividades con fines de aprendizaje significativo, que exploren toda esa praxia, dando también prelación al fortalecimiento de las diferentes escalas de inteligencia emocional.

Un aspecto que invita al personal docente para realizar sesiones de trabajo diferentes e innovadoras está en el resultado de la creatividad motriz frente a la inteligencia emocional. Este resultado propone la aplicación de estilos de enseñanza como descubrimiento guiado, exploración libre, entre otros, los cuales generan en los niños y las niñas retos de comportamiento y manejo del cuerpo, a la vez que desarrollo cognoscitivo y trabajo emocional, aspectos que se quiere fortalecer como lo demostraron las intervenciones realizadas por colegas en el área de creatividad motriz.

Es determinante también analizar que la escala intrapersonal está abierta y es susceptible de ser estimulada a través del trabajo realizado con las tres unidades funcionales. La escala de adaptabilidad resulta ser supremamente importante tanto para niñas como para niños porque es una de las que más incidencias obtuvo, donde más déficit comportamental y reconocimiento emocional se evidencia, además de ser aquella en la que se conjugan perspectivas individuales, de imagen y colectivas.

TABLA 3. Relación EQ Creatividad general.

CONSOLIDADO DE NIÑOS Y NIÑAS

RELACIONES ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DESARROLLO MOTOR

	UNIDAD FUNCIONAL 1		UNIDAD FUNCIONAL 2			UNIDAD FUNCIONAL 3		C. EMOCIONAL	CREATIVIDAD MOTRIZ
	Eq. dinámico	Eq. Estático	Laterali- dad	Noci- ón del Cuer- po	E.Esp- acio Temp- oral	Pra- xia Fina Glo- bal			
Intrapersonal	XXX	XXXX	XX	XXX	XX	XX	XX	X	X
Interpersonal	X		XX	X		XXX	X		XXX
Adaptabilidad	XX	X	XXXX	XX	X	X	X	X	XXX
Manejo del Estrés	XX	X		X	-X	XX	X	X	
Estado Animo General	XX	X	XX	X			X		XXX
Coefficiente Emocional	X	XX	X	XX	X			X	X

Elaborado por: Yuli Cristina Ordóñez

Niñas (X)

Niños (X)

Fuente: elaboración propia.

Esta tabla perteneciente al consolidado de las relaciones entre inteligencia emocional y desarrollo motor de los niños y niñas de grados cuarto, quinto y sexto pertenecientes a instituciones educativas distritales de la localidad de Engativá, de Bogotá, D.C., brinda la oportunidad de direccionar actividades conjuntas y planeadas debidamente, que promuevan el desarrollo motor y que fortalezcan de manera indirecta la inteligencia emocional. El énfasis que muestra la tabulación se centra fundamentalmente en la escala intrapersonal y de adaptabilidad; cobra interés, en menor grado, la escala interpersonal y el manejo de estrés. Así pues, la implicación pedagógica originada en estas observaciones invita a fomentar actividades motivacionales innovadoras y que potencien el desarrollo del ser integral que se pretende alcanzar en la actualidad.

También se logra visualizar la importancia que tiene la escala intrapersonal en toda la muestra, ya que el número mayor de correlaciones se presenta en esta y puede originar la aplicación de pedagogías nuevas orientadas hacia la inteligencia emocional. Este aspecto lleva a considerar que todas las actividades motoras que contengan las tres unidades funcionales afectan sustancialmente la escala intrapersonal.

Es evidente que la escala interpersonal no presenta incidencia mayor, según los resultados, pero habría que analizar los intereses de este grupo de niños y niñas en el momento en que se desarrollaron las pruebas. Existen además algunos parámetros y habilidades en la escala de adaptabilidad para determinar destrezas en las relaciones interpersonales, herramienta que presenta valores interesantes, razón por la cual se hace necesario resaltar esta sección en el momento de planear y definir estrategias de intervención pedagógica dirigidas a un grupo específico.

APORTES DE LA SEGUNDA ETAPA DE INVESTIGACIÓN

Referenciados en los hallazgos obtenidos en la primera etapa de la investigación acerca de las relaciones generadas entre el desarrollo motor, la inteligencia emocional y la creatividad motriz, se adhiere la información y observaciones realizadas en los trabajos de grado de los estudiantes de IX semestre de educación física, recreación y deporte de la Universidad Libre de Colombia, en el segundo ciclo del año 2011, y grupo de semilleros del año 2012-2014, donde se efectuaron intervenciones en la clase de educación física, a determinados grupos focales, logrando observar y extraer diversas connotaciones de comportamiento, actitud, beneficio motor, emocional y, sobre todo, creatividad motriz, las cuales se convierten en temáticas importantes de investigación, además que colaboran, apoyan y fundamentan el presente trabajo.

En resumen se busca proporcionar una aproximación analítica de las afectaciones que se dan desde el campo motor al eje socio-emocional que experimenta todo ser humano en su proceso de crecimiento natural, adherido a su proceso educativo, el cual se convierte en una herramienta trascendental en el campo de la educación física, para aproximarse a alcanzar ese “ser integral” que no solo satisfaga a una sociedad cambiante, sino que se sienta completo, satisfecho con su propio ser –o al menos se acerque a ello– y que con ello obtenga un desempeño benéfico tanto grupal como individual.

Aportes de la intervención: fortalecimiento del desarrollo emocional en la clase de educación física

TABLA 4. Lista de actividades.

Taller	Metodología	Dimensión Interpersonal	Dimensión Adaptabilidad
1. Rumba aeróbica	Mando directo	Se logró	Se logró
2. Jugando a relacionarnos	Mando directo Descubrimiento guiado	Trabajo en equipo (NO) Relaciones interpersonales (NO)	Se logró
3. Trabajando en equipo a través del fútbol	Mando directo Asignación de tareas	No se logró excepto en cercanía emocional	No se logró, excepto en validar las emociones propias
4. Construyendo nuestros pasos	Asignación de tareas Descubrimiento guiado	Se logró	Se logró
5. Expresando nuestras emociones	Asignación de tareas Descubrimiento guiado	Se logró	Se logró
6. Fútbol desde miradas conjuntas	Asignación de tareas Descubrimiento guiado	Cercanía emocional (NO)	Soluciones efectivas (NO)
7. Jugando sin mirar con quien	Asignación de tareas Descubrimiento guiado	Se logró	Se logró

Fuente: elaboración propia.

Este trabajo de intervención pedagógica brinda ciertas alternativas de labores grupales en el fortalecimiento de las escalas interpersonal y de adaptabilidad, puesto que fueron los pilares de afectación que menores niveles de aceptación tuvieron en el momento de realizar los test de diagnóstico.

De acuerdo con los resultados publicados en dicho informe, se analizan y proponen algunas implicaciones pedagógicas que se podrían tener presentes para planificar y programar sesiones de clase. Estas son:

- Se percibió una incidencia significativa en la aplicación de los estilos de enseñanza, para fortalecer ciertas escalas de emocionalidad junto con activaciones motoras, en pro de desarrollar y beneficiar al grupo escolar con el cual se esté trabajando.
- La realización de ajustes en la elaboración de sesiones de clase enmarcadas en deportes específicos, ya que se observó una baja en el nivel de motivación e interés por parte del grupo escolar, lo que imposibilitó el logro de los objetivos perseguidos con las actividades propuestas.
- Las habilidades de aceptación y exteriorización emocional, junto con trabajo en equipo y soluciones efectivas, resultaron ser aspectos poco superados por los estudiantes de quinto grado del Colegio Vista Bella, lo que sugiere la necesidad de gestionar y direccionar actividades integradoras que fortalezcan la autoestima, la confianza, el respeto, la escucha y la comunicación entre las personas, para estimular el equilibrio emocional, actitudinal y social de los niños y niñas en esas edades específicas.
- Presentar retos innovadores en cuanto a estilos de competencia, exigencias motora y cognoscitiva, entre muchas otras acciones, son puntos claves en la generación de adhesión y motivación por parte de los estudiantes para ir a la institución educativa y propiciar mejora en intereses personales, colectivos y el rendimiento académico.

El grupo que realizó estos talleres también extrajo ciertas implicaciones pedagógicas, a saber:

- *Desde la dimensión comunicativa:* el intercambio de mensajes adoptó un gran valor durante el desarrollo de los talleres de intervención pedagógica en el proceso docente-estudiante, debido a que su organización requería de un canal comunicativo óptimo, el cual les permitiera a los estudiantes la producción y recepción de la información. Aquí se evidenció notablemente la expresión de sentimientos, sensaciones y necesidades que iban surgiendo en el desarrollo de cada una de las actividades y que repercutía en los estudiantes que querían expresar sus experiencias personales a sus compañeros de aula.

- Este proceso comunicativo, estrechamente relacionado con la parte afectiva del sujeto, fue fortalecido a través del canal visual, usado para hacer énfasis en el lenguaje no verbal –la mirada, los gestos y la postura corporal– y complementar el lenguaje verbal.
- Desde la dimensión socio-afectiva: el proyecto *Fortalecimiento del desarrollo emocional en la clase de educación física del grado quinto de primaria del Colegio Vista Bella* tuvo gran incidencia en el desarrollo de habilidades emocionales como la empatía, la responsabilidad social, las relaciones interpersonales, la flexibilidad y la solución de problemas. Durante los talleres pedagógicos se evidenció que las niñas y los niños que son motivados a ser partícipes de las actividades avanzan en el aprendizaje de habilidades motrices, afectivas y cognitivas.
- Son personas que ganan autoconfianza, auto aceptación, se relacionan mejor con los demás, tienen una mayor creatividad para darle solución a los problemas, son personas cooperativas, colaboradoras, mejoran el manejo de conflictos, tienen capacidad para asimilar los cambios que se presenten, establecen lazos con facilidad, mejoran sus niveles de comunicación y aprenden a trabajar en equipo. Llama la atención ver cómo durante la ejecución de la propuesta los niños de esta población comienzan a mejorar notablemente el trato con sus otros compañeros, la exclusión de otros se hace menos evidente, la cercanía entre ellos para la realización de las actividades se hace cada vez más notoria, las diferencias comienzan a adoptar un papel más de respeto y de tolerancia y su motivación por ser mejores como personas íntegras se hace claramente evidente. Por otro lado, podemos ver cómo el teatro como expresión corporal, gestual y verbal, las lúdicas como expresión emocional- simbólica del ser, y las actividades rítmicas aportan de manera significativa en relación con la inteligencia emocional, de tal manera que es importante para el educador físico tener en cuenta estas herramientas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Desde la *psicomotricidad*: se logró evidenciar que las actividades dirigidas al manejo de la expresión motora, realizadas a través de juegos pedagógicos, afianzaron la autoestima y los patrones básicos de movimiento. Los talleres deportivos, de expresión corporal (danza y teatro) y lúdicos aportaron a la creatividad motriz de los estudiantes en cuanto a lateralidad, ubicación temporo-espacial, coordinación viso-manual y coordinación viso-pédica. Además, se mejoró el equilibrio actitudinal de los estudiantes ya que la práctica de habilidades emocionales aumentó la seguridad en sí mismos, expresada por medio de posturas corporales.

Los talleres también contribuyeron a la formación de un esquema corporal, ya que las niñas y los niños, por medio del procesamiento de información sen-

sorial, se hacían más conscientes de sus sensaciones, de su anatomía y de las posibilidades de movimiento, a partir de diferentes actividades propuestas, que antes no tenían la oportunidad de experimentar en la clase de educación física. Con el avance de las sesiones los estudiantes desarrollaron posturas y movimientos cada vez más complejos, al tiempo que se despertaba su entusiasmo para completar las tareas motrices planteadas. Finalmente se notó que los niños y las niñas pueden crear movimientos nuevos con base en sus habilidades e intereses a través de la danza, el teatro, la lúdica y la práctica de un deporte no mecanizado sino en la que hay libertad para la ejecución de movimientos.

Aportes de la intervención: propuesta didáctica centrada en las actividades rítmicas para el fortalecimiento de la creatividad motriz en los estudiantes de tercer grado del Colegio Vista Bella

TABLA 5. *Talleres realizados.*

Taller	Metodología	Creatividad motriz
1. Rumba aeróbica	Mando directo Exploración libre	Según informe de investigación entregado por el grupo gestor de la propuesta, se evidenció el fortalecimiento de la creatividad motriz en todos los talleres, puesto que resultaron ser significativos para los niños y niñas del tercer grado del colegio Vista Bella.
2. Jugamos con canciones	Exploración libre Asignación de tareas	
3. Danza folclórica	Exploración libre Asignación de tareas	
4. Danza contemporánea	Exploración libre Asignación de tareas	
5. Capoeira	Exploración libre Asignación de tareas	
6. Porrismo	Exploración libre Asignación de tareas	
7. Stomp	Mando directo Exploración libre	

Fuente: elaboración propia.

Una vez leído y analizado todo el documento, donde se desglosa la realización de las actividades tabuladas en el cuadro, se procede a presentar las posibles implicaciones pedagógicas que de él se desprenden:

- Las actividades rítmicas se presentan como una alternativa sustancial de afectación escolar, en los aspectos motores, emocionales y creativos tendientes a la integración humana, esto quiere decir, que la exploración y autonomía de la propia concepción del cuerpo, complemento de

un sentir, pensar y hacer, ejercen una fuerza activadora en la aprehensión de conocimiento significativo.

- Descritas las acciones realizadas en cada taller se puede concluir que las actividades rítmicas influyen de forma valiosa en la estimulación y activación de la inteligencia emocional, sobre todo en sus escalas intrapersonal, interpersonal y de adaptabilidad; aun cuando no se realiza este análisis en el informe, es evidente que cuando un individuo desarrolla su creatividad se generan acciones físicas, psíquicas y emocionales para responder positivamente ante circunstancias o problemas planteados.
- La presentación en cada sesión de estímulos dirigidos a canales sensoriales distintos –oído, vista, tacto, propiocepción y exterocepción entre otros– amplía los estándares motores de experimentación y motivación en los participantes de la actividad, que así estabilizan y mejoran el manejo de emociones, sensaciones y sentimientos.
- Por último, se observó un aumento en la motivación para mostrar innovación y completar retos, desarrollo satisfactorio en la dimensión comunicativa, mejoría en las relaciones interpersonales e incremento en la capacidad de escuchar a los demás, la autoestima, la seguridad y confianza necesarias para aceptar sentimientos propios y ajenos. Es muy importante tener en cuenta estas implicaciones pedagógicas para planear y programar sesiones de clase, tanto en la disciplina de la educación física como en cualquier otro campo académico.

FORTALECIMIENTO DE LA CREATIVIDAD MOTRIZ EN ESPACIOS REDUCIDOS EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Al analizar este trabajo de intervención educativa, se puede observar que desarrolla dos eventos complementarios que justifican la presentación del debido informe. Dado el primer evento de constatación con el personal docente que labora dentro de la Institución Educativa Distrital Vista Bella con respecto a los requerimientos y necesidad de recursos físicos, humanos y didácticos se logra sugerir las siguientes implicaciones pedagógicas:

- La estimulación de la creatividad motriz –y también cognoscitiva– no solo se debe direccionar o esperar desde el cuerpo estudiantil, sino que, se sugiere, el cuerpo docente también participe activamente en la realización de actividades innovadoras que propicien la buena adaptación y mejor aprovechamiento del espacio y material disponibles.
- Se requiere de una disposición más amplia y abierta hacia la gestión administrativa y organizativa por parte del cuerpo docente y toda su comitiva, ya que es una labor conjunta la que enaltece y potencializa las oportunidades de acción que se pueden generar para realizar un

aprendizaje significativo. La colaboración, el trabajo en equipo, la comunicación, el logro de objetivos pequeños para alcanzar los más grandes, y muchos más, son escalas y elementos constitutivos de la inteligencia emocional, del desarrollo motor y de la creatividad motriz, que no solo se deben otorgar y observar en una sesión de clase, sino que por el contrario se pueden experimentar y extender a un nivel macro.

En la segunda etapa los autores del trabajo realizan seis sesiones de intervención y las exponen así:

TABLA 6. Talleres realizados en la segunda etapa.

Nombres y temas de clase	Objetivos de la clase	Aportes a la creatividad motriz
<i>Primera clase</i> Desarrollemos la creatividad mediante el dibujo	Crear una buena participación de los alumnos y un buen trabajo en grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Buen manejo de colores. • Buena combinación de colores. • Imaginación para crear nuevos dibujos.
<i>Segunda clase</i> Desarrollemos la creatividad mediante la expresión corporal	Diseñar en el aprendiz formas nuevas de representar animales.	<ul style="list-style-type: none"> • Movimientos corporales nuevos. • Creatividad al moverse en el espacio. • Creatividad para coordinar.
<i>Tercera clase</i> Desarrollemos la creatividad mediante juegos con aros, pelotas y sogas	Desarrollar en el aprendiz estrategias nuevas que logren un mejor estilo de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Formas nuevas de transportar la pelota. • Formas nuevas para saltar. • Trabajo en grupo.
<i>Cuarta clase</i> Desarrollemos la creatividad mediante el juego tradicional “la golosa”	Crear en el aprendiz nuevas ideas para que construya su espacio de trabajo. Promover el trabajo en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> • Buen manejo del espacio. • Creatividad al dibujar su “golosa”.
<i>Quinta clase</i> Desarrollemos la creatividad mediante la meditación	Fomentar en el aprendiz la capacidad de concentración.	<ul style="list-style-type: none"> • Concentración para crear soluciones nuevas al enfrentarse con problemas educativos.
<i>Sexta clase</i> Desarrollo de la creatividad mediante el juego tradicional “yerméis”.	Crear colaboración y participación en los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de movimientos. Trabajar en equipo para crear estrategias.

Fuente: elaboración propia.

Las implicaciones pedagógicas que se logra extraer son:

- Las escalas diferentes de inteligencia emocional se convierten en los objetivos base para fortalecer la creatividad motriz, ya que se parte de habilidades como trabajo en equipo, colaboración y auto-actualización para determinar las actividades y estrategias a seguir en una clase de educación física, que cuenta con espacios reducidos de acción motora.
- Los espacios reducidos estimulan de cierta manera la especificidad y finitud en la praxia, puesto que al carecer de espacio de acción y movimiento todo el desarrollo motor debe ceñirse a la delimitación de las acciones reducidas con el compañero, con la pared, con el espacio que le pertenece al otro; lo que genera –más en los niños que en las niñas– condicionamiento y afectación emocional (ya mencionado y analizado en los resultados de la primera etapa de la investigación de las relaciones entre el desarrollo motor, la inteligencia emocional y la creatividad motriz).
- Aprovechar y dimensionar las ventajas que brinda el trabajo en un espacio reducido puede ser también una alternativa de intervención pedagógica en aquellas instituciones donde no se visualiza este aspecto. El espacio reducido activa la escala interpersonal y de adaptabilidad, puesto que todos los participantes de la sesión –incluido el docente– comprenden la importancia de respetar al otro, de administrar su propio cuerpo, sus acciones, sus movimientos, su aspecto comunicativo, su aspecto comportamental y todos los aspectos constitutivos que fundamentan al ser humano como ser social.

Para concluir esta parte cabe señalar que se debe contar con una visión más holística de las ventajas y beneficios que otorga el movimiento, el pensamiento y el sentimiento, porque estos tres pilares se complementan con la intencionalidad dando pie a la creación de la implicación pedagógica, cuyo fin es obtener un “ser humano integral”.

DISCUSIÓN

La educación física una mirada integradora desde lo emocional y humanista

El tema emocional es un factor emergente de estudio en la actualidad, puesto que se asume como un eje determinante en el desarrollo social y afectivo del niño en su proyección de vida, sus vivencias, las relaciones inter e intra-personales que construye desde la motricidad y el movimiento corporal y

reconociendo la escuela como un espacio que puede afectar significativamente la construcción de procesos en competencias emocionales.

Psicomotricidad y emoción

La definición consensuada por las asociaciones españolas de psicomotricidad se basa en una visión global de la persona, “el término de psicomotricidad integra las interacciones cognoscitivas, emocionales, simbólicas y sensorio-motrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial”. La psicomotricidad así definida desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad.

De manera general puede ser entendida como una técnica cuya organización de actividades permite a la persona conocer de manera concreta su ser y su entorno inmediato para adaptarse a este a través del lenguaje no verbal y del movimiento abarcando lo físico, psíquico, social y cognoscitivo.

La psicomotricidad tiene una fuerte relación con la dimensión afectiva, relación que ha sido trabajada por diferentes investigadores quienes logran destacar el componente emocional relevante dentro de las expresiones motrices. Este es el caso de Julián de Ajuriaguerra, pionero en el campo de la afectividad y creador de la terapia psicomotriz en 1959, quien considera que los comportamientos psicomotores siempre están relacionados con las emociones y la afectividad del sujeto. En este mismo sentido Benrais (1988) afirma “la noción de vida afectiva está eminentemente enlazada con la actividad motora. Actitudes, gestos y posturas que se manifiestan en la conducta motora, aparecen como otras tantas características de la personalidad”. Lecoyer (1991) considera “la psicomotricidad como el conjunto de comportamientos motores en función de su relación con el psiquismo”.

Como vemos la función que tiene el movimiento corporal, y su relación con los procesos mentales ligados al desarrollo de la personalidad y al aprendizaje, ocupa un lugar importante en la educación, sobre todo en la primera infancia, ya que tiende a favorecer su dominio para mejorar la relación comunicativa con el mundo que rodea a la persona.

Del cuerpo a las emociones: la corporeidad

Definitivamente el referente cuerpo en el campo de la educación física escolar debe contemplarse desde una perspectiva amplia e integradora, donde es considerado como tema y como problema. Como objeto de estudio su representación social debe ser considerada como en construcción continua por

lo que se diría que para problematizar el cuerpo primero se debe establecer el concepto desde el que se pretende partir. Para cumplir este objetivo se propone ir de lo estático a lo dinámico, de lo conceptual a lo procesual.

Para comprender el concepto “cuerpo” en el campo emocional frente al desarrollo motor debemos tener claro que todo individuo se manifiesta con y a través del cuerpo. Al hablar de manifestación no solo se refiere a los movimientos naturales o reflejos sino también a las emociones, pensamientos y sentimientos, lo que hace que nuestro cuerpo tenga lenguaje a través de todo ello, que sea un cuerpo vivo a través de su corporeidad.

Según Zubiri (1986) la corporeidad es la vivencia del hacer, sentir, pensar y querer. Con esto nos daríamos cuenta de que el cuerpo vive o se expresa por medio de su expresión física y, en términos generales, entenderíamos que el ser humano es, existe y se expresa solo a través de su corporeidad.

Todos desde el nacimiento tenemos un cuerpo que crece y cambia para construir su corporeidad. Las vivencias que le proporciona al individuo el entorno en que se desarrolla y las maneras en que las percibe, a las que se adapta y acomoda, creando estructuras de referencia nuevas, son experiencias que construyen su corporeidad. Al terminar este proceso de construcción, aparece la muerte. El ser humano inicia como cuerpo y termina siendo tan solo cuerpo.

También Bernard (1985) hace referencia al problema del referente cuerpo al decir que “(...) si nuestro cuerpo es el órgano de lo posible lleva también y simultáneamente el sello de lo inevitable. Por eso, el discurso en la escuela sobre el cuerpo nunca puede ser neutro. Hablar del cuerpo es aclarar más o menos uno u otro de sus dos aspectos: ese ávido deseo de goce y ese otro aspecto trágico y lastimoso de su temporalidad. De manera que toda reflexión sobre el cuerpo es, quiérase o no, ética y metafísica: proclama un valor, indica una cierta conducta y determina la realidad de nuestra conducta”.

Tal como tradicional y atinadamente apunta Meinel y Shnabel (1987): “está comprobado que en un cuerpo sano y equilibrado es posible estimular decisivamente el desarrollo intelectual, social, estético, emocional y moral”.

Esto lo acentúa también Brohm (1975) al decir que “en todos los dominios de la vida social, el cuerpo se convierte cada vez más en el objeto y el centro de ciertas preocupaciones tecnológicas o ideológicas. Ya en la producción, ya en el consumo, ya en el ocio, en la educación, en el espectáculo o en la publicidad, etc., el cuerpo se ha convertido en un objeto que se trata, se

manipula, se explota. En el cuerpo convergen múltiples intereses sociales y políticos de la actual civilización técnica”.

Abordando el cuerpo desde esta perspectiva reduccionista se limitan los valores, capacidad y potencialidad corporal. Se orientan y estructuran las conductas esperadas y deseadas con el propósito de conservar la hegemonía sobre el cuerpo y, por supuesto, su educación descartando la construcción de un cuerpo sintiente, crítico y pensante. Denis (1980) lo resalta así: “abordar el cuerpo enseñado no supone pretender describir una realidad institucional, sino que se trata de determinar una realidad institucionalizada”, esto se cumple al ser sometido a un proceso en donde se le educa para insertarse en el contexto que lo reclama. Bernard (1985) lo clarifica aún más al mencionar que “(...) toda nuestra educación es en cierta medida (...) el ajuste de nuestro cuerpo de conformidad con las exigencias normativas de la sociedad”.

El desarrollo de competencias socio-emocionales desde un enfoque de la motricidad humana

El niño en su proceso de construcción humana desarrolla una serie de competencias que lo hacen un individuo útil, productivo y reflexivo de su sentido de comunidad. Estas construcciones, durante la educación básica primaria, se logran gracias a la interacción con dimensiones de pensamiento lingüístico, social y matemático, todas ellas mediadas por la percepción de los sentidos atrapados por un cuerpo y una corporeidad que hacen posible estos procesos complejos. Otra competencia importante corresponde a la socio-afectiva, asociada a la capacidad de establecer criterios y acciones equilibradas ante condiciones internas y externas que afecten la condición emocional en un contexto social, “escalas emocionales” en términos de Bar-On. Goleman lo asume desde la inteligencia emocional o factores sociales de la personalidad ya existentes, es decir, es esa capacidad de asumir emociones sobre nuestros pensamientos de manera asertiva.

Los desarrollos de estas competencias socio-emocionales facilitan el cambio de perspectivas, la formación de juicios y la consideración de puntos de vista de las fluctuaciones diferentes que se dan dentro de las interacciones sociales del niño, igualmente corresponde a una capacidad de leer, etiquetar y anticipar situaciones emocionales tanto sencillas como complejas en el campo intrapersonal, interpersonal, el manejo de estrés y la adaptabilidad (Bar-On y Parker, 2000). En conclusión, es la capacidad que debe potenciar el niño para reconocer sus emociones, entender cómo evolucionan y comprender sus implicaciones emotivas, cognoscitivas y comportamentales de sus sentimientos.

Desde la perspectiva de la antro-po-biología (Gehlen y Portman, citados por Berrio, 1998) se afirma que el hombre en su proceso de humanización debe unir dos factores: el instintivo y el cultural. Un factor instintivo genético corresponde a la emocionalidad como fundamento de sobrevivencia y evolución del hombre; el ser humano viene dotado de una serie de mecanismos genéticos que se expresan desde su nacimiento y que están caracterizados por los reflejos motores primarios (succión, tónico del cuello, prensión, etc..) y otros correspondientes al área afectiva (afecto, auto-reconocimiento, relacional, etc.).

Estas estructuras emocionales se dan dentro de un proceso de equilibrio dinámico (Piaget, ¿1980?) es decir, se dan por maduración de acuerdo a los estímulos recibidos por el entorno externo (el amor, la ternura y las caricias maternas) hasta las relaciones socio-afectivas en las que crece el niño. A este proceso peculiar los antropólogos lo llaman neotenia (plasticidad de maduración), los pedagogos lo denominan educabilidad (Savater, 1997, pp. 23-24) y otros lo asumen como "humanización" (Tapias, 1996; Barrio, 1998). En general planteamos que el niño nace con unos instintos emocionales y ellos se van moldeando a través de procesos socio-culturales, así se va transformando su personalidad, es decir, hacen un tránsito de adaptabilidad cultural.

Estos aspectos son recogidos por Da Fonseca (1990) en sus investigaciones sobre la ontogénesis y filogénesis en los que pone en evidencia que es a través de la praxis humana como se adquieren competencias sociales, emocionales y motrices generando conductas auto-conducidas y autónomas de los principios instintivos.

La motricidad humana en su función básica busca contribuir, desde la perspectiva de la humanización, a la formación de seres con una cultura que les permita auto-regularse en aspectos emocionales instintivos como la agresividad, la competencia exacerbada, el racismo, el individualismo, el machismo y el estrés para que sean capaces de compartir, tolerar y auto-controlarse.

Implicaciones pedagógicas de la motricidad en el campo intrapersonal y el desarrollo de la personalidad del niño

En el campo de la educación física en palabras de Trigo (2000), el hablar de los conceptos de cuerpo y corporeidad implica entender ésta última como la vivencia del hacer, sentir, pensar y querer, donde el cuerpo es solo el vehículo para que la corporeidad se haga presente en el mundo y para el mundo que lo rodea. Es decir, el cuerpo es el medio para que se manifieste y desarrolle la corporeidad en las posibles construcciones y subjetividades interpersonales.

Para Paredes (2003) "el ser humano se expresa, se comunica, vive con, por y a través de su corporeidad... la epifanía (consecuencia) del ser humano es su cuerpo y a partir de él desarrollamos la corporeidad (aspecto físico, psíquico y anímico). La reflexión corporal del ser humano pronuncia su primera manifestación de autoconciencia, lo que implica reconocer sus primeros estados de ánimo, autovaloración, autoconfianza, autorregulación y auto-reflexión de sus emociones, usando el cuerpo, creando corporeidad de muchas maneras: desde que está en el vientre de la madre tiene la necesidad de moverse; desde recién nacido siente la necesidad de expresarse y su corporeidad es su primera vía de expresión intrapersonal, emocional y de comunicación con el mundo".

Se comprende así que la corporeidad desde el desarrollo motor es la manifestación consciente o inconsciente de la expresión física del individuo en sus acciones y emociones, moldeada y reclamada en un contexto determinado. La educación en la dimensión corporal pretende encontrarnos con y enfrentarnos a nuestra realidad (relación intrapersonal), con nuestros recursos físicos (de una estructura biológica capaz de moverse), mentales (razón, creación, emoción y pensamiento) y sociales (ánimo, voluntad y motivación).

La educación motriz debe tener en cuenta esta triada de cuerpo, mente y socialización que conforma la corporeidad, es lo que define las habilidades en el campo intrapersonal relacionadas con el autocontrol, la confiabilidad, la adaptabilidad, la capacidad de innovación y la motivación del niño; es decir, a través de la corporeidad se configura la personalidad intrapersonal.

La inter-relación dinámica del ser, pensar y sentir con nuestro cuerpo es lo que va construyendo esa estructura intrapersonal y social que determina la forma de comprender, compartir y apropiarse del mundo y del actuar en él, la que llamaremos personalidad intrapersonal. Para MacGregor (1992) es lo que "motiva las diferentes conductas, las formas específicas y únicas de organización de cada ser (...), ya que ésta (la personalidad) es lo que hace, que siendo en lo biológico muy similares, seamos como individuos, distintos y únicos".

Lo concretiza aún más Dicaprio (1992) al decir que la personalidad es una "identidad personal del individuo" con componentes periféricos (gustos, hábitos) y componentes centrales (actitudes y conductas). Con todo esto podemos concluir que la corporeidad alude a la manifestación física, mental y social en términos genéricos, es decir, es movimiento, pensamiento y emoción sin ninguna otra connotación. En cambio, la personalidad es moverse, pensar y sentir en una forma y contexto específico, en donde interesa la particularidad de tal manifestación, de quién proviene y porqué la manifiesta así.

En otras palabras, se puede decir que la personalidad intrapersonal es la corporeidad particular de cada persona, y que hay tantas personalidades como personas existan. No siendo así con la corporeidad, que sólo es manifestación de la realidad, y ésta la determina el contexto en que se ubica.

El cuerpo es desde donde se genera la corporeidad y ésta se hace manifiesta por medio de la motricidad (movimiento con intención) y a través de ella, se conforma el carácter en base al temperamento, lo que deviene en la personalidad del individuo.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA MOTRICIDAD EN EL CAMPO INTERPERSONAL Y CONSTRUCCIÓN DE SUJETO SOCIAL

En palabras de Giddens (1999) la sociología del cuerpo es el estudio de las influencias sociales que afectan a nuestra constitución física. Entendiendo que las influencias sociales son todas aquellas acciones que orientan o reorientan las relaciones interpersonales como el compromiso, la iniciativa, la empatía, el interés por los otros y las destrezas sociales. En pocas palabras el actuar positiva e inteligentemente de un individuo en un entorno determinado, lo que deviene en socializar; comprendiendo que el desarrollo motor estimula un conjunto de caracteres morfológicos, fisiológicos y psíquicos de un individuo, los cuales conforman su personalidad, que abarca las áreas cognoscitiva (intelectual), afectiva y psicomotora (psicológica y de motricidad).

Viéndola así, la sociología del cuerpo se puede definir como el estudio de la socialización de la personalidad. Más exactamente, es la socialización de la personalidad a través de la corporeidad; es decir, estudia cómo interactúan en la sociedad el intelecto, el afecto y la motricidad. Entendidos tales elementos o áreas como una unidad indisoluble, aunque con mayor posibilidad de respuesta ante determinados estímulos. Dicho en otras palabras, el estimular y desarrollar competencias interpersonales de un determinado grupo o institución puede influenciar o afectar más al área afectiva (emocional), principalmente en el desarrollo de la primera infancia y la adolescencia, que la intelectual o la de motricidad y, sin embargo, no las excluye de ser modificadas al manifestarse en tal entorno.

Para Le Breton (2002) "la sociología del cuerpo forma parte de la sociología cuyo campo de estudio es la corporeidad humana como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios". Encontramos que las acciones de las experiencias escolares de la clase de educación física se enlazan con la vida cotidiana, desde las más sencillas e

íntimas hasta las que se producen en la escena pública, percibidas cuando implican la intervención de la corporeidad (juego y lúdica). Aun cuando más no sea al establecer significaciones precisas del mundo que lo rodea.

Se entiende que la motricidad es toda la manifestación corporal que se potencia en los individuos. Es sentir y vivir el cuerpo en sus connotaciones de saber pensar, saber ser y saber hacer; es decir, manifestarse integralmente a través de lo cognoscitivo, de lo ético y de lo práctico que implica corporeidad. Tener corporeidad es existir, apropiarse del espacio y del tiempo que le acontece, transformarlo, clasificarlo y darle un valor basado en las senso-percepciones y además de entablar un diálogo con palabras, hacerlo con la gama amplia de manifestaciones físicas (juegos, expresiones corporales, lúdicas y deportivas). En palabras de Le Breton (2002) "a través de su corporeidad el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia. Lo transforma en un tejido familiar y coherente, disponible para su acción y permeable a su comprensión. Como emisor o receptor, el cuerpo produce sentido continuamente y de este modo el hombre se inserta activamente en un espacio social y cultural dado".

De otra parte, sugerimos pensar que las prácticas docentes en el campo de la motricidad y de la educación física deben repensarse y complementarse con las miradas humanistas, entre ellas el desarrollo socioemocional. El buscar dar un orden y una reestructuración a las actividades implicadas en la modificación integral del individuo, que interactúa y convive en las instituciones educativas, es pretender conocer, criticar, sensibilizar y reformar dicha práctica y su fundamentación docente, todo esto basado en una educación integral.

Si se parte del principio de que el ser humano es un ente social que se interrelaciona por y a través de las acciones propias de la motricidad, deben plantearse perspectivas didácticas y metodológicas nuevas que potencien el desarrollo emocional y social, variantes que condicionan su desempeño óptimo en una sociedad escolar cada vez con más urgencia de atender las dificultades de relaciones humanas en la sociedad; es decir "de qué manera nuestro cuerpo se ve afectado por las influencias de los factores sociales" (Giddens, 1999), que no sería otra cosa que el estudio de la sociología del cuerpo.

Conocer y manipular de manera experimental los condicionantes de las experiencias pedagógicas de la motricidad humana redundará en un mejoramiento de las políticas de convivencia y calidad de la educación a seguir en la educación formal.

Implicaciones pedagógicas desde la intervención

Durante el proceso de consolidación de las intervenciones pedagógicas y el acercamiento con elementos teóricos, podemos decir que el proceso emocional en los grupos objeto de observación se caracterizó por mostrar dificultad en la competencia de manejo de estrés, relaciones inter e intrapersonales y, en general, por una serenidad relativa, con mucha dispersión grupal y altibajos en su atención, el descontento y miedos propios de la educación infantil. Es una etapa en que las niñas y los niños van consolidando progresivamente la adaptación a la escuela, el control emocional y la afectividad general, la motricidad y psicomotricidad, la sub-etapa cognoscitiva de pre-operaciones concretas, el temperamento, el carácter, la personalidad, el conocimiento inter e intrapersonal, el comportamiento moral, el proceso de socialización y los temas que les interesan.

Podríamos decir que, respecto al desarrollo emocional, se caracteriza por los aspectos siguientes (Herrera, Ramírez y Roa, 2004:263):

- a) Un sentimiento alto y positivo en el niño de sí mismo: físico, psíquico y social, manifestado por un comportamiento en el que destaca su confianza en sí mismo, en su poder, en sus ganas de hacerse notar, de hacerse valer, aunque muestra ansiedad en situaciones frustrantes que empieza a aprender a controlar.
- b) Una actitud optimista y alegre o desenfadada, controlando sus temores con facilidad, haciendo gala de buen humor, realizando travesuras y libre de preocupaciones.
- c) Una serenidad emocional global, manejando y controlando su voluntad con facilidad, superando temores y fobias, lo que le permite mejorar cualitativamente su desarrollo intelectual.

En esta etapa, el abanico de referentes de los niños va abriéndose cada vez más, del ámbito familiar al escolar y, de este, al social. Si bien los padres y hermanos continúan siendo modelos para ellos también comienzan a serlo maestros, compañeros, amigos y otras personas significativas de su entorno próximo y distal.

A medida que el niño adquiere mayor capacidad cognoscitiva se amplía la relación social y crece la posibilidad de control emocional condicionado por la propia cultura (Renom, 2003:25).

Los estudios desarrollados desde el grupo de investigación de educación física y desarrollo humano de la Universidad Libre de Colombia, con pobla-

ciones pertenecientes a la etapa comprendida entre los 6 y los 12 años, a las que se les ha aplicado la prueba de Bar-On para medir escalas emocionales, han mostrado una correlación proporcional entre el desarrollo motor y actitudes positivas en sus manifestaciones emocionales, que va mejorando progresivamente con el tiempo.

Las investigaciones realizadas en el presente informe han puesto de manifiesto que las habilidades emocionales y sociales en los niños se relacionan positivamente cuando se hacen intervenciones de carácter lúdico motriz y de rendimiento académico temprano (Wentzel y Asher, 1995), mostrando que los niños tienen dificultades para prestar atención, seguir instrucciones, llevarse bien con los demás y controlar las emociones negativas de enojo y angustia (Arnold et al., 1999; McClelland et. al. 2000). En el caso de muchos niños, el logro académico durante los primeros dos o tres años de formación escolar parece tener fundamento en una base sólida de sus habilidades emocionales y sociales (O'Neil et al., 1997; Ladd, Kochenderfer y Coleman, 1997).

Considerando estas aportaciones, parece evidente que el ajuste emocional de los niños juega un papel importante en la predicción de la probabilidad de éxito en el manejo emocional y el desempeño escolar, por lo cual cabría preguntarnos: ¿cómo ayudamos a los niños a desarrollar competencias de inteligencia emocional desde la clase de educación física?

Para poder dar respuesta a esta pregunta se han venido diseñando y desarrollando distintas líneas de intervención desde el grupo de investigación educación física y desarrollo humano de la Universidad Libre de Colombia, entre las que cabe destacar las implicaciones pedagógicas del desarrollo motor en las competencias emocionales (Rubio, 2014) y la construcción de un currículo educación física centrado en el eje socio-emocional.

En este sentido los maestros pueden dedicar una pequeña parte del tiempo lectivo a enseñarles cómo identificar y clasificar los sentimientos, comunicarse con otros apropiadamente, a distinguir emociones y a resolver conflictos con sus compañeros.

REFERENCIAS

Arnold, D. H.; Ortiz, C.; Curry, J. C.; Stowe, R. M.; Goldstein, N. E.; Fisher, P. H.; Zeljo, A. y Yerushova, K. (1999). Promoting academic success and preventing disruptive behavior disorders through community partnership, *Journal of Community Psychology*.

- Bar-On y Parker, J. (2001). *The handbook of emotional intelligence workplace*. Josse-Bass. San Francisco.
- Blázquez, S. (2003). Metodología y didáctica de la actividad física. *Congreso galega de educación física e o deporte*. INEF. Galicia, p. 4
- Bernard, M. (1985). *El cuerpo*. Ed Paidós, España
- Bernard, M. (1980). *El cuerpo*. Buenos Aires. Ed Paidós
- Brohm, J. (1975). *Corps et politique*. París: Delarge, Coll. Corps et Culture
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.
- De Ajuriaguerra, J. (2004). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Ed. Masson, España, Barcelona.
- Dicaprio, N. S. 1992. *Teorías de la personalidad*. Ed. Mc Graw Hill, México
- Galvis, P. y Rubio Ortiz, E. (2010). *Relaciones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional*. Universidad Libre de Colombia - COLCIENCIAS. Bogotá D.C., 2010.
- Giddens, Anthony. (2000). *Sociología*. Ed. Alianza, México.
- Herrera, F.; Ramírez, M. I. y Roa J. M. (2004). El desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria (6-12 años). En Trianes, M. V. y Gallardo, J. A. (Coord.): *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. (pp. 259-286). Madrid: Pirámide.
- Hidalgo, V. y Palacios, J. (1999). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación*. 1. *Psicología evolutiva*. (257-282). Madrid: Alianza.
- Kerbrat-Orecchioni. (1986). *La enunciación de la subjetividad*. Editorial Paidós. Madrid
- Ladd, G. W.; Kochenderfer, B. y Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*, 68(6), 1181-1197.
- Le Betron, D. (2002). *Sociología del cuerpo*. Ed. Nueva visión, Buenos Aires
- Meinel y Shnabel (1987). *Teoría del movimiento*. Stadium.

- McClelland, M., Morrison, F. & Holmes, D. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329.
- O'neil, R., Welsh, M., Parke, R., Wang, S. & Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(3), 290-303.
- Paredes, J. (2003). Desde la corporeidad a la cultura. *Revista digital EF.DEPORTES.COM*. Obtenido desde: <http://www.efdeportes.com/efd62/corpo.htm>
- Renom, A. (Coord.) (2003). *Educación emocional*. Programa para educación primaria (6-12 años). Madrid: Praxis.
- Scherer, K. R. (1997). Profiles of emotion-antecedent appraisal: Testing theoretical predictions across culture. *Cognition and Emotion*, 11, 11
- Trigo E. et al (1999). *Creatividad y motricidad*. Inde. Barcelona.
- Wentzel, K., y Asher, S. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66(3), 756-763.
- Zaccagnini, J. (2004). *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid, Alianza

4

Análisis curricular de la educación física en el desarrollo socio-emocional: estado de la cuestión en los currículos de varios países de América y Europa

Pedro Galvis Leal¹

¹ Licenciado en Educación Física (Universidad Pedagógica Nacional), metodólogo de la investigación en la Cultura Física (Universidad Manuel Fajardo, La Habana, Cuba), especialista en Gestión y Evaluación Curricular (Universidad Externado de Colombia), magíster en educación (Pontificia Universidad Javeriana), director del Grupo "Educación Física y Desarrollo Humano".



DESCRIPCIÓN

“Quien desee comprender un texto tiene que estar dispuesto a dejar que éste le diga algo. Una conciencia hermenéuticamente adecuada debe mostrarse sensible, de manera preliminar a la alteridad del texto. Dicha sensibilidad no presupone una neutralidad objetiva o un olvido de sí mismo, sino una clara toma de conciencia respecto de las propias presuposiciones y los propios prejuicios”.
(Gadamer, 1976)

El presente estudio se enmarca en el proyecto “Construcción curricular del eje socio-emocional para el área de educación física”.

Atendiendo a la estructura del modelo holístico de investigación (Barrera, 2000), se trata de una secuencia lógica en espiral, que ilustra el principio de continuidad de fases y tipos de investigación. El estudio aborda un estudio comparativo analítico, que pretende identificar y analizar los criterios centrales con que algunos países de América y Europa proponen a la educación física como un espacio curricular que le aporta al desarrollo social, afectivo y emocional de la población escolar, de forma tal que se cuente con un fundamento teórico que colabore en el desarrollo socio-emocional de los escolares y a la construcción de ciudadanías, en un momento histórico vital para el país.

En el ámbito de la educación básica colombiana, el área básica y fundamental de la educación física se entiende –desde la Ley 115 de 1994– como un espacio para el desarrollo integral del sujeto. De esta manera, la mediación del movimiento humano, en sus múltiples expresiones, involucra dos grandes áreas: el desarrollo socio-emocional y el desarrollo psicomotor, componentes innegables de la construcción holística de la persona.

En esa línea, diferentes estudios (Trigo, 2006; Sergio, 2007; Romero, 2008; Parlebas, 2003; Luria, 1981; Da Fonseca, 1996; Ajuriaguerra, 1983; Bizquera, 2003, Galvis & Rubio, 2010, Cojocariu, 2005) demuestran que una coordinación motriz pobre puede afectar la sensación de competencia en el niño, su éxito en un grupo de pares, los logros académicos e incluso sus propias capacidades “personológicas”. Así mismo, Galvis & Rubio (2010) pudieron identificar múltiples correlaciones positivas entre las escalas del coeficiente emocional (Bar-On, 2000) y las categorías del desarrollo motor (Da Fonseca, 1996) en niños y niñas escolares de colegios públicos; estudio cuya conclusión expresa que el desarrollo motor y la inteligencia emocional se despliegan de manera paralela y simultánea, y en ese proceso, se resalta la importancia del movimiento humano (mediación primordial de la educación física) en la construcción social y emocional de niños y jóvenes.

Sin embargo, a pesar de los avances científicos nacionales e internacionales y de la existencia de orientaciones generales a nivel curricular, no se cuenta con un derrotero claro, propio y contextualizado para el diseño de los currículos institucionales –llamado por Canedo (2013) como “argumentos centrales de aprendizaje”– que permitan a los educadores físicos colaborar de manera decidida y conjunta en la formación social y emocional de los niños, niñas y jóvenes escolares de la ciudad de Bogotá, a través de las actividades propias del área.

Se hace necesario, entonces, el afianzamiento de una labor colaborativa para la construcción de un área estructurada más sólidamente, y el desarrollo del eje curricular socio-emocional, entendido como guía o mapa que orientará el recorrido que los maestros, con un papel preponderante en la programación y el seguimiento de las actividades de enseñanza-aprendizaje, remarcando su papel integrador de las tareas individuales. Al colectivo docente le corresponde, por tanto, el análisis, discusión, organización y sistematización de las prácticas y experiencias educativas en el marco del Plan Sectorial de Educación (SED, 2020) que lo sustenta, rigiéndose por criterios de mejoramiento continuo que proponen los lineamientos curriculares de la educación física (MEN, 2000) y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI); respondiendo a la pregunta: ¿qué hacer?, es decir, cuáles son los principios, competencias y

procesos prioritarios vinculados con las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se proponen para trabajar durante los diferentes ciclos de escolaridad, con el propósito de apoyar pedagógicamente el desarrollo socio-emocional del educando en sus respectivas instituciones educativas.

Para ello, resulta necesario hacer un balance amplio de los caminos recorridos por otros países, a modo de referente obligado, bajo el principio de aprender de otros, como reza la muy conocida frase de Chartrés, “subirse a hombros de gigante”, o, en términos más académicos, estructurar un “estado de la cuestión”.

Abordar su construcción resulta un compromiso que exige cambios sustanciales de mentalidad para trascender los parámetros de lo “conocido” y abordar los antecedentes, (cuánto se sabe y cuánto se desconoce sobre el tema) de nuestro tema-problema, mediante el cual se pretende alcanzar un conocimiento crítico acerca del nivel de comprensión que se tiene del fenómeno y reconocer diferentes teorías como pilares sobre los cuales se levantarán apuestas posteriores de tipo curricular.

La hermenéutica, en tanto ciencia de la interpretación, es el elemento estructurador de este proceso, cuyo objetivo pretende llegar a la comprensión de lo que en otros escenarios se propone y se trabaja, en una secuencialidad que permite enlazar descripción, explicación y construcción teórica nueva desde esa comprensión nueva. Este ejercicio pretende advertir la “totalidad² de sentido” al indicar el dinamismo interno de los textos analizados, cuya lógica significativa trasciende una primera lectura descriptiva para captar su totalidad y coherencia.

En este trabajo, los documentos recolectados tienen unos datos que ofrecer, unos factores que señalar, unos indicadores que describir, pero aún más, un sentido para transmitir y un significado para revelar. Esto ocurre porque cada propuesta curricular proviene de un contexto particular, y ha sido el fruto del trabajo de colectivos académicos, sociales y políticos, y de otros protagonistas que otorgan a la educación física un determinado papel para el crecimiento individual y social de la persona. El acercamiento a los textos será, por tanto, analítico y crítico respecto al fenómeno,

² Tallet (1955) sugiere que los fenómenos, aunque manifiestan muchas veces cierta independencia o singularidad, se hallan concatenados en una entidad única y continua (ya que todos se comunizan en la forma directa de presentarse). En la misma línea, Barrera (2002) se refiere al “holismo” como una corriente de pensamiento que aprecia los hechos y las situaciones desde una concepción amplia e integradora.

posiciones que han de asumirse al revisar cada una de las unidades que conforman los respectivos núcleos temáticos.

La construcción teórica posterior, a través de una “comprensión de sentido” a estructurar sobre el objeto de estudio, se hace de manera interpretativa, a manera de síntesis reconstructiva que permite una elaboración teórica clara y global de mayor complejidad. En síntesis, un estado de la cuestión da cuenta de un saber acumulado en un momento histórico determinado acerca de un área específica del saber, y como tal, no se considera un producto terminado; da origen a campos de investigación nuevos y éstos a su vez generan otros en el área sobre la cual se ha investigado.

En el contexto antes descrito, el presente estudio se orientó por la pregunta:

¿Cuál es el estado del conocimiento en torno al diseño curricular del eje socio-emocional en los planes y programas oficiales de educación física de algunos países de América y Europa?

Se planteó como objetivo general, establecer los elementos teóricos que sustentan las estructuras curriculares de la Educación Física y su eje socio-emocional en los países de América y Europa.

Para ello, se realizaron las siguientes tareas:

- Recopilar los antecedentes acerca del diseño curricular en el ámbito socio-emocional en el área de la educación física en bases de datos virtuales.
- Realizar un sondeo descriptivo, sinóptico y analítico de las propuestas curriculares de la educación física en algunos países de América y Europa como área que aporta al desarrollo socio-emocional del escolar.
- Alcanzar un conocimiento crítico y una comprensión de sentido del papel de la educación física en la formación socio-emocional del sujeto.
- Facilitar un conocimiento crítico, más allá de la descripción y la explicación, acerca del nivel de comprensión que se tiene del tema en mención.

METODOLOGÍA

Tipo de Investigación

Es un estudio analítico de tipo documental (el cual se basa en el análisis de documentos escritos) y tiene como objetivo sistematizar la producción en

un área del conocimiento (Molina, 2005), con lo que se puede hacer una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos, en este caso particular, del papel del área de la educación física en la formación socio-emocional (Bar-On & Parker, 2000) del sujeto.

Fases del proceso

El proceso de construcción de estados de la cuestión se ha dividido en cinco fases que constituyen el procedimiento mediante el cual se pretende sacar adelante el proyecto:

- *Fase preparatoria*: tiene como fin orientar expresamente al colectivo de investigadores y auxiliares de investigación, con sustento teórico, sobre cómo habrá de realizarse el estudio, cuál es el objeto de investigación que se pretende abordar, cuáles son los núcleos temáticos comprendidos en el tema central, cuál es el lenguaje básico común para utilizar, así como los pasos a seguir a través de la investigación.
- *Fase descriptiva*: comprende el trabajo de campo que se realiza con el fin de dar cuenta de los diferentes tipos de estudios que se han efectuado sobre el tema de interés, cuáles son sus referentes disciplinares y teóricos, en qué países se han realizado, cuándo y qué autores o entidades las han asumido.
- *Fase interpretativa por núcleo temático*: esta fase permite ampliar el horizonte de estudio por unidad de análisis y proporciona datos nuevos integrativos por núcleos temáticos, en tanto trasciende lo meramente descriptivo, que conduce al planteamiento de hipótesis o afirmaciones útiles para la fase siguiente.
- *Fase de construcción teórica global*: comprende un balance del conjunto que parte de la interpretación por núcleo temático, para mirar los resultados del estudio como posibilidades, tendencias y logros obtenidos con el fin de presentar el estado actual del diseño curricular sobre el papel de la educación física en la formación social y emocional del escolar de manera global, que permita orientar propuestas futuras al respecto.
- *Fase de extensión y publicación*: consiste en la posibilidad de divulgar los resultados del estudio, bien sea en forma oral (conferencias, disertaciones, paneles, seminarios, mesas redondas...) o en forma escrita (publicación en medio físico o en la web). La importancia de esta fase estriba en poner en circulación un conocimiento nuevo que permite la interlocución con otros grupos y comunidades académicas científicas.

Fuentes

Se obtuvo información documental referida al currículo del área de la educación física en las siguientes fuentes documentales:

TABLA 7. Fuentes de información.

País (Sigla)	Fuente
Argentina (AR)	Gobierno General de Educación, Gobierno de Entre Ríos, Argentina. (2008). Educación física en: Lineamientos curriculares Educación Primaria. CGE, Provincia de Entre Ríos, pp. 194- 216.
	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). Educación física, primer ciclo de educación primaria. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/95745
Canadá (CA)	Gobierno de Alberta. <i>Physical Education programs of study</i> . Disponible en: http://education.alberta.ca/teachers/program/pe.aspx
Chile (CL)	Ministerio de Educación, República de Chile (2004). Educación Física; Programa de estudio / Nivel Básico, Unidad de Currículum y Evaluación. Disponible en: www.curriculumlinea.mineduc.cl/descargar.php?id_doc
Colombia (CO)	Ministerio de Educación (2000). Lineamientos curriculares de la educación física, recreación y deportes. Disponible en: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_10.pdf
Costa Rica (CR)	Vicerrectoría Académica de Educación, La Fragua (2012). Sobre los nuevos programas de educación física: Contenidos de una reforma curricular. Disponible en: www.lagragua.org/2012/02/15/sobre-los-nuevos-programas-de-educacion-fisica
	Rivera, M. (2010). Programas de educación física en escuelas latinoamericanas: un estudio comparativo entre México, Costa Rica y Puerto Rico. Disponible en: http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Ens_Educ_Fisica/MRiveraMejias5132010.pdf
Ecuador (EC)	Ministerio de Educación, Ministerio del Deporte (2012). Currículo de educación física para la educación básica y el bachillerato. Disponible en: www.educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/

País (Sigla)	Fuente
España (ES)	Comunidad de Madrid, Consejería de Educación (2007). Educación física: currículo de la educación primaria en la Comunidad de Madrid. Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno. Disponible en: www.e-torredebabel.com/leyes/Primaria-Loe-Madrid/Educacion-Fisica_Primaria-Loe-Madrid.htm
	Pedrero, M. C. (2005). Análisis de la educación física en la región de Murcia desde la perspectiva psicosocial del alumno. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica. Disponible en: www.tesisenxarxa.net/handle/10803/10784
Estados Unidos (USA)	California State Board of Education (2009). <i>Physical Education Framework for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve</i> . Disponible en: www.cde.ca.gov/ci/cr/cf/documents/peframework2009.pdf
Guatemala (GT)	Ministerio de Educación de Guatemala (2010). El currículo organizado en competencias: fundamentos del Currículo. Disponible en: www.cnbguatemala.org/index.php?...El_curriculo_organizado_en_competencias
	Gil, P. & Contreras, O. (2005). Enfoques actuales de la educación física y el deporte. Retos e interrogantes: el manifiesto de Antigua, Guatemala. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> . N.º 39, pp. 225-256.
México (MX)	Secretaría de Educación Pública –SEP– (2011). Educación física I. En: Plan de Estudios 2011 Educación básica, programa de estudio. SEP, México. Disponible en: http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf
	Secretaría de Educación Pública (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro: educación básica secundaria, educación física. Disponible en: www.basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011
Unión Europea (UE), Portugal (PO), Francia (FR), Alemania (AL) y Reino Unido (UK)	Lleixá, T. (2008). El currículum de educación física en la enseñanza primaria. Estudio comparativo del currículum de diferentes países de la Unión Europea. Disponible en: http://www.tdx.cat/handle/10803/2925;jsessionid=455CB2A7FEBEAD740F912C7E2157452

País (Sigla)	Fuente
	Red EURYDICE Comisión Europea (La educación física y el deporte en la escuela en Europa. Disponible en: www.eaces.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php
Uruguay (UR)	Administración Nacional de Educación Pública (2010). Programa de educación Física – Ciclo básico. Disponible en: www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=2781:programa-educacion-fisica
Venezuela (VE)	Ministerio del poder popular para el deporte (2012). Líneas generales del Plan Nacional de Deporte, Actividad Física y Educación Física 2013-2015. Disponible en: http://mindeporte.gob.ve/intranet/images/stories/PDF/reorganizacion.pdf

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

“El currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”
Stenhouse, 1984.

Los resultados que se muestran a continuación exponen el análisis de los datos colectados de más de veinte currículos de educación física en diferentes países en cuanto al papel de esta disciplina en la formación social, emocional y afectiva en la escuela, como referentes importantes en etapas posteriores de la investigación macro descrita. Los datos fueron organizados y analizados mediante el uso del software ATLAS.ti 6.2, un programa computacional que asiste el análisis cualitativo de grandes cantidades de datos, proporcionando una herramienta que facilita la organización, manejo e interpretación de datos textuales numerosos.

El proceso de trabajo en ATLAS.ti se puede agrupar en dos niveles: el textual y el conceptual. El nivel textual abarca la preparación y el manejo de los datos, la segmentación de los textos (documentos curriculares oficiales de los países objeto de estudio) y la codificación o asignación de códigos o categorías.

El nivel conceptual abarca la comparación e interpretación de segmentos ya codificados, así como la elaboración de redes que vinculen conceptos (documentos primarios, citas, códigos, "familias") a un nivel más abstracto y la construcción de teoría fundamentada en los datos.

El presente análisis cualitativo pasó por ambos niveles de manera continua. Se comenzó trabajando en el nivel textual, avanzó al nivel conceptual y finalizó con un nivel mucho más integrativo, poniendo a consideración de expertos en educación física y currículo los "mapas" generados a partir de este ejercicio. A continuación, se exponen las categorías centrales emergentes.

CATEGORÍA EMERGENTE 1: PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

Cada país estudiado, plantea en la parte introductoria de su propuesta curricular la justificación de la presencia del área de educación física en los procesos educativos de su población. Se trata de las bases epistemológicas sobre las cuales se han de edificar las propuestas curriculares del área, atendiendo a las realidades del contexto. Una mirada esquemática se presenta en la siguiente ilustración.

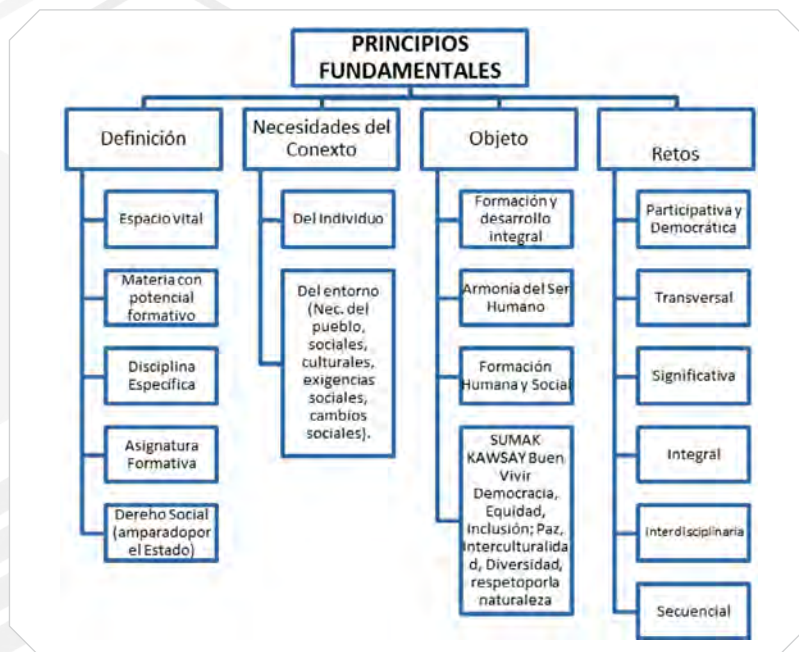


FIGURA 1. Principios fundamentales.

Fuente: elaboración propia.

Los currículos de los países estudiados definen el área de educación física en el contexto de la escuela o "espacio vital en el cual se cultivan el respeto por la justicia, la tolerancia y el desarrollo de la cultura de paz" (PR); como "una de las materias con potencial formativo que ofrece grandes posibilidades al niño para desarrollarse con plenitud, respetando siempre sus características biológicas, psicológicas y sociales" (MX); como "disciplina específica" (UR); como "asignatura del Plan de Estudios (...), "área académica del currículo escolar" (VE) y disciplina pedagógica que contribuye al desarrollo armónico del individuo" (MX); como "una asignatura formativa, ya que usa el conocimiento de la disciplina para promover el desarrollo integral de la persona" (PR), o "una disciplina que basa su accionar en la enseñanza y perfeccionamiento de movimientos corporales, buscando formar de manera integral y armónica al ser humano" (EC). El acceso a este espacio es "un derecho que asiste a todos los ciudadanos" (EC), para lo cual "el estado protegerá, promoverá y coordinará la cultura física que comprende el deporte, la educación física y la recreación" (EC). Una educación física "desde la perspectiva de la formación humana y social" (COL) se orienta "a la formación de ciudadanos que practiquen valores que les permitan interactuar con la sociedad con respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad" (EC) y a "desarrollar las capacidades físicas, cognitivas y afectivas para su formación integral" (CR) en busca del *sumak kawsay*, una concepción ancestral de los pueblos indígenas ecuatorianos que proponen como principio rector de la existencia "el Buen Vivir, en la medida en que permite el desarrollo de las potencialidades humanas [y] garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas en una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad y respetuosa de la naturaleza" (EC).

Muchos de los currículos advierten que sus planteamientos parten de la identificación de necesidades y problemáticas del contexto nacional; por ejemplo, en Puerto Rico, la definición de metas y objetivos de la educación física ha ido cambiando "a tono con las distintas necesidades individuales y del pueblo"; en Venezuela, el Plan nacional de deporte, actividad física y educación física "realiza un análisis profundo y extenso de la situación actual del país"; en Colombia, los Lineamientos curriculares para la educación física proponen una pedagogía "que cultive la sensibilidad y postura abierta ante las características del estudiante, sus necesidades sociales y culturales"; en España se sugiere que el currículo del área vaya más allá de la adquisición y el perfeccionamiento de las conductas motrices y "se muestre sensible a los cambios acelerados que experimenta la sociedad", es decir, concluye México, la educación física y sus tendencias curriculares "resultan de las exigencias planteadas por la sociedad, [...] de las demandas de una atención mejor a los intereses y necesidades del alumno".

La construcción curricular que se deriva de esta postura humanista de la educación física ha de ser “participativa y democrática” (COL), ejercicio del cual surgen ejes o “figuras que dan cuenta de una dimensión del sujeto en situación, alrededor del cual los contenidos giran, se entrelazan, sin perderlo de vista (...), para no perder su sentido formativo” (AR). Los ejes “dan sentido a la educación física: el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad, la adquisición de formas sociales y culturales (...) y la educación en valores” (ES) y son definidas en el currículo ecuatoriano como “la idea de mayor grado de generalización del contenido de estudio que articula todo el diseño curricular del área, con proyección interdisciplinaria” (EC) y se constituye en “hilo conductor que sirve para articular las destrezas con criterios de desempeño planteadas en bloques curriculares”, eje que tiene un “enfoque motriz de integración dinámica” (MX).

El diseño del currículo, desde esta perspectiva, está sujeto a la presencia de ciertas características, tales como: la “transversalidad, que define finalidades generales de la educación referidas al desarrollo personal y la formación ética e intelectual de alumnos y alumnas” (CL) desde la cual “se constituyen grandes temáticas que deben ser atendidas en toda la proyección curricular, con actividades concretas integradas al desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño del área” (EC); la **significatividad** o “posibilidad de que el alumnado entienda e integre en su vida la práctica de la actividad física como método para restablecer el equilibrio físico y psíquico” (ES), donde los contenidos “tienen una carga formativa muy importante, ya que en el proceso de adquisición de estos conocimientos y habilidades los estudiantes establecen jerarquías valóricas, formulan juicios morales, asumen posturas éticas y desarrollan compromisos sociales” (CL); la **integralidad** desde la cual el área “se concibe como unidad, como proceso permanente de formación personal y social cuya esencia es el sentido pedagógico en función del desarrollo humano” (COL), cuya incorporación a los conocimientos que plantea la sociedad actual “contribuyen al desarrollo integral de la persona y a la mejora de la calidad de vida” (ES) y se constituyen “en un instrumento eficaz de la pedagogía, por cuanto ayuda a desarrollar las cualidades básicas del hombre como unidad bio-psico-social y cultural” (UR); la **interdisciplinariedad** o la posibilidad de establecer relaciones con otras áreas y campos del conocimiento “como la filosofía, la psicología, la biología, etc.” (UR); y la **secuencialidad**, si se entiende que “para propiciar aprendizajes cada vez más complejos (...) a lo largo de ciclos y niveles, es preciso evitar las fracturas entre un ciclo y otro” (AR).

Finalmente, atendiendo a estas características del currículo, los países proponen al docente ciertos bloques curriculares (ES, EC), modelos de contenidos

centrales (USA), dimensiones centrales (PR), contenidos educativos centrales (MX), metas generales y específicas (CAN), gracias a los cuales cada currículo presenta una perspectiva integrada que incluye “la visión, la misión, las metas, el área de estudio por niveles, la organización, amplitud y secuencia del contenido, así como recomendaciones generales sobre estrategias y métodos de enseñanza y criterios de evaluación”.

Así, por ejemplo, México propone conocimientos cognoscitivos de ejecución de movimientos (que incluye el aumento de la capacidad de desarrollo de actitudes, valores y hábitos) y de desarrollo de las capacidades físicas; España desglosa bloques diferentes que presentan de forma integrada conceptos, procedimientos y actitudes; el departamento de Educación del Estado de California establece en sus estándares un modelo que involucra cinco contenidos grandes: habilidades motoras, conocimientos relacionados con la actividad física, promoción de la salud, rendimiento motor y conocimiento y aplicación de conceptos psicológicos y sociológicos para aplicar en la actividad física; y, Puerto Rico plantea tres posibilidades (conceptos, destrezas y actitudes) para ser desarrolladas a través de metodologías modernas “que establecen al estudiante como centro y constructor de su conocimiento”.

CATEGORÍA EMERGENTE 2: LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS

La palabra “lineamiento”, (del latín *lineamentum*), es aquello por lo cual un cuerpo (un fenómeno, un concepto) se distingue y se reconoce. En ese sentido, la lectura interpretativa de los currículos permitió identificar como categoría central las diferentes formas en que se perfila el área de la educación física escolar en el ejercicio de enseñar, desde las mediaciones que le son propias, competencias de tipo social y emocional. El ejercicio realizado permite afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje parte, indefectiblemente, de un reconocimiento del sujeto como ser integral, soportado en unas pedagogías que permiten la construcción subjetiva de significados a través de prácticas educativas incluyentes –en las cuales se privilegia el desarrollo de habilidades socioemocionales– y metodologías flexibles y secuenciales, que sugieren roles nuevos al docente y diseños nuevos de ambientes complejos de aprendizaje.



FIGURA 2. Categoría "lineamientos pedagógicos".

Fuente: elaboración propia.

Para el Plan Nacional de Educación Física en Colombia (2002), "en el mundo contemporáneo, la concepción totalizadora del desarrollo humano privilegia los procesos del movimiento como basamentos del desarrollo social ulterior", contexto global que luego se aterriza al plano nacional, soportado en la preocupación de "fomentar el desarrollo de ciudadanos íntegros, poseedores de conocimientos, de valores y actitudes necesarias para convivir en nuestra sociedad. Hoy, más que nunca, nuestro sistema educativo se preocupa por la formación integral del ser humano" (PR).

Esa "integralidad", plantea la Unión Europea, "[...] es la unión de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las interacciones múltiples que realiza el alumno con su medio y con los demás, permitiendo que supere bajo sus propias capacidades las tareas diversas que se le planteen". Queda claro, entonces, que el reto de la integralidad se corresponde al reconocimiento de las características del contexto mundial y local, e implica "el pensamiento, la cognición, la emoción, los vínculos, la puesta en juego de valores, la resolución de problemas motores y la expresión" (AR).

En ese orden de ideas, un programa en el área se puede estructurar –propone el currículo venezolano– "[...] en tres sub-áreas: conceptual, psicomotora

y afectiva"; a través de una labor colegiada en la cual "se establezca una relación permanente entre lo aprendido en la educación física y las otras asignaturas en general" (UE), atendiendo a lo que el currículo mexicano llama "el enfoque motriz de integración dinámica, que ofrece al educando [posibilidades] para el desarrollo de sus habilidades, hábitos y actitudes relacionados con el movimiento corporal". En síntesis, se trata de una educación física cuyas metodologías "promuevan el pensamiento y el trabajo colaborativo en la propia situación de movimiento", "el equilibrio psíquico [para que] la persona se mueva para conseguir integración personal" (PR).

La integralidad, expresada en el párrafo anterior, obliga a que "el currículo plantee la ejecución de actividades extraídas de situaciones y problemas de la vida y el empleo de métodos participativos de aprendizaje" (EC); o, lo que es lo mismo, "plenos de significación para el alumno, por lo que se insistirá en la explicación de los elementos que lo componen, su utilidad, sus efectos orgánicos, psicológicos y sociales" (UR); y deben, además, "responder a los intereses y a las necesidades de los estudiantes, [por lo que] se estimulará en el estudiante la búsqueda de significado en las actividades de movimiento; el estudiante tendrá participación en la toma de decisiones sobre sus metas y será responsabilizado por la evaluación de su progreso, brindándole la oportunidad para reflexionar" (PR). Así, una pedagogía que resalte la significación, "parte de los propósitos que el ser humano tiene para moverse" (PR) a partir de "competencias educativas para la vida, que den significado [a] lo aprendido" (UE).

En esa red de condiciones del aprendizaje significativo, "se producen prácticas, técnicas y usos del cuerpo, formas de vida, convivencia y organización social, determinadas por las características de cada cultura" (Plan Nacional de Educación Física, Colombia). Como ejemplo, el currículo puertorriqueño propone una variedad amplia de posibilidades que respondan a la pregunta ¿para qué se mueve la persona? Para comunicar sus ideas y sentimientos, para aumentar su autoestima y apreciación personal, para alcanzar su potencial máximo de desarrollo humano, para probar su capacidad y valor, para funcionar en armonía con los demás, para competir por metas individuales y grupales, para cooperar en el logro de metas comunes, para motivar e influenciar a sus compañeros para lograr metas comunes, y, finalmente, para entender y respetar otras culturas y fortalecer su herencia cultural.

Integralidad y significatividad se unen, entonces, como pilares de una educación física para el desarrollo social y emocional; cuya puesta en escena ha de ser, sin duda, incluyente y participativa: "the program provide an equitable opportunity for all students to realize the benefit of participation in

physical activity" (CAN). Esta misma postura la comparte el currículo chileno, al afirmar que "a la educación física escolar le preocupa propiciar formas de práctica que incorporen a todos los alumnos y alumnas sin exclusiones ni discriminaciones de ningún tipo", es decir, que se debe "incluir a todos los alumnos en la apropiación de aprendizajes significativos, atendiendo a sus intereses y disponibilidades corporales y motrices diversas" (AR), actividades cuyo objetivo no es más que el de "vivir y apreciar experiencias de éxito y progreso en el trabajo sobre su [propio] potencial" (CL). Incluir representa, pues, la posibilidad de que el alumno exprese "respuestas motrices y formas de convivencia basadas en el respeto, la equidad de género, la inclusión y sobre todo en la comprensión de la cultura de un país diverso" (UE), "saber enfrentar los desafíos, superación personal, desarrollo de la voluntad, creatividad y compromiso" (CL).

Esta configuración, la de una educación física centrada en la persona humana, exhorta un proceso de planeación e intervención docente "de tipo amplio y flexible; por ello no existe una sola didáctica de la educación física [...], existen muchas didácticas que deben ser aplicadas con base en principios éticos, [...] de reflexión y análisis de la reflexión docente" (UE). Esto quiere decir que se deben desarrollar "de forma progresiva y secuenciada los conocimientos [...] con diversos niveles de integración y complejidad" (EC), iniciando desde la infancia temprana: "*from kindergarten through fifth grade, the content is delivered incrementally to best enable student learning at the appropriate developmental level (...); representing a natural progression*" (USA).

Con lo dicho anteriormente, resulta dable advertir que la práctica educativa preverá las "condiciones metodológicas necesarias para que niños y niñas refuercen sus habilidades sociales y personales" (EC). La competencia motriz, en palabras del currículo europeo, ha de considerar, además del ámbito motor, "los aspectos perceptivos y cognoscitivos de la producción y control de las respuestas motrices, relacionándolas con los sentimientos que se tienen". La educación física permite a los estudiantes "la integración y socialización con sus pares o compañeros" (EC), desarrolla "la escucha, la valoración y el intercambio" (AR), incide positivamente en "la capacidad de cooperación [y] el trabajo en equipo" (ES), y asegura condiciones favorables para el desarrollo social de la infancia.

Lo anterior se debe, principalmente, a "las interacciones con los compañeros" (PO), desarrolla "destrezas para trabajar en equipo [y] en la solución de problemas de movimiento" (PR), en las cuales se le permite al niño "construir reglas de juego" (AR). Queda en evidencia una relación entre el plantea-

miento pedagógico del área y los aspectos constitutivos de la inteligencia emocional, como lo expresa el currículo puertorriqueño: "la inteligencia interpersonal es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos", categoría que se manifiesta en la educación física mediante "la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos, las posturas y la habilidad para responder"; y a la inteligencia intrapersonal, "la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida"; una cualidad que, para el área, supone actividades de autodisciplina, auto comprensión y autoestima.

Esta mirada distinta de la educación física requiere, así mismo, de un docente, cuyas prácticas "vinculen los contenidos con la vida cotidiana de los alumnos" (UE), para lo cual es menester reconocer las necesidades de los aprendices (CAN). El currículo uruguayo destaca que todo proceso de aprendizaje "debe darse en medio de un ambiente de motivación e interés para el estudiante", para lo cual "debe crear un clima de intercomunicación con los niños y niñas [y] conocimiento del comportamiento infantil" (EC). Este perfil de educador se complementa con la tarea de "democratizar el tratamiento del área mediante la participación activa de los educandos" (EC) ejerciendo "un rol de coordinación" (AR) para que el estudiante desarrolle "la autocrítica, la autosuficiencia y la responsabilidad" (EC), así como "su interacción con sujetos y objetos, considerando esto un requisito imprescindible del aspecto formativo" (MX).

El reflejo de las consideraciones anteriores en el aula es "un ambiente más creativo, analítico, reflexivo y propositivo dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje que trasciende en un aprecio de las situaciones de acción individual y de interrelación armónica con su medio ambiente natural y social de manera justa y equilibrada" (MX).

La clave de los aprendizajes socio-emocionales es el diseño de ambientes seguros; así lo propone el currículo canadiense: "*the aim can only be achieved by addressing the prescribed outcomes within an environment wherein students are emotionally and physically safe*".

Una de las características de esos ambientes nuevos de aprendizaje es la variedad, pues ella "representa un espacio pedagógico óptimo para favorecer una influencia social de calidad entre maestro-alumno-compañero" (MX), actividades que se pueden dar en términos de "juegos, deportes, bailes, danzas, y, en general, actividades motrices expresivas [...] a través de las cuales se propicia la manifestación de actitudes individuales y sociales que formen y refuercen valores, acordes con la cultura nacional" (MX), ac-

tividades llamadas en el Plan Nacional de Educación Física en Colombia “experiencias motrices” o “la confrontación de potencialidades ante sí mismo y las condiciones de la naturaleza, las actividades lúdicas y deportivas, la formación técnica y hábitos de movimiento del ser humano y la organización de actividades (...) en espacios de encuentro y solidaridad y en escenarios de aprendizaje éticos y de actitudes de solidaridad y capacidad de toma de decisiones” (COL).

Precisamente, el deporte es una de las actividades privilegiadas en la educación física, entendido como “medio para alcanzar una mejor calidad de vida” (VEN), cuyo proceso formativo es “un proceso pedagógico de carácter formativo que tiende a sentar las bases metodológicas, psicológicas y sociológicas que norman la práctica del deporte escolar, [...] entendiendo al deporte como una actividad de carácter lúdico y formativo, [...] portadora de valores, integradora de actitudes y formadora del carácter” (MX).

Otro tipo de actividad predilecta en la educación física, con las cuales se puede enriquecer su versatilidad, es el juego, pues “mediante este, el estudiante no solo realiza un aprendizaje de patrones motores, sino también de aspectos cognoscitivos, sociales y afectivos” (EC) e involucra “el disfrute del movimiento” (PR). Igualmente, currículos como el de España y Portugal destacan las posibilidades de las actividades expresivas que “contribuyen efectivamente en la expresión de la personalidad, en la estructuración del pensamiento y en la formación del carácter”, pues “el uso de lenguajes corporales transmite sentimientos y emociones que humanizan el contacto personal”.

CATEGORÍA EMERGENTE 3: LOS OBJETIVOS O LA EXPRESIÓN DE LA INTENCIONALIDAD

Los fines educacionales definen aquello que persigue un proceso educativo. Ellos “describen los resultados de vida esperados con base en algún esquema de valores seleccionado consciente o inconscientemente” (Broudy, 1971: 13). Su logro debe entenderse como un proceso a largo plazo, y especifican cuáles conocimientos resultan más relevantes en el desarrollo de la persona. Los currículos estudiados describen las características que, se supone, habrán de resultar del aprendizaje en una determinada etapa (período, año, ciclo).

Una mirada global de los planteamientos de los currículos estudiados se puede observar en la siguiente ilustración:



FIGURA 3. Categoría: objetivos.

Fuente: elaboración propia.

En el establecimiento de lo que la educación física procura, los países de la Unión Europea le han asignado la responsabilidad de “privilegiar al niño y sus intereses por la acción motriz, la convivencia diaria, la vivencia del cuerpo y por lo tanto el ejercicio de su corporeidad”. Es, sin duda, el reconocimiento del gran potencial que los gobiernos ven en la educación física, con miras al “desarrollo Integral, relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos” (UR), también llamado por Ecuador “desempeño integral” y por Venezuela “educación integral del individuo por medio de la actividad física planificada”.

La educación física se plantea, en casi todos los currículos analizados, como “medio para la formación integral del ser humano... y [para] el desarrollo de la personalidad” (VE, MX), es decir, el desarrollo “en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico” (CL); complementado por el componente “emocional y mental del alumno, para lograr así ciudadanos aptos para la vida” (VE). Como puede apreciarse, los objetivos del área se descentran de la escuela y trascienden otros espacios, por lo que, tal y como lo propone el currículo costarricense, su propósito es “formar para la vida” y posibilitar “el equilibrio personal, las relaciones que se establecen con el grupo, la liberación de tensiones a través de la actividad física..., contribuyendo a la salud y la calidad de vida” (UR). La educación física, en últimas, “está comprometida

con la adquisición del máximo estado de bienestar físico, mental y social posible" (EC) y "contribuye de forma esencial al desarrollo de la competencia social y ciudadana" (ES) en temas como "la participación y la organización social" (COL), el "fomento de las relaciones humanas y los lazos familiares" (PR) y "el respeto y la valoración de sí mismos y de los demás" (EC).

También se le otorga a la educación física objetivos en torno de la construcción de la cultura ciudadana (COL), en la que "los estudiantes desarrollen sus capacidades para saber vivir y convivir con los demás" (CR), lo que implica el desarrollo de "hábitos y actitudes que se manifiesten en la calidad de su participación en los diferentes ámbitos de la vida familiar, social y productiva, requerimiento de la sociedad actual" (UR). Para ello, debe "formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo" (UR) y que promueva "la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar la empatía con los otros" (UR). En este marco, se resaltan las posibilidades del juego y el deporte, acciones mediante las cuales el estudiante "comprende las reglas de los juegos (...) para lograr satisfacción personal en su aplicación" (EC), "reconoce y practica juegos, aplicando reglas sencillas" (EC), "explica y aplica normas y reglamentos que regulan la participación en diferentes juegos y deportes (...) valorando el sentido y utilidad de su aceptación" (CL), "respeta reglas y asume roles" (AR), "desarrolla la iniciativa personal y el hábito de trabajo en equipo, aceptando normas y reglas que previamente se establezcan" (ES), "colabora con la aceptación de código de conducta para la convivencia" (ES) y "acuerda reglas y emplea organizaciones tácticas básicas" (AR). Todo lo anterior, en un marco de "juego limpio" (EC), "etiquette and fair play" (CAN).

Varios currículos se refieren a la posibilidad de "educar en valores al niño a través de la motricidad, promoviendo valores personales, sociales, morales y de competencia" (UE). En Chile se propone que, a partir del trabajo de la educación física, el estudiantado pueda "actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros, a través de conductas que estimula la actividad física y deportiva: respeto y consideración por el contrario". Los currículos de Puerto Rico y Venezuela hablan de valores como la solidaridad, la cooperación, la honestidad y el juego limpio, presentes en actividades lúdicas, deportivas, expresivo-motrices, y en todo tipo de actividad física; de hecho, la presentación del currículo puertorriqueño responsabiliza a la educación física en la construcción de "valores universales como la dignidad y la solidaridad". De forma similar, Colombia

y México se refieren a la contribución de la educación física en el "logro de los valores personales y sociales propios del desarrollo humano y social" (COL) y de "actitudes positivas individuales y sociales [para] la adquisición de valores" (MX), que "contribuirán a conformar una sociedad más sana" (VE).

Esta gran apuesta de los currículos por una educación física que apoye la dimensión socio-afectiva en el sujeto, se desdobra en dos grandes componentes: el intrapersonal y el interpersonal.

En el ámbito intrapersonal, se propone que el estudiante "participe en experiencias [...] con creciente autonomía" (AR), y "autoafirmación personal" (AL, CL), que "pueda actuar y reflexionar como persona autónoma (consigo mismo y con los demás)" (EC), "realice de forma autónoma actividades físico-deportivas, poniendo el énfasis en el esfuerzo" (ES) a través de la "toma de decisiones y de actitud reflexiva y crítica" (UR). El actuar de forma autónoma (UE) se observa en los estudiantes cuando "toman decisiones con autonomía progresiva en situaciones en las que debe manifestar auto superación, perseverancia y actitud positiva".

La autonomía, como conducta deseable, implica "autoconocimiento" (CL), es decir, la capacidad de "conocer, respetar y valorarse a sí mismo" (EC), además de "aceptarse en la diversidad de sus gustos, intereses, oportunidades y habilidades" (CR), y de "conocer y valorar su propio cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices" (ES). Así mismo, estas habilidades de auto-reconocimiento permitirán al alumnado la "autorregulación de la conducta" (Chile), y establecer "personal goals" (USA, CAN) para mejorar sus desempeños, relacionados con el esfuerzo positivo y la participación en actividad física.

De la misma forma, ser autónomo comprende el desarrollo de la auto-confianza, como se aprecia en el currículo canadiense: "*Physical activity can instill a strong sense of self-worth in students. They can become more confident, assertive and independent*". Se propone, pues, que a través de la educación física el estudiante "desarrolle una autoestima positiva y confianza en sí mismo" (CL), muestre "confianza y seguridad en sí mismo mediante la realización de actividades físicas que permitan la posibilidad de control y manejo del cuerpo en diferentes situaciones" (MX), que le permita "sentirse bien con el propio cuerpo" (ES).

En la misma línea, el desarrollo de las habilidades intrapersonales enlaza la aceptación de la responsabilidad propia: "*accept responsibility for one's behavior in a group activity*" (USA), concretamente en conductas tales como

“participar productivamente en actividades físicas grupales, evaluar la responsabilidad individual en esfuerzos grupales, identificar los sentimientos que resultan de la participación en actividad física, participar positivamente en actividad física, aceptar la responsabilidad personal para crear y mantener ambientes seguros física y emocionalmente, actuar con independencia frente a presiones negativas, proponer metas personales para mejorar sus rendimientos, recolectar datos de sus propios progresos y trabajar con miras al logro de metas de largo plazo valorando su propio progreso” (USA). Se trata de una educación física que “fomenta el respeto por nuestro cuerpo” (PR), gracias, por ejemplo, a la “identificación de riesgos apropiados e inapropiados involucrados en las prácticas motoras” y a la “reacción digna frente al triunfo o la derrota” (USA).

A lo anterior se suman los propósitos específicos, en términos de una comunicación asertiva, al pretender que el alumno “exprese ideas y sentimientos de forma creativa mediante la exploración y recursos del cuerpo y del movimiento” (ES) o que “elabore formas de expresión y comunicación corporal y gestual individualmente y en grupos” (AR); y del manejo del estrés, pues se espera que el estudiante “comprenda la conexión entre actividad física, manejo del estrés y relajación” y, de esta forma, “diseñe e implemente un plan para el manejo personal del estrés” (CAN).

En el ámbito inter-personal, la generalidad de los currículos analizados propone a la educación física como un motor para la “interacción social” (USA), la “integración grupal” (USA), el “desarrollo de la socio-afectividad” (EC), el “desarrollo de habilidades y actitudes sociales” (CL) o “*skills and attitudes necessary to lead an active, healthy lifestyle*” (CAN), “el desarrollo de destrezas afectivas que le permitirán al estudiante aprovechar los conocimientos para poder interactuar con el mundo físico, integrarse plenamente al mundo social y disfrutar de la actividad física, (...) manteniendo una actitud responsable, de tolerancia, solidaridad, comprensión y respeto hacia sí mismo y hacia los demás” (EC).

En términos gruesos, se espera que la realización de actividades “desarrollen las destrezas de interacción social” (PR), “incrementen las actitudes sociales favorables de respeto, cooperación y confianza en los demás mediante actividades físicas grupales que promuevan su integración al medio y su relación interpersonal” (MX) y “asuman valores como el respeto, la aceptación o la cooperación transferibles al quehacer cotidiano, con la voluntad de establecer relaciones constructivas con las demás personas” (ES), buscando “una educación que integre a hombres y mujeres en el juego, el deporte, la recreación, la sana competencia y la convivencia” (CR).

En el planteamiento de objetivos específicos, se pueden apreciar formulaciones como: “identificar y luego tomar responsabilidad de varios roles mientras participa en actividades físicas” (CAN), “muestra responsabilidad y actitudes de respeto a los adversarios [en situación de juego]” (ES), el “desenvolvimiento de la capacidad de interacción social que implique una actitud de pertenencia, solidaridad y cooperación” (UR), “interactuar en grupos heterogéneos” (UE), “*identify and demonstrate the attributes of an effective partner in physical activity*”, “*identify and demonstrate effective practices for working with a group without interfering with others*” (USA) y “*demonstrate respect for self, others, and equipment during physical activities*” (USA). La afirmación al unísono es simple: la educación física “fomenta el contacto social” (AL) y “asegura situaciones favorables para el desarrollo social, principalmente por las situaciones de integración social que proporciona” (PO) y la posibilidad de “incluir a otros en actividades físicas respetando las diferencias individuales” (USA), “contribuyendo con ideas y escucha a las actividades que implican solución de problemas” (USA), “reconociendo la contribución y fortalezas de los otros” (USA) y desarrollando la “habilidad de trabajar bien con otros” (CAN). Estos aprendizajes, como propone el currículo ecuatoriano, no han de limitarse a la escuela, ya que “pueden ser aplicables en su vida social”.

De forma particular, algunos currículos se refieren a la promoción de:

- a) *Liderazgo*: “*students have opportunities to assume leadership*” (CAN), “*identify the leadership and followership skills used while participating in Physical Education*” (CAN), “*participate as a leader and follower during physical activities [and] identify leadership skills, perform planned leadership assignments, and assume spontaneous leadership roles*” (USA) y “se adapta a roles de liderazgo y autocontrol” (CL).
- b) *Comunicación asertiva*: “*identify and demonstrate respectful communication skills appropriate to various physical activities and that reflect feelings, ideas and experiences*” (CAN), “*use appropriate cues for movement and positive words of encouragement while coaching others*” (USA), “utiliza los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento de forma estética, creativa y autónoma, comunicando sensaciones, emociones e ideas” (ES).
- c) *Trabajo en equipo*: “*develop teamwork skills, officiate and take responsibility for their actions while playing*” (CAN), “*describe and demonstrate practices that contribute to teamwork*” (CAN), “*demonstrate the ability to listen directions, follow rules and routines, and stay on task while participating in physical activities*” (CAN), “trabaja individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la

frustración" (CL), "se integra a juegos sociomotores deportivos, cooperativos o de oposición, construyendo la estructura del juego, acordando finalidades, reglas, habilidades, tácticas básicas, espacios y elementos a utilizar" (AR), "demonstrate the characteristics of sharing and cooperation in physical activity" (USA), "constituye grupos, aceptando e integrando a los otros" (AR) y "accommodate individual differences in others' physical abilities in small-group activities" (USA).

- d) **Resolución de problemas:** "la mejora de la capacidad coordinativa [...] repercute en la resolución de problemas en los ámbitos cognoscitivos, motriz, afectivo y social" (MX), mediante la realización de actividades físicas en las cuales se presenta "el diálogo como medio para la resolución de conflictos" (ES).
- e) **Respeto por la diferencia:** "demonstrate an acceptance of differences in physical development and personal preferences as they affect participation in physical activity" (USA), "adquiere habilidades motrices [que] requieren la capacidad de asumir las diferencias así como las posibilidades y limitaciones propias y ajenas" (ES), "constituye grupos, aceptando y valorando las características de cada uno" (AR), "identify the effects of individual differences, such as age, gender, ethnicity, socioeconomic status and culture, on preference for and participation in physical activity" (USA) y "identify and demonstrate positive behaviors that show respect for self and others" (CAN).
- f) **Cooperación:** "los proyectos comunes en actividades físicas colectivas facilitan la adquisición de recursos de cooperación, [y] son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuye al desarrollo de la cooperación y la solidaridad" (ES), "display a willingness to share ideas, space and equipment when participating cooperatively with others" (CAN), "recognize and evaluate the role of cooperation and positive interactions with others when participating in physical activity" (USA), "participa en actividades colectivas teniendo roles diferentes y respetando las reglas" (FR), "participa en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes" (ES), "analyze the role that physical activities plays in social interaction and cooperative opportunities in the family and in the workplace" (USA), "asume actitudes de cooperación, solidaridad y cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente en actividades motrices compartidas" (AR), pues, se afirma, "el trabajo cooperativo permite seguir una meta común, asumir desafíos, tomar decisiones y trabajar en equipo para resolver problemas" (USA).

Todo lo anterior, debe darse en un clima de "disfrute de variadas situaciones socio motrices" (AR) de forma que la persona "participe en actividades

físicas por placer personal" (USA) orientado hacia el bienestar emocional o "emotional well-being" (CAN). Ecuador y Uruguay, en sus currículos, sostienen que la calidad de vida se enriquece gracias a la característica de "disfrute personal" que caracteriza a la educación física.

CATEGORÍA EMERGENTE 4: LOS CONTENIDOS

El contenido, considerado por muchos docentes como "el corazón del currículo" (Posner, 2001: 87) es una dimensión del objetivo de aprendizaje o, dicho de otra forma, los objetivos se plasman en contenidos (conceptuales, procedimentales). Son, acudiendo nuevamente a Posner, "cuerpos organizados de conocimientos (...) que representan una concepción particular y probablemente deliberada de la materia o asignatura" (p. 89). Tal es el caso de los currículos de los países estudiados, los cuales, desde una mirada socio-emocional, brindan al docente la posibilidad de considerar dos tipos de contenidos: intrapersonales e interpersonales, como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

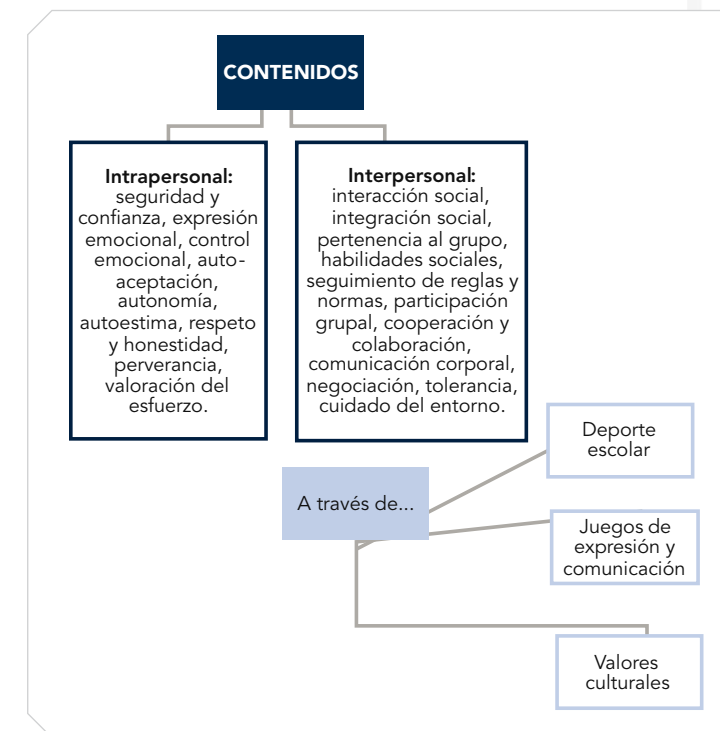


FIGURA 4. Categoría: Contenidos.

Fuente: elaboración propia.

Los contenidos intrapersonales son referidos por el currículo mexicano como "actitudes individuales" para enriquecer la seguridad y confianza en sí mismo, la expresión libre y espontánea del niño. Los currículos exponen un amplio abanico de posibilidades para su desarrollo, en términos de: a) control emocional, auto-control (PO, CL); b) conocimiento, valoración, aceptación conciencia y representación de la propia realidad corporal (UE, ES, AL, UR); c) autonomía y autoestima (ES, PO, UR); d) conocimiento de sí mismo (PO); e) respeto y honestidad (UR, MX); f) tolerancia al éxito y a la frustración (UR); g) confianza, seguridad e independencia motriz (ES, UR); h) perseverancia y valoración del esfuerzo (UR, ES); h) actitud postural (ES); y, finalmente, i) expresión emocional (ES).

Los contenidos interpersonales son llamados por el currículo chileno "habilidades sociales", y el currículo mexicano establece el "eje temático de interacción social". De la misma forma que en los contenidos de tipo intrapersonal, varios currículos exponen contenidos para habilidades específicas de tipo interpersonal así: a) integración social y pertenencia al grupo (UR); b) actitudes y habilidades sociales en situaciones de juego (CL); c) comprensión, aceptación, seguimiento de reglas y normas (CL, ES, AR); d) habilidades de cooperación y colaboración (MX, ES, AR); e) respeto por la diferencia (ES); f) participación grupal (MX); f) disposición favorable a participar en actividades colectivas (ES); g) participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal (ES); h) diseño/creación/consenso de estrategias colectivas de movimiento (AR, ES); i) respeto (ES); j) tolerancia (ES); k) aceptación de roles en situación de juego (ES); l) cuidado y uso adecuado de los medios y materiales de trabajo (ES).

Estos dos grandes contenidos de la educación física para el desarrollo socio-emocional aparecen acompañados del deporte escolar, o "actividades deportivas escolares" (UE), realizadas "bajo premisas de inclusión, participación y respeto"; es decir, que el deporte como contenido, se aleja del afán del rendimiento motor, y, más bien, "debe ayudar a los alumnos a desarrollar la capacidad de participar (...) adoptando un papel activo; al mismo tiempo que debe estimular la conciencia de la existencia de reglas" (AL). El deporte escolar, establece el currículo uruguayo, debe "reflexionar sobre cuestiones éticas referidas al juego limpio y al valor de las normas" así como a las "normas de comportamiento deportivo necesarias para regular el cumplimiento de roles y funciones (...) de juego" (CL). El deporte, en últimas, "sigue siendo un eje central del programa, [el cual] busca que los estudiantes aprendan las normas básicas para jugar y practicar una diversidad de juegos y deportes como una actividad de recreación física cotidiana, pero sin insistir en el perfeccionamiento de la táctica y técnica especializada" (CR).

Junto con el deporte, varios países presentan el contenido "expresión y comunicación" a través de "distintas manifestaciones expresivas (danza, mímica) [que] abren posibilidades importantes de enriquecer la expresión propia y la comunicación" (UR), todo ello a través de técnicas en las cuales se pueden crear "secuencias motrices expresivas de sensaciones, sentimientos, emociones, ideas, imaginarios culturales, individualmente o en pequeños grupos" (AR). La idea de "expresar emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento" (ES) considera estos últimos como instrumentos de "comunicación propia y de los compañeros".

Para finalizar el análisis de esta categoría, debe mencionarse un contenido particularmente importante en México: los "valores culturales". Este tipo de contenido busca la construcción de la "identidad nacional y el fortalecimiento de costumbres que han sido legado de los antepasados" así como "el aprecio del educando por aquellas actividades recreativas físicas y propias del pueblo mexicano, como son los juegos tradicionales, bailes regionales, danzas autóctonas, deportes regionales, tradiciones que permitan conservar el arraigo de la región [...] y que dan un significado y preservan la cultura física regional y nacional, conformando así unos vínculos que contribuyen a la consolidación de la cultura".

CATEGORÍA EMERGENTE 5: LAS ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

La lectura integrativa de los currículos objeto de estudio, permitió identificar la forma en que cada país pretende que el currículo "oficial" se traduzca en currículo operacionalizado. Se responde aquí a la pregunta: ¿cuáles son las formas (métodos, actividades) sugeridas para que, en la práctica, la educación física logre los objetivos planteados de tipo socio-emocional? Esta categoría se condensa en la Figura 5.

En primer lugar, se advierte una suerte de proposiciones generales en las cuales se indica con total claridad que "la vivencia del cuerpo no debe limitarse a aspectos físicos o deportivos, [sino] también a los afectivos, cognoscitivos, de expresión y comunicación" (UE). En esa línea, las orientaciones didácticas deben ser "propuestas flexibles para la planificación" (EC) que le permita al docente "reflexionar y organizar su trabajo dando respuesta a las siguientes preguntas: ¿por qué es importante planear y qué elementos debe tener la planificación? (EC). Sugiere además el currículo uruguayo, que las orientaciones didácticas no se tomen "como técnicas de intervención" ideales, dado que "la realidad en que se trabaja no es uniforme"; por lo tanto, lo didáctico hay que entenderlo "en el sentido de búsqueda de estrategias adecuadas (...) bajo determinadas condiciones humanas".

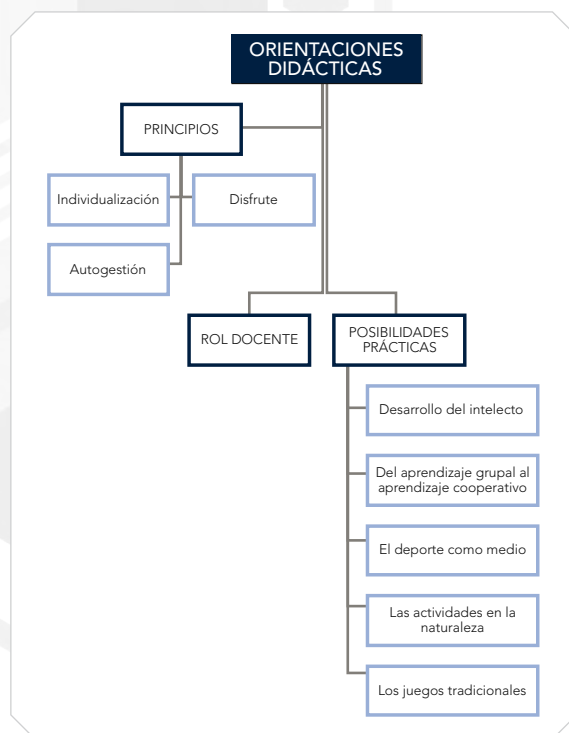


FIGURA 5. Categoría orientaciones didácticas.

Fuente: elaboración propia.

Una vez hechas esas aclaraciones de base, distintos currículos insisten en destacar una serie de principios en el ejercicio didáctico:

- *La individualización:* en Puerto Rico se destaca la idea de que el aprendizaje “es un proceso personal”, y que cada potencial de desarrollo “es distinto en cada ser humano y único, lo que lo diferencia de sus semejantes”. Complementa esta postura afirmando que “cada estudiante posee un potencial de desarrollo distinto, una manera diferente de aprender, (...) un ritmo particular”. Por su parte, el currículo chileno sugiere que el estudiante debe “participar activamente, de acuerdo a sus condiciones físicas (...), apreciando el valor de la participación”; ideas que complementa el currículo ecuatoriano al referirse a la finalidad de las prácticas como “medio de formación [...] en el cual el principio de formación no sea la meta principal”.
- *El disfrute:* en general, todos los currículos estudiados destacan la importancia de proveer a los estudiantes lo que en Alberta (CAN) llaman “*enjoyable participation*”, explicada por la Provincia de Buenos Aires (AR) como “la sensación de placer en la realización de tareas motrices”; por-

que se entiende que dichas situaciones constituyen un espacio valioso “donde cada niño y niña sienta que hay un lugar para aprender con otros, disfrutar de las acciones motrices, comunicarse y cooperar”. Para ello, han de proveerse distintas y variadas posibilidades, o “*appropriate skill building experiences*” (CAN) entre las cuales se destaca el juego, situación en la que “cada uno aporta sus saberes motrices, reconociendo y respetando al otro como compañero u oponente (...), un acto de práctica donde se construyen y respetan las reglas, el compañero, el árbitro, interpretando y colaborando en el cumplimiento de acuerdos” (AR). Así, el juego y las experiencias motrices básicas “contribuyen al desarrollo motor como base para el desarrollo intelectual, afectivo y social” (MX), y constituyen una oportunidad para “generar vínculos de pertenencia a un grupo, posibilitando al niño y niña reconocerse como parte integrante del mismo”, evitando “prácticas rutinarias, descontextualizadas y carentes de sentido” (AR).

- *La autodeterminación:* de acuerdo con los planteamientos curriculares de Argentina, “es necesario que el alumnado vivencie distintas situaciones, realizando una práctica variada [...] de modo tal que pueda sentirse competente y protagonista en propuestas que lo incluyan”; por eso, se le recomienda al maestro proponer “actividades motrices que fomenten en el alumno la responsabilidad, la autogestión y la autodisciplina” (MX), pues, como explica el currículo puertorriqueño, “los estudiantes necesitan experimentar y desarrollarse en todas sus dimensiones como seres holísticos y autónomos, capaces de dirigir su aprendizaje a través de las diferentes etapas de su vida”. Esa sensación de logro a través de la autodeterminación se puede expresar en ámbitos diferentes de la clase, como por ejemplo en “el cuidado de sí mismo y de los otros en situaciones motrices” (AR); en “el respeto por el compañero, la solidaridad y la consideración, por el contrario, el juego limpio, el respeto por las normas y reglas” (CL), en situaciones como “el canto, el baile y el juego” (EC).

El éxito para el desarrollo de este tipo de educación física depende de ciertas características en el docente, tales como “la actitud, el nivel de confianza que despierte en los estudiantes, y la calidad y fluidez de su comunicación” (EC). En el mismo escenario actitudinal, el currículo mexicano cree que el maestro “debe propiciar la participación activa y creativa de todos los alumnos, obteniendo confianza y seguridad en sí mismos”, para lo cual, propone Chile, “se debe crear un clima de respeto y compañerismo” así como “orientar al alumno acerca de los valores que aporta la ejercitación física sistémica”. Los maestros de educación física se ven ante retos grandes, entre ellos, “hacer ajustes necesarios en el desarrollo de las experiencias educativas, a tono con las diferencias individuales y las capacidades diversas

para procesar información y construir conocimiento que demuestran los estudiantes" (PR), garantizar "la participación activa, aprovechando al máximo los recursos materiales y espaciales" (UE), "incluir a todos los estudiantes durante la clase tomando en consideración el nivel de ejecución y diferencias individuales de los alumnos" (PR), "evitando al máximo los tiempos de espera para poder participar en una sesión" (UE) utilizando "diversidad de estrategias instruccionales" (CAN).

Así, atendiendo a los elementos didácticos descritos, se proponen múltiples posibilidades en la clase:

- *Desarrollo del intelecto:* sugiere el currículo chileno que "se deben crear espacios para que los estudiantes puedan diseñar y aplicar sus propias propuestas de juegos" así como "estimular en los estudiantes la capacidad de emprender y crear; en ese sentido, se debe impulsar y fomentar que sean los propios alumnos y alumnas los que diseñen sus actividades, ya sean éstas de corte individual o grupal" (CL). "Esto será posible", continúa diciendo el currículo chileno, "si los estudiantes aprenden a identificar claramente el propósito central de cada juego, considerar o reconocer las instancias en las que ellos pueden recibir la colaboración de un compañero o equipo o la forma de sortear las dificultades que les colocan los adversarios (...) en un escenario de situaciones problema" (CL).
- *Aprendizaje grupal y aprendizaje cooperativo:* la propuesta curricular Argentina define el trabajo grupal como "un proceso de cambio conjunto, en el que el aprendizaje individual es una resultante del inter-juego dinámico de los miembros, la tarea, las técnicas, los contenidos, etc.; y tiene lugar por la interacción, por la mediación del grupo y de cada miembro para el resto, por la comunicación intra-grupal". La participación conjunta "permitirá realizar cada vez de mejor manera las acciones motrices, vinculadas a través de relaciones interpersonales que se establecen, producto de las conductas motrices que cada alumno aporta a la tarea designada" (UE). Con razones de este tipo, el currículo mexicano propone a los docentes del área "propiciar el trabajo en parejas y equipos para las actividades de los diferentes ejes temáticos", y en Argentina, "modificar espacios, reglas, tácticas, participantes y roles" así como "la resolución de situaciones problemáticas, la construcción y el respeto de las reglas y la asunción de roles".
- También se destacan las posibilidades poderosas del aprendizaje cooperativo, como "estrategias didácticas, sistemáticas y estructuradas que se pueden usar en distintas edades [...] en donde los componentes del grupo son co-responsables del aprendizaje propio y de los restantes

miembros" (ES). El aprendizaje cooperativo "busca los consensos y la resolución reflexiva de los conflictos y estimula la creación colectiva de juegos" (AR) a través de una dinámica en la cual "aprendemos de otros, a la vez que otros aprenden de nosotros" (PR). Este tipo de actividades en las clases crea "un clima de respeto y compañerismo que permite a los alumnos y alumnas comprender la importancia que tienen los juegos de colaboración para su desarrollo personal" (CL) y la "socialización de los estudiantes" (EC). El trabajo cooperativo se sustenta en la idea de que "el potencial del desarrollo de toda persona está determinado por el desarrollo previo alcanzado y por la interacción con otras personas que se encuentren en niveles de desarrollo más altos" (PR), en donde el alumno "usa su capacidad para desempeñar papeles [roles]" (Chile) gracias a lo cual "fomenta el respeto a las limitaciones y ventajas [o características] de unos y otros" (MX). En el aprendizaje cooperativo "no importa ganar o perder" (MX), lo verdaderamente relevante es "la experiencia de aprendizaje solidaria y compartida" (AR).

- *El deporte como medio:* sugieren los diseños curriculares estudiados, contemplar el trabajo en clases de los deportes colectivos (CL) "sin limitarse al aprendizaje de unas habilidades técnicas básicas, sino orientarse al desarrollo de la capacidad de afinar los mecanismos perceptivo-motrices y la capacidad de tomar decisiones oportunas para dar solución a problemas que plantea el juego" (CL). El hecho de trascender la eficacia deportivo-motriz deja ver al deporte "como medio didáctico que contribuye a la formación de hábitos, conductas y valores implícitos en la actividad deportiva, asimilación de la victoria o de la derrota como resultado característico de la competencia, [lo cual] proporciona al niño la posibilidad de experimentar valores nuevos, el respeto a las posibilidades de participación de sus compañeros" (MX). Trabajar en equipo en el ámbito deportivo "afianza sus habilidades sociales" (CL), "favorece la cooperación, participación y buena integración del alumno en los grupos y equipos en que participa" (MX), permite "la manifestación de valores positivos en la práctica deportiva; así como la necesidad de aplicarlos durante el desempeño cotidiano" y "orienta al alumno acerca del respeto mutuo, principalmente cuando se hacen más evidentes las diferencias" (MX). El deporte presenta como característica central la competencia; y frente a ella "el docente debe estar atento para propiciar en el alumno el respeto al contrincante y la solidaridad con su grupo" (MX), permitiendo, por ejemplo, "la libre asociación" y que los estudiantes "colaboren en la organización de campeonatos, valorando los aspectos de relación que [ellos] fomentan, mostrando actitudes de tolerancia" (UR).
- *Las actividades en la naturaleza:* otra posibilidad expresada en varios currículos, pero especialmente desarrollado en el de Argentina,

la constituyen las actividades al aire libre o en la naturaleza, toda vez que “fortalecen el sentido de pertenencia y propicia en los alumnos la comunicación, la participación, la cooperación y el disfrute del aspecto estético del ambiente natural” (AR). Para ello, se requiere promover “una organización participativa y autónoma en relación con las tareas a desarrollar en la naturaleza, preservando el equilibrio ecológico del lugar” a través de actividades que les permita a los alumnos “explorar el entorno [...] ampliando el espectro de sus habilidades motrices” (AR).

- Los juegos tradicionales: finalmente, es México el país que destaca la relevancia de los juegos tradicionales, pues considera que “la participación espontánea y creativa [...] estimulará la interacción con sus compañeros, la identificación por parte del alumno de los valores culturales intrínsecos, al hacer hincapié en la vinculación que se establece entre las diferentes generaciones”

CATEGORÍA EMERGENTE 6: LOS PROCESOS EVALUATIVOS

Al analizar los procesos evaluativos del currículo, o dar un concepto sobre la oportunidad, pertinencia y coherencia de todo un modelo educativo, se debe partir de determinar aquello a lo cual se le va a asignar valor, cuya información permitirá retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación, afirma Posner (1998) “significa muchas cosas para muchas personas (...) y podría referirse a los resultados reales del proceso educativo” mediante preguntas como ¿qué aprenden los alumnos?, ¿cómo aprenden?, ¿contra qué ha de compararse lo que aprenden?, ¿los estudiantes son capaces de utilizar lo que aprenden?, ¿a través de qué medios evaluar?, ¿qué relación existe entre evaluar y calificar?, entre otras cuestiones.

Las propuestas evaluativas de los currículos analizados dejan ver, en primer lugar, planteamientos generales que permiten entender el sentido de la evaluación, y desde allí, lo que en la educación física se ha de evaluar desde la perspectiva del sujeto y del sujeto en relación. También arroja datos interesantes acerca de las estrategias más recomendadas para evaluar el ámbito social y emocional, así como algunos recursos expresivos que el docente puede utilizar.

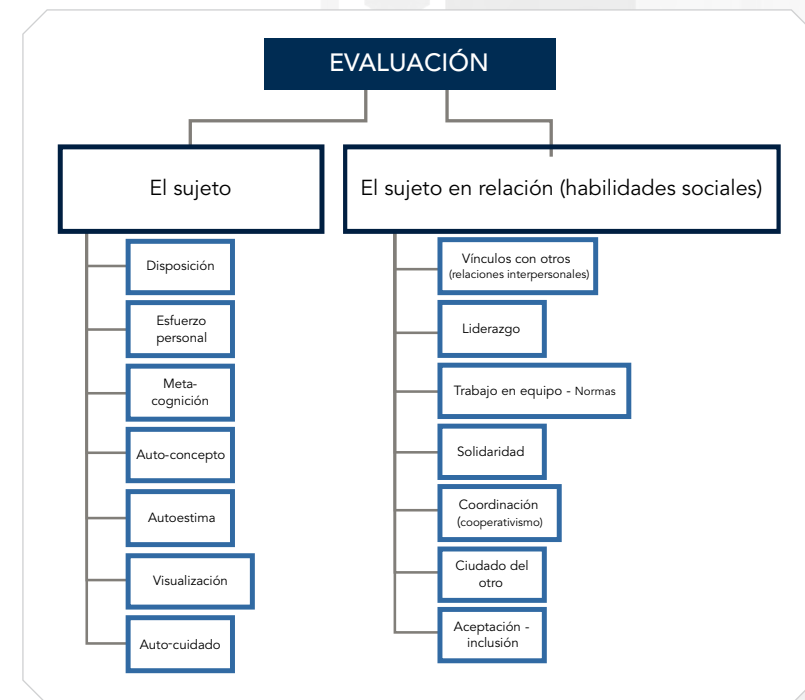


FIGURA 6. Categoría: evaluación.

Fuente: elaboración propia.

- *Observaciones generales:* advierte el currículo ecuatoriano, que la evaluación ha de ser “integradora de la formación intelectual con la formación de valores humanos”, y dar cuenta de “la dimensión social y personal” (CL), atendiendo a criterios que se pueden apreciar “en las expresiones de desarrollo humano integral [...] y que tienen que ser evaluadas en su quehacer práctico cotidiano y en su comportamiento crítico reflexivo ante diversas situaciones del aprendizaje” (EC). Dicho proceso evaluativo es un proceso situado, “aplicado a un determinado contexto, sin que ello signifique restringir el conocimiento, sino mostrar la capacidad del estudiante de aplicar el conocimiento a una situación concreta” (UE), con lo que se involucra el concepto de “competencia”³, cuya evaluación “requerirá establecer criterios claros que tengan en consideración de forma simultánea, conocimientos, habilidades y actitudes” (UE), todo ello, “dando prioridad al criterio de superación y avance del alumno y alumna respecto de sí mismo” (CL).

³ Las definiciones más frecuentes hablan de la competencia como un “querer-saber-hacer en un contexto determinado”.

- *Valorar al sujeto*: indica el currículo puertorriqueño que la evaluación “reconoce la superación personal [...] estableciendo nuevas metas realizables y trabajando para alcanzarlas”. Es un espacio en el cual la persona “reconoce que enfrentar con éxito retos nuevos a sus capacidades personales y ante los grupos en que participa, produce satisfacción y disfrute” (PR); característica que se aleja radicalmente de la evaluación como medición del rendimiento y como ejercicio de poder y control. Esta tarea supone valorar “avances y logros individuales de los alumnos y alumnas más que el rendimiento o la perfección técnica de las manifestaciones o actividades deportivas en desarrollo” (CL), la contribución en forma creativa en la elaboración de estrategias o procedimientos técnicos y prácticos para sortear obstáculos, y el papel significativo en la toma de decisiones para la resolución de problemas” (CL), “teniendo en consideración las consecuencias de sus acciones para las metas de él [el alumno] y de sus compañeros” (PR), proceso que se da “con niveles distintos de complejidad mediante el énfasis en la integración de conocimientos” (EC). El proceso de evaluación ha de ser tan significativo que suscite “la capacidad de aprender a aprender y los procesos de autorregulación para la mejora continua de las competencias a lo largo de la vida” (UE), así como para “trazar metas de auto-superación y excelencia (...) en el manejo de situaciones dentro de un grupo” (PR). Es claro cómo se destaca el papel de la persona en su propio proceso evaluativo, a través de “la expresión de sus propias ideas” (EC).
- *El sujeto en relación*: al evaluar, el docente que lidera el proceso, “debe considerar la actuación motriz del alumno [...] y cómo se vincula con los otros en la tarea realizada” (AR), es decir, “las relaciones que se establecen con el grupo y la actuación de acuerdo con ellos” (MX), “el comportamiento frente a los compañeros” (AL), la “aptitud de convivencia en grupo” (UR) y la capacidad “para relacionarse con otras personas de forma positiva en diversas situaciones” (PR). Para ello, la clase debe disponer situaciones específicas “ordinarias o diseñadas especialmente [tales como] situaciones de juego, competencias, presentaciones, torneos, campamentos [...] que permitan evaluar el desempeño de los estudiantes en términos de su capacidad para jugar y cumplir roles o funciones, participar de forma activa, respetar las normas [y] mostrar dominio de habilidades sociales y personales durante el juego” (CL). El conjunto de currículos analizados expresan lo evaluado en términos de competencias y conductas observables que se muestran o se demuestran; así por ejemplo, en Puerto Rico se espera que el alumno “demuestre disposición para actuar según los valores humanos y éticos durante la interacción con otras personas en actividades de movimiento”, “reconozca la importancia y los beneficios de desarrollar

habilidades para relacionarse con otras personas”, “demuestre disposición para trabajar con grupos de compañeros según las reglas, normas y procedimientos establecidos”, “demuestre capacidad para trabajar responsablemente en ambientes de trabajo”, “muestre disposición para seguir reglas, compartir, respetar y comunicar sus ideas en actividades de movimiento en grupos heterogéneos”, “demuestre capacidad para actuar siguiendo principios éticos, cívicos, valores y virtudes humanas” y “muestre disposición para aplicar virtudes humanas”; Ecuador espera que el alumnado siga “normas de comportamiento social en actividades diarias” y “aplique los valores de la honestidad, compañerismo y solidaridad en la ejecución de diferentes tipos de juegos”.

La Comunidad de Madrid tiene la expectativa de un alumno que “actúe de forma coordinada y cooperativa para resolver retos”, “participe y disfrute en juegos ajustando su actuación, tanto en lo que se refiere a juegos motores como a aspectos de relación con compañeros y compañeras” y “participe del juego y las actividades deportivas con conocimiento de las normas, mostrando una actitud de aceptación hacia los demás”; en Francia se propone que el alumno “ayude a los demás para resolver dificultades ligadas a las tareas de aprendizaje”; en Argentina que “constituyan grupos, aceptando e integrando a los otros”, “asuman actitudes de cooperación, solidaridad y cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente” y que demuestren “la resolución reflexiva de conflictos producidos en el juego”; por su parte, el currículo chileno espera del alumnado “la habilidad social para trabajar en equipo, asumir liderazgo y contribuir al grupo creativamente, con el propósito de sortear exitosamente y en equipo las dificultades que ofrece el medio físico” a través de una “actitud positiva constante, de colaboración y empática con los compañeros de equipo”, todo ello a través de un “vocabulario adecuado” (UR).

Para poder evaluar estos dos elementos constitutivos de una misma realidad del aula, el sujeto y el sujeto en relación, el docente puede acudir a diversos tipos de evaluación:

La *auto-evaluación*, “estilo que implica mayor autonomía del alumno, quien deberá auto-evaluarse” (PR), es decir, que para que “los juicios del profesor en torno a los aprendizajes de los alumnos tengan mayor fundamentación, será conveniente la participación del alumno en la revisión de su propio desempeño en el proceso de apropiación de los propósitos educativos, y con ello el profesor tenga otra perspectiva [...] que estimule en el propio alumno la toma de conciencia de lo aprendido y de cómo y para qué se aprende proporcionando el sentido auto-crítico para superar las fallas encontradas”

(MX); lo que necesariamente obliga a tener en cuenta “las condiciones y progresos individuales del alumno” (CL).

Otro modelo de evaluación es la *heteroevaluación*, que consiste básicamente en “la observación [que comprende] apreciaciones y juicios de valor que el profesor realiza con relación a las ejecuciones del alumno, [incluyendo] hábitos, actitudes y valores planteados en los contenidos educativos de la materia” (MX) para lo cual el docente debe hacerse a unas “técnicas de observación” tales como “la observación directa con pautas de observación (test, entrevistas)” (CL), listas de control o listas de cotejo” (CL). Y, finalmente, varios países consideran la co-evaluación, pues “es necesario que ella sea una tarea compartida entre los alumnos y el docente” (AR), un ejercicio en el cual “podrá propiciarse el intercambio de juicios valorativos entre varios alumnos, derivados de la aplicación de instrumentos o sin ellos, y con base en parámetros previamente establecidos” (MX), ejercicio que resalta “la capacidad de manifestarse” (MX) y “la posibilidad de consenso entre profesores y alumnos” (UE).

Lo anteriormente descrito responde a las preguntas ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar? y ¿cómo evaluar?, y se complementa con las posturas de Argentina y España frente a “las formas de expresión y comunicación corporal y gestual en actividades socio-motrices” a través de las cuales los estudiantes “simbolizan personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición y soltura” para “la expresión de ideas, sentimientos y la representación de personajes e historias reales e imaginarias” con el objetivo claro de proponer a los alumnos “expresar sus percepciones y emociones –en un afiche, en una canción u otras formas–”.

DISCUSIÓN

A través de un trabajo colegiado conformado por varios pares académicos, se analizaron y discutieron los resultados, dando lugar a las siguientes conclusiones:

El horizonte

De acuerdo con González-Martí y otros (2014), la educación física crea el marco idóneo para trabajar la competencia emocional, establecida en el currículo como consecuencia de las relaciones afectivas que se producen en la práctica; factor constitutivo de la Calidad en la Educación, entendida como aquella que asegura a todos los niños, niñas y jóvenes la adquisición

de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para prepararles a la vida (Repetto, 2010). En Colombia, las orientaciones para el área la definen como una disciplina privilegiada para la formación integral de los individuos, a la que le corresponde “...no solamente el desarrollo motriz, sino también el cuidado de sí mismo, la relación con los otros y con el entorno, de tal manera que en virtud de su práctica se amplíe la conciencia de la acción humana” (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Estos y otros referentes nacionales e internacionales, así como el 100% de los currículos estudiados, dejan ver una postura clara frente a los fines de la educación física, todos ellos orientados hacia el desarrollo humano, la formación integral, o, como sabiamente lo recoge el currículo ecuatoriano, en busca del *sumak kawsay*, o “buen vivir” a partir de las mediaciones propias del área (el cuerpo, el movimiento, el juego, el deporte, la expresión corporal, entre otras) en contexto, es decir, a partir del reconocimiento de las características propias del sujeto y del tejido social, lo cual permite reconocer al estudiante como un sujeto histórico vinculado a una comunidad.

Los lineamientos

Para el MEN, los lineamientos pedagógicos buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales. En ese sentido, el trabajo hermenéutico realizado logró identificar cinco grandes categorías sobre las cuales se ha de desarrollar una educación física orientada al desarrollo socio-emocional:

El reconocimiento del propósito de su labor hacia la *educación integral* de la persona, mostrando claramente una visión totalizadora del desarrollo humano, en la cual se combinan conocimientos, valores y actitudes para superar-se a sí mismo según sus propias capacidades e intereses, en concordancia con los retos que le plantea su entorno.

Esta actitud de superación permanente debe estar apoyada por la implementación de *metodologías flexibles y secuenciales*, con diversos niveles de integración y complejidad, que permitan a cada estudiante la sensación de logro, sin ningún tipo de exclusión, en una progresión natural y amena.

Se entiende, por lo anterior, que este tipo de educación física demanda un nuevo tipo de *docente*, que incluya, además del eje motor, un eje socio-emocional, en sus planeaciones, sus acciones y sus reflexiones. Su rol se destacará por ser incluyente, participativo, democrático, cooperativo, motivante, crítico, interactivo, empático, creativo y solidario.

El docente crea, entonces, un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro, en el cual los niños, niñas y jóvenes se muestran tal y como son, e interactúan consigo mismos, con el otro y con el entorno a través de su corporeidad, participa espontáneamente de situaciones que requieren de su comprensión, inventiva, solución y evaluación, y que confrontan su capacidad total ante retos que lo llevan al estado de “deliciosa incertidumbre” (Brunelle, 2000) y le permiten plasmar sus respuestas –individuales y colectivas– sin temor al fracaso.

Todo lo anterior solo indica que las experiencias significativas vividas en las clases de educación parten de la realidad del educando, es enriquecido por él y por sus pares, y regresa, floreciente, a un nuevo acervo motor, cognoscitivo y socio-emocional.

Los objetivos

Los resultados esperados al plantear un currículo en el orden del desarrollo socio-emocional, inician por identificar lo que para el contexto macro –la nación– resulta relevante. En el caso colombiano, es bien sabida la historia reciente de violencia y guerra que varias generaciones han tenido que vivir (Vivas, 2006; Valencia, 2004; y para el contexto bogotano, y en particular el espacio escolar, se han realizado varios estudios en torno a la violencia en la escuela, la drogadicción y el pandillismo como fenómenos que afectan los procesos de aprendizaje de los escolares bogotanos.

Plantearse unos objetivos generales para la educación física en torno a su papel en la formación social y emocional del alumno bogotano, ha de incluir la cualificación de las habilidades para convivir tanto en el aula como en otros contextos sociales, como parte de una educación integral que le permita, además de aprendizajes prácticos, aprender a ser y aprender a vivir juntos; el desarrollo de la personalidad en todos sus ámbitos, la práctica de una nueva cultura ciudadana demostrada a través de prácticas corporales incluyentes, distensionadas, colaborativas y saludables; el desarrollo de hábitos y actitudes para una calidad de vida mejor, la capacidad reflexiva y propositiva para construir una sociedad sustentable e igualitaria, el reconocimiento de la importancia de las reglas en el marco del juego, y desde allí, del funcionamiento de las instituciones sociales; desarrollar la iniciativa personal y el hábito del trabajo en equipo; así como procurar actuaciones acordes con los valores personales, sociales y morales (convivencia pacífica, respeto, dignidad, solidaridad, responsabilidad, cooperación, entre otros).

Esta amplia gama de propósitos se puede organizar en dos grandes componentes⁴: por un lado las habilidades intrapersonales, dentro de las cuales se encuentran la conciencia de sí mismo (identificación y reconocimiento de las emociones, auto-percepción exacta, reconocimiento de fortalezas, necesidades y valores, auto-eficacia), la auto-gestión (control de impulsos y el manejo del estrés, motivación y auto-disciplina, establecimiento de objetivos y habilidades organizacionales, auto-afirmación personal, auto-confianza, autonomía) e interpersonales tales como las habilidades de relación (comunicación, compromiso social, construcción de relaciones, trabajo cooperativo, negociación, manejo de conflicto, y búsqueda de ayuda) y la toma de decisiones responsables (identificación de problemas y análisis de situaciones, resolución de problemas, evaluación y reflexión, liderazgo, trabajo en equipo, responsabilidad ética, social y personal).

Los contenidos curriculares

Según el estudio, en el diseño curricular del área de educación física ya no son los contenidos específicos surgidos por ejemplo del desarrollo motriz, el deporte y los juegos los que orientarían esa construcción, sino que serían los elementos pedagógicos y sus objetivos centrados en el desarrollo del ser humano, en los ámbitos interpersonal e intrapersonal, los que orientarían el diseño curricular. Esa tendencia que se encuentra en el estudio marcaría una ruptura con la forma tradicional de concebir el diseño curricular de la educación física al menos en nuestro medio.

De esta forma, en la misma medida en que se transforman los objetivos del currículo cambian los contenidos que hacen realidad la posibilidad del desarrollo socio-emocional en el área. Se proponen, entonces, dos grandes componentes: los intrapersonales y los interpersonales, lo cuales se irían elaborando en niveles cada vez más complejos de desarrollo a lo largo de los ciclos educativos.

Los contenidos intrapersonales se refieren a la construcción subjetiva de seguridad, confianza, expresión emocional, auto-aceptación, autoestima, respeto, perseverancia, valoración del esfuerzo y autonomía, sin pretender que estas categorías sean únicas e inmodificables.

Los contenidos interpersonales, entendidos como habilidades sociales, se refieren a la cualificación de la interacción social mediante temas como:

⁴ Esta organización de habilidades intrapersonales e interpersonales se ven en la propuesta de la organización SEL (Social Emotional Learning). Disponible en www.sel.org

pertenencia a un grupo, empatía, solidaridad, colaboración, inclusión, seguimiento de reglas y normas, comunicación, negociación, tolerancia, cuidado del entorno, respeto por la diferencia.

Este tipo de contenidos comparten el mismo estatus con otros de tipo motor, deportivo, expresivo y de salud; pues atiende a las necesidades más reales y sentidas de los escolares bogotanos, alrededor de los cuales el juego, el deporte, la actividad física y las expresiones corporales (...) se convierten en medios.

Las orientaciones didácticas

La forma en la cual un currículo planteado se puede convertir en un currículo implementado concierne al docente, como líder del proceso enseñanza-aprendizaje, a quien corresponde diseñar cada componente, que incide en el éxito del acto educativo, y velar por su cumplimiento.

De acuerdo con los datos obtenidos de los currículos analizados, una educación física orientada al desarrollo socio-emocional parte del reconocimiento de tres principios básicos: la **individualización** o el reconocimiento de la diferencia en los participantes de una clase, de sus potencialidades e intereses, su historia, su ritmo de aprendizaje, sus valores; el **disfrute** que ha de generar la participación en cada actividad de la clase, la sensación de placer que se desprende de la realización de la tarea motriz independiente o colegiada; y la **autogestión**, entendida como la posibilidad del alumnado de incidir y guiar sus aprendizajes de forma intencional y reflexiva, a través de la vivencia de diferentes roles que brindan al estudiante la sensación de autonomía y liderazgo terminando con prácticas repetitivas, rutinarias, descontextualizadas y carentes de sentido.

Estos principios guiarán las acciones de docentes cuyas características destacan una actitud de confianza y seguridad hacia los estudiantes, y propician tanto el desarrollo de las propias potencialidades como las del grupo, gracias a un trabajo diferenciado, flexible, incluyente, diverso y dinámico. Un docente con estas condiciones propondrá múltiples posibilidades en clase para la estimulación y el desarrollo del intelecto, el trabajo colaborativo, la realización de acciones motrices retadoras y gratificantes, la práctica de actividades en el medio natural y el desarrollo de juegos tradicionales.

En el primer análisis se plantean varias posibilidades de "didactización" de la enseñanza por medio de modelos pedagógicos como el aprendizaje significado, el aprendizaje basado en problemas, escuela activa o el aprendizaje

situado, entre otros. Desde la perspectiva de Zambrano (2006), todos esos modelos, sin pasar por la reflexión del maestro, haciendo consideraciones sobre su saber sabio o saber de formación, frente al proceso de mediación que realiza para hacerlos enseñables y sistematizando esa experiencia para su socialización en su gremio, lo dejan en concepción de la didáctica como algo instrumental o prescriptivo, lo dejan en la certeza ingenua que siguiendo esos pasos el estudiante aprende. Surge, entonces, la condición ineludible del docente reflexivo, aquel que es consciente de aquello que afecta su labor y está en condición de repensar su práctica para transformarla.

Los procesos evaluativos

Al analizar las propuestas curriculares objeto de estudio, desde el punto de vista de la evaluación resulta claro, en primera medida, que esta deriva del planteamiento de los objetivos propuestos; y, en tanto que ellos hablan de desarrollos socio-emocionales, los procesos evaluativos se refieren a cómo valorar los aprendizajes de los alumnos y cómo son capaces de utilizar lo aprendido, para lo cual es necesario disponer de instrumentos evaluativos adecuados.

En primer lugar, es claro que el sentido de la evaluación de los aprendizajes socio-emocionales utiliza las actuaciones en las diferentes mediaciones de que dispone la educación física (el juego, el deporte, el ejercicio físico, las danzas, etc.) como medios que dejan ver, además de la ejecución técnica de un movimiento, manifestaciones prácticas de las habilidades intra e interpersonales. Es, por tanto, un **proceso situado**, pragmático, del cual se genera información importante para el aprendiz, en interacción permanente con su entorno.

En segundo lugar, resulta dable establecer una bina inseparable en el proceso evaluativo: lo que le corresponde al **sujeto** y lo que atañe al sujeto en relación. Al primero se le valora su superación personal, la capacidad de establecer metas y trabajar para alcanzarlas, utilizando para ello todo tipo de estrategias y herramientas, y al segundo las posibilidades de interacción con el otro y con los otros al establecer acuerdos, diseñar estrategias, reconocer las posibilidades a partir del respeto de las diferencias, comunicarse de forma asertiva y empática.

En este proceso, son recomendables estrategias evaluativas de tipo individual (auto-evaluación) y colegiada (coevaluación) sin desconocer la posibilidad del maestro de hacer evaluaciones, pero, atendiendo especialmente a la observación y retroalimentación de las habilidades sociales y emocionales plasmadas en el trabajo de aula.

COLOFÓN

El análisis curricular realizado permite fortalecer la convicción en la necesidad de definir el Eje curricular socio-emocional para el Área Básica y Fundamental de la Educación Física; pues, como ha quedado expuesto, todos los países estudiados esgrimen argumentos sólidos para proponerle como mediador en la formación social y emocional de los escolares; es decir, robustece su pertinencia, dada la validez de los supuestos planteados por estos países. Tales supuestos se relacionan con las convicciones explícitas en la Ley General de Educación en Colombia, es decir, con la formación integral de la persona humana, y en el Plan Sectorial de Educación de Bogotá, D. C., en lo que se refiere al desarrollo de la ciudadanía y la convivencia.

La comprensión holística de estas posturas, a la postre, no tan diferentes, dejan ver una construcción del área cada vez más sólida, fruto de ejercicios dialógicos interdisciplinarios que obligan a vislumbrar con optimismo la senda de la labor educativa de la educación física.

REFERENCIAS

- Bar-On, R., y Parker, J. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, developmental, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass. San Francisco. 2001.
- Bruner, 1960; Maslow, 1968; Piaget, 1980; Vigotsky, (1991) Citado por: Ortiz O. A. *Currículo y evaluación ¿Cómo preparar, desarrollar y evaluar clases de calidad?* Universidad de Magdalena. 2009. Pp. 16.
- Caldeiro, G. Currículo formal, currículo real, currículo oculto. Obtenido desde: <http://educacion.idoneos.com/index.php/283301>
- Cañedo, T. J.; Figueroa, I. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. En: *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México. julio-diciembre, pp. 1-18
- Contreras, J. (1998). *Didáctica de la Educación Física: Un Enfoque Constructivista*. Barcelona: INDE.
- Gallo, M. E. Aproximaciones pedagógicas al estudio de la educación corporal. Obtenido desde: <http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/aproximaciones.pdf>
- Galvis, P. y Rubio, E. (2010). *Relaciones y tensiones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional en niños y niñas de la localidad de Engativá*. Bogotá, DC. Bogotá: Universidad Libre de Colombia - Colciencias
- Gardner, H. (1999). *Multiple intelligences go to school*. Educational Researcher.
- Goleman, D. *La inteligencia emocional*. México D.F. Kairós, 1996.
- Lagos, R. (2011). La Motricidad Nuestra de Cada Día: Análisis de los Alcances Conceptuales de la Motricidad Humana como Ciencia Emergente. *Mot. Hum.*, 12(1): 51-57.
- Lleixa, A. T. Unión Europea (2018). *El currículo de educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150ES_HI.pdf
- Mayer, J., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. What is emotional intelligence? En: *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Basic Books (p. 3-31) Nueva York, 1997.
- Mayer, J.; Salovey, P. y Caruso, D. Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. In *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). Jossey Bass. San Francisco, 2000.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Item Booklet.: MHS Publishers. Toronto, Canadá, 2002.
- Minkévich, O. (1995). Educación física: ¿educación por el movimiento? En: C.D. & Books en la Educación Física y el Deporte. Junio, *Books en la Educación Física y el Deporte*. Junio, 1995.
- Ministerio de Educación Nacional. *Fundamentos pedagógicos*. Obtenido desde: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80187.html>
- Ortiz, O. A. Currículo y evaluación ¿cómo preparar, desarrollar y evaluar clases de calidad. Universidad de Magdalena. 2009. Pp. 13.
- Perrenoud, P. (1990), "Cap. 8: El curriculum real y el trabajo escolar", en: *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, Madrid, selección pp. 213-226.

- Piña, J. M.; Cuevas, J. *Perfiles educativos. La teoría de las representaciones sociales: su uso en la investigación educativa en México.*
- Posner, G. (2001). *Análisis del currículo.* McGraw Hill. Bogotá.
- Sacristán, J. G.; Alonso, R. F.; Perrenoud, P.; Linuesa, M. C. (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.* Madrid.
- Shemueli, R. G. *Inteligencia emocional: Perspectivas y aplicaciones.* Universidad ESAM. Serie Documentos de trabajo No 16. P. 33. Lima, 2005.
- UNESCO Carta internacional de la educación física. (1978) En Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032e.pdf#page=3>
- Ministerio de Educación Nacional Ley general de educación. Ley 115 febrero 8 de 1994. República de Colombia. En internet: www.mineducacion.gov.co.
- Plan de estudios de las instituciones educativas del municipio de sabaneta. Disponible desde internet en: <http://curriculosem.wikispaces.com/file/view/artistica.pdf>
- Psicomotricidad y corporeidad. Disponible en internet desde: <http://www.taringa.net/posts/salud-bienestar/7560854/Psicomotricidad-y-corporeidad-Megapost.html>
- Las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y el modelo de Tony Buzan. Disponible en Internet desde: http://www.inteligencia-emocional.org/actividades/inteligencia_exitosa3.htm
- La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. Disponible en internet desde: <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718->
- Valencia, F. Conflicto y violencia escolar en Colombia: lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista científica Guillermo de Ockham.* Vol. 7 (1). Enero-junio de 2004, pág. 29-41.
- Vivas, S. (2006). La experiencia de la violencia en Colombia: Apuntes para pensar la formación ciudadana. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/universitas/63/vivas.pdf
- Zabalza, M. (2009). *Diseño y desarrollo curricular.* Narcea, Madrid.

- Zambrano, A. (2006) Contributions to the comprehension of the science of education in France: concepts, discourse and subjects. Tesis Doctoral presentada al departamento de estudios Sociales de la Universidad del Atlántico, Honolulu, Hawaii. Disponible en: <https://aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Tesis%20Final%20Armando%20Zambrano.pdf>
- Zeidner, M.; Roberts, R.; MacCann, C.; Matthews, G. (2010) Teaching and Learning Guide for: Emotional Intelligence: Towards a Consensus of Models and Measures. *Social and Personality Psychology Compass.* V. 4, Wiley and sons. New Jersey.

Otros sitios web consultados

- http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Comparado_LGE_24_01_08%5B1%5D.pdf
- http://www.mineduc.cl/index3.php?id_portal=82&id_seccion=4458&id_contenido=22555
- <http://cpc-portafolio.blogspot.com/2009/11/curriculum-chileno-nb5.html>
- <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=http://cdeporte.rediris.es/DOCEF.htm>
- http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=2781:programa-educacion-fisica-2o&catid=2&Itemid=181
- <http://plaproanenef.files.wordpress.com/2013/02/juegos-y-educacion-fisica.pdf>

Cuerpo, emocionalidad y creatividad
Se terminó de producir en diciembre de 2020.
Las fuentes tipográficas empleadas son Avenir LT Std Pro 35Light en 11 puntos en texto corrido
y Avenir LT Std Pro 55Roman en 32 y 11 puntos en títulos.



EQUIPO EDITORIAL

Juan Carlos Pacheco Giraldo

Ronald Yesid Bermúdez Rojas

Mauricio Esteban Buitrago Roperó

Cristian Andrés Torres Hurtado

Paula Andrea Dejanon Bonilla

Ernesto Nieto Pidghirnay

Luz Dalila Rivas C.



El grupo de investigación “Educación Física y Desarrollo Humano”, en esta misma línea, ha orientado su labor hacia el reforzamiento de aquellos conceptos que dan paso a una educación física decidida a cumplir con el objetivo magno que reza en la Ley General de Educación colombiana en su artículo 5: “el pleno desarrollo de la personalidad, sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”.

En este trayecto, ha realizado estudios en torno de temas centrales como cuerpo-subjetividad, cuerpo-emocionalidad-curriculo, y cuerpo-creatividad. En este sentido, el presente texto muestra resultados de estudios pedagógicos realizados dentro de la línea “la educación física frente al desarrollo socio-emocional del sujeto”, que explora el papel del área básica y fundamental de la educación física, la recreación y el deporte formativo, en el fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales en los escolares colombianos.



UNIVERSIDAD LIBRE®
Vigilada Mineducación



CENTRO DE INVESTIGACIONES
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ISBN 958-978-5578-52-4

