

Sentidos de la Motricidad

en el Escenario Escolar

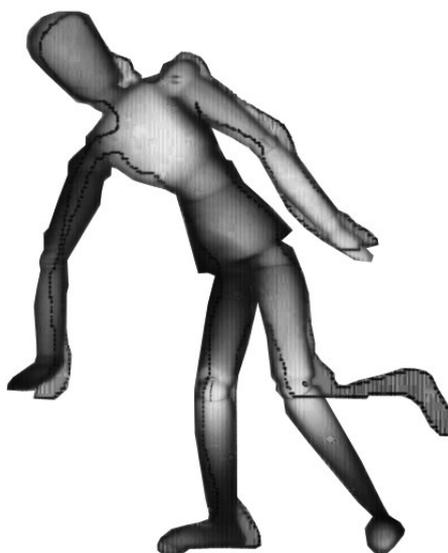
Un inicio de rupturas
paradigmáticas
desde los Actores
de la Educación Física
en Colombia



Grupo de Investigación
Estudios de Educación Corporal

Sentidos de la Motricidad en el Escenario Escolar

Un inicio de rupturas paradigmáticas
desde los Actores
de la Educación Física en Colombia



Grupo de Investigación
Estudios de Educación Corporal



POLITÉCNICO COLOMBIANO
JAIME ISAZA CADAVID



GRUPO INVESTIGADORES

INVESTIGADORA PRINCIPAL
MARGARITA MARÍA BENJUMEA PÉREZ*

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

(Antioquia)

DOCENTES

Julia Adriana Castro C.
Diana del Pilar Cevallos L.
Ehiduara Castaños M.

ESTUDIANTES

Pregrado:

Margarita María Zapata L.
Elia María Montoya H.
Eferson Ramírez Q.

Postgrado:

Clara Victoria Jiménez P.
Berta Aurora Muños R.

POLITÉCNICO COLOMBIANO

JAIME IZASA CADAVID

(Antioquia)

DOCENTES

Clara Inés García F.
Nicolás Sepúlveda T.
Hernán Ortiz G.
Juan Camilo Montoya T.

ESTUDIANTE

Pregrado:

Ana Carolina Tabares Z.

CORPORACIÓN DE EDUCACIÓN NACIONAL

DE ADMINISTRACIÓN

(CENDA- Bogotá)

DOCENTES

Evaldo Rafael Rubio O.
Luis Guillermo Giraldo L.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TÉCNOLÓGICA DE COLOMBIA (UPTC-Tunja)

DOCENTES

Luis Arturo Monroy G.
Orlando Guerrero C.
Claudia Jiovanca Pinto S.
Mauro Alberto Otálora A.

ESTUDIANTES

Duverney Martínez I.
Alemerth Mayorga C.

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN KON-TRASTE

(La Coruña, España)

Eugenia Trigo Aza

ESTUDIANTES SENDA OCASIONALES

EN EL PROYECTO

Grupos de investigación del nivel X-2004 de la
licenciatura en EDF-2004 adscritos
a la línea de Motricidad:

Eider José Manzano
Edwin Gualtero
Leonardo Cruz
Henry Elías Bautista
Ricardo Rubio
Luis Rubio
Alba Nelly Cuervo
Ruber Madrid
Byron Lugmaña
Luis Andrés Mongui
Diego Tocarruncho
Yeimi Andrea Segura
Javier Tovar
Liliana Ramírez
Rafael Burgos
Nelson García
Nidia Calderón
Martín Guevara

*. Investigadora principal, coordinadora general del proyecto. Docente Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia. E-mail: margarit@edufisica.udea.edu.co

GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS DE EDUCACIÓN CORPORAL

Somos un grupo interdisciplinario que construye conocimiento científico sobre la educación corporal en ámbitos de la investigación, la formación y la extensión, con el fin de aportar a la comprensión de las intencionalidades educativas respecto al cuerpo, configuradas en contextos sociales e históricos particulares.

AGRADECIMIENTOS

El Equipo de Investigación del Proyecto *Sentidos de la Motricidad a partir de la visión de los Actores de la EDF (Educación Física) en Colombia*, agradecemos a las maestras, maestros y directivas de las instituciones educativas del país, participantes en el estudio, por compartir con nosotros sus reflexiones, sueños y dudas, como actores significativos en la formación de seres humanos desde la *motricidad*.

Asesoría Editorial a cargo del Politécnico Colombiano
Jaime Isaza Cadavid

Ilustraciones:

Laura Victoria Delgado Benjumea
lavito20@hotmail.com

Fotografías:

Grupo de Investigación
Estudios de Educación Corporal

Diseño de cubierta: María Eugenia Sus P.

Diseño y diagramación:

María Eugenia Sus P.
mariaeugeniasusp@yahoo.com

Impresión:

Primera Edición diciembre 2005
Segunda Edición febrero 2006

© Grupo de Investigación Estudios
de Educación Corporal

ISBN: 958-9090-06-0

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, por ningún medio inventado o por inventarse, sin el permiso previo, por escrito, de los autores.

Impreso en Colombia.

Contenido

Prólogo	7
Presentación	9
MOMENTO UNO	15
TEMA UNO	
Una mirada a la configuración de la investigación	17
TEMA DOS	
La formación y creación de equipos de investigación	35
TEMA TRES	
Punto de partida	61
MOMENTO DOS	69
TEMA UNO	
Significados de la Educación Física (<i>motricidad</i>)	73
¿Cuáles son los discursos de los maestros Actores de la Educación Física en torno al cuerpo?	74
¿Cuáles son los significados otorgados al concepto <i>movimiento</i> ?	83
¿Cómo es entendida la <i>motricidad</i> ?	90
¿Cuáles son los significados y manifestaciones asignadas a la Educación Física?	103

TEMA DOS	
Fines pedagógicos	115
Fines Pedagógicos. Intencionalidad Pedagógica	116
TEMA TRES	
Sentidos de la motricidad (EDF) en las prácticas de los maestros	145
Los contenidos del área de la Educación Física	148
¿Cuáles son los objetivos y/o propósitos de la Educación Física?	161
Los métodos más utilizados en la enseñanza de la EDF	168
Cuáles son los recursos y/o medios más utilizados en la Educación Física	177
La estructura del evento	183
La Comunicación en la clase de EDF	194
TEMA CUATRO	
Disposición de los maestros para sus prácticas pedagógicas	201
MOMENTO TRES	237
Conclusiones	239

Prólogo

Cuando Margarita Benjumea me invitó a escribir el prólogo para esta investigación, el trabajo de un significativo número de profesionales que por un largo período de tiempo dedicaron todos sus esfuerzos para que esta obra se gestara, me impactó, pero sin embargo, tuve la osadía de aceptar.

Aunque es cierto que me involucré totalmente con el contenido del libro, no soy ninguna experta en el tema y por lo tanto, mi opinión corresponde a la del lector desprevenido. Me sorprendió de este trabajo la amplia visión que le da cabida a paradigmas y modos de investigación que cumplen con el objetivo de sembrar inquietudes sobre, cómo se lleva a cabo y cómo deberían ser los estudios y procedimientos para que, la motricidad desde la Educación Física, evolucione al mismo ritmo de una sociedad en acelerado desarrollo.

Aprendí, por ejemplo, que la motricidad representa una condición esencial no solamente para el desarrollo físico, sino también para el desarrollo intelectual y socio-afectivo; que debido a estudios e investigaciones como la presente, se puede decir que la motricidad repercute en todas las dimensiones del ser humano y esto se debe a que el trabajo de la motricidad formativo-educativa suple el déficit motriz de nuestra forma de vida.

También este libro aporta concepciones importantes acerca de que el objetivo de la educación no es solamente adquirir ciertos conocimientos y habilidades, sino que la educación se debe enfocar en el desarrollo de un ser humano más humano, para que pueda conseguir una mejor calidad de vida, y que la Educación Física es el área de la educación que nos enseña, mediante el movimiento humano, desde la psicomotricidad

hasta lo cognitivo-socioafectivo, que su objetivo primordial es facilitar el desarrollo y crecimiento de un ser completo: **una unidad**.

El contenido de esta investigación convalida una vez más, como ya lo han hecho otros investigadores, la importancia de la preparación de los maestros en el área de la Educación Física, porque vemos que la sociedad de hoy cada vez le da más importancia al ejercicio y al deporte en sus manifestaciones, ya sean competitivas, educativas o recreativas, para que cumplan con su función de completar el desarrollo y la salud del ser humano.

La Educación Física educa al hombre mediante el movimiento para que progrese en su proceso de individuación, como nos dice Carl Jung. La construcción certera y el aprendizaje de las habilidades motoras dan al niño y al adolescente las bases para construir un individuo íntegro.

Es importante la metodología en el entrenamiento del niño y esto reclama profesionales mejor preparados; esta investigación aporta elementos claves para que todos los Actores del área de la Educación Física se inquieten y se esfuercen en capacitarse cada día más, para que su labor educativa les permita crecer como individuos y ayuden a sus pupilos a crecer con ellos.

Es así como, el objetivo de divulgar y promover el estudio de la motricidad desde la Educación Física a partir de esfuerzos conjuntos como el que tengo el honor de introducir, me hace recordar las siguientes palabras: *lo humano y lo inhumano dependen del hombre, y es inhumano quien desprecia la dimensión lúdica de la vida.*

Felicito a este equipo de investigadores por este esfuerzo al que le auguro mucho éxito por la claridad, transparencia y objetividad con que nos enriquece.

María Eugenia Sus Piedrahíta

PRESENTACIÓN

Margarita María Benjumea P*.

Por qué investigar los sentidos de la motricidad**

Colombia atraviesa por un importante momento de reflexión-acción en torno al papel que debe cumplir la educación en su propósito de contribuir al desarrollo humano y social, en un momento en que las condiciones sociopolíticas del país reclaman de la intervención de todos sus actores y áreas del conocimiento. La Educación Física no ha sido ajena a esta tarea, y es así como, motivados por la reflexión disciplinar actual en torno a la motricidad, su desarrollo epistemológico y con la sospecha de que en la Educación Física existen brechas significativas entre el saber hacer y la misión que tiene la disci-

plina en sus aportes humanos y socioculturales, un grupo de investigadores en red nacional con intervención internacional, trazó un proyecto de estudio con el objetivo de develar *cuáles son los sentidos que otorgan a la motricidad los maestros y maestras actores de la Educación Física en Colombia*, como punto de partida para invitar a un cambio y ruptura de paradigmas en este campo, que nos permitan enrutarnos hacia el sueño de alcanzar las metas trazadas.

En el estudio investigativo *Los Sentidos de la Motricidad a partir de la visión de los Actores de la Educación Física en Colombia*, se entiende Sentidos, como el conjunto de discursos, vivencias y prácticas docentes que los maestros de la Educación Física tienen en relación con la mo-

*. Investigadora principal, coordinadora general del proyecto. Docente Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia. E-mail: margarit@edufisica.udea.edu.co

**.

Esta presentación, contiene apartes textuales del artículo presentado como producto final de la investigación *Los Sentidos de la Motricidad a partir de la visión de los Actores de la Educación Física en Colombia*, publicado en la revista *Educación Física y Deportes* del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Vol. 24 No. 1, págs. 41-61.

tricidad; dimensión ésta, que supera desde su complejidad, la comprensión y significados de lo humano, el concepto biofisiológico de cuerpo y el dualismo mecánico instrumental que se le asigna al *movimiento* en el trasegar histórico de la disciplina.

Con el abordaje de esta problemática, se trata entonces, de superar el sujeto fragmentado que deja la modernidad a partir del reconocimiento de sus múltiples dimensiones de forma integral e integradora, lo cual conduce a la tarea de fundamentar la relación que tiene la motricidad con las otras esferas del ser humano.

La poca valoración que los entes gubernamentales encargados de legislar y administrar el sistema educativo del país y en particular del área de la Educación Física, es otro de los aspectos problema que genera crisis en la realidad actual del Sistema Educativo Colombiano; hecho que se hace evidente en la escasa presencia de profesionales idóneos encargados del área, especialmente en los niveles de preescolar y básica primaria, como también se puede observar en la pobreza argumentativa de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) donde deja leerse una escasa apreciación de los aportes de esta disciplina a la formación de sujetos, y en la dificultad de los maestros para sustentar objetiva y científicamente su papel en el desarrollo integral del ser humano.

Este punto problemático, surge como consecuencia del frágil desarrollo epistemológico y científico del área que no ha permitido sustentar suficientemente el aporte pedagógico de la Educación Física a la formación básica, lo que trae como consecuencia la ausencia de profesionales idóneos en las etapas básicas de formación del sistema educativo, aún cuando la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en sus artículos 14, 21, 22 y 23 establece la práctica de la Educación Física como uno de los objetivos en los ciclos de la básica primaria y la básica secundaria y considera su inclusión obligatoria como proyecto pedagógico.

Sin embargo, los asuntos descritos no son la única causa de la problemática que vive el área, y de igual forma se ve afectada por el desarrollo científico propio de la disciplina, no lejano de lo que sucede en otras latitudes; la ausencia de un código epistemológico claro en torno al objeto de estudio de la educación física, consensado por su comunidad científica, desde donde se pueda definir un horizonte de sentido que oriente el quehacer profesional y su contribución a la formación del ser humano y a la construcción de la sociedad, es otra de las falencias significativas, que acarrea crisis.

Es así como, el objeto de estudio de la Educación Física sigue siendo un asunto a resolver, dado que en su trasegar histórico se han planteado varias propuestas, donde la gran mayoría de percep-

ciones que le sustentan, se fundamentan en paradigmas positivistas e instrumentales del cuerpo y del movimiento humano, convirtiendo a éste en un simple evento físico de desplazamiento que obedece a leyes biológicas y mecánicas, con función adaptativa. Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX, emergen otras propuestas más integrales, y otras visiones más contemporáneas basadas en los paradigmas de la complejidad y la fenomenología, en las cuales se plantea una visión compleja de lo humano, al igual que reconocen al movimiento en unicidad con el Ser, siempre proyecto, en el cual las acciones humanas presuponen intenciones situadas en contextos históricos o culturales que las dotan de sentido.

Es entonces, hacia esta última mirada, donde pretende apuntar este estudio. En un *primer momento*, develar los sentidos que subyacen en los imaginarios y prácticas del área en la realidad educativa colombiana, para partir de un análisis real, e invitar así, a un diálogo disciplinar que propicie la resignificación epistémica de la Educación Física, fundamentándose la relación que tiene la *motricidad* con la formación integral del ser humano y el desarrollo sociocultural, desde una visión que supere el sujeto fragmentado herencia de la visión instrumental de la modernidad, en aras de una transformación real de nuestra "razón de ser y qué hacer".



La poca valoración del área de la Educación Física es otro de los aspectos problemas que genera crisis en la realidad actual del sistema educativo colombiano, hecho que se hace evidente en la escasa presencia de profesionales idóneos encargados del área, especialmente en los niveles de preescolar y básica primaria.

Para nadie es ajeno, que la Educación Física no ha sido una disciplina reconocida en un buen *estatus* por las diferentes sociedades académicas y científicas; se concibe entonces, que sólo desde una ruptura del paradigma convencional del área, donde se perfile ésta no sólo desde la "educación de lo físico", se podrá escalar en la valoración y asignación de su verdadero significado, a la par con el desarrollo de otras ciencias sociales y humanas; de igual forma, convocar a la sociedad y a la cultura contemporáneas a observar desde esta área una posibilidad de proyección hacia un futuro posible donde *la motricidad* sea concebida con atención e intención hacia el trascender humano en y desde todas las esferas de su desarrollo.

Frente a la preocupación de que esta área sigue ubicada en el paradigma cartesiano y continúa interesada más en el movimiento como un componente físico del ser humano, Manuel Sergio (1999) advierte: “el término educación física no tiene sentido, por una parte porque tiende a resucitar un cartesianismo difunto y, por otra, porque no posee ninguna autonomía, ya que se afirma a sí misma en no ser más que un elemento, entre tantos otros, de la educación integral (...) de la misma forma, la Educación Física hace del hombre una simple máquina dentro del espacio tridimensional de la geometría euclidiana (...). La Educación Física se afirma como cultura pero es incapaz de explicarse dentro del cuadro de una cultura entendida como creativa, como invención, como investigación”.

El área formal de la educación actual debería tener presentes el *cuerpo* y la *motricidad* como asuntos sustanciales de desarrollo humano y centrales de su pedagogía, dado que es el ser corpóreo donde habita ese sujeto educando, y es a través de la *motricidad* cómo se manifiesta, e interactúa. La razón de que esto no suceda, puede encontrarse en que tal vez, los maestros y maestras como agentes directos, no han realizado la suficiente reflexión desde su área de desempeño, dejando la responsabilidad de ello únicamente al área de Educación Física, la que entre otras cosas, ha centrado su interés más en la mecánica del movimiento y en el estudio biológico de

las estructuras orgánicas, que en el propio cuerpo y en el ser que se mueve.

Por otra parte, los diferentes actores encargados de la puesta en acción de la *motricidad* en el escenario educativo, asumen de forma particular su orientación pedagógica, produciendo una constelación de significados y prácticas, sin el paso necesario de reflexión y validación por una comunidad científica, situación que puede ir en detrimento de la consolidación disciplinar. Además, el maestro ha sido considerado tradicionalmente como uno de los principales agentes de desarrollo humano, dada la labor educativa que realiza, por lo cual se hace necesario reconocer en los discursos y prácticas pedagógicas del maestro, el sentido otorgado a la motricidad en relación con el desarrollo humano, para aportar a la configuración epistemológica de la disciplina y resignificar su papel al interior de la formación básica.

Es así como, desde la mirada de nuevos paradigmas en torno a los conceptos de *cuerpo* y *motricidad*, exige a los maestros y maestras a construir el discurso de una pedagogía corporal y motricial, que involucre sus propias actitudes y prácticas confrontándolas en cada uno de los escenarios donde se desenvuelve, teniendo en cuenta que estos dos elementos han estado ausentes de la pedagogía y que deben ser vistos como un asunto que trasciende la cotidianidad.

El presente texto emerge como el resultado de un análisis descriptivo de los hallazgos obtenidos en el estudio investigativo ya mencionado; los testimonios de los actores están entrelazados en una trama de elementos conceptuales y posturas académicas que pululan en el área y que permiten dilucidar un soporte y comprensión teórica desde donde es leído lo hallado, y que a su vez favorezca el enriquecimiento conceptual a los lectores sobre los temas planteados, esperando con toda ilusión, traspasen los límites de la Educación Física y lleguen a otros niveles educativos, otras ciencias y disciplinas que trabajen en pro de la formación integral humana.

Con el propósito de presentar los resultados obtenidos en el transcurso de esta Investigación, el texto se divide en tres momentos a saber:

MOMENTO UNO: plantea en su *Primer Tema* y de forma progresiva, los caminos recorridos para el desarrollo de la investigación, desde el instante mismo de la configuración del grupo, hasta los procedimientos metodológicos utilizados; el *Segundo Tema* presenta la experiencia vivida en investigación con enfoque colaborativo por el grupo Kon-traste de la Coruña y del grupo Interuniversitario Colombiano constituido alrededor de

este estudio, como aporte para la configuración de redes investigadoras. Y finalizando este momento, como *Tema Tres* se presenta una síntesis conceptual que permite una ubicación paradigmática desde donde partió el análisis descriptivo de este trabajo como *punto de partida* para comprender lo hallado.

MOMENTO DOS: este apartado presenta los elementos encontrados en el estudio, los cuales se tejen en los fundamentos teóricos que sustentan el análisis realizado. En este capítulo se plantean cuatro grandes temáticas que se constituyeron en las categorías deductivas centrales del estudio, así:

- Significados de la motricidad (Educación Física - EDF).
- Fines pedagógicos.
- Sentidos de la motricidad en las prácticas.
- Disposición de los maestros para su práctica pedagógica.

MOMENTO TRES: este momento presenta las conclusiones y propósitos que emergen a partir de este trabajo.

Esperamos satisfaga las expectativas de los lectores y aporte un granito de arena a la reflexión y diálogo disciplinar que se ha gestado y que apenas inicia.



MOMENTO UNO

Tejiendo sentido
en torno a la investigación



Caminos recorridos

TEMA UNO

Una mirada a la configuración de la investigación

Margarita Benjumea P.

Equipo investigador ¿Quiénes somos?

El desarrollo del proyecto investigativo *Los Sentidos de la Motricidad a partir de la visión de los Actores de la Educación Física en Colombia*, se inicia en el año 2003 con la participación de siete universidades nacionales públicas y privadas, además del Instituto de MAIA de Portugal, invitado como coinvestigador y par externo, dada la compatibilidad del tema con los intereses desarrollados en esta institución; en el desarrollo del proyecto en su parte inicial se presentan algunas dificultades de carácter operativo por las dinámicas particulares en sincronización de calendarios y procedimientos administrativos que le impidiera a tres de las universidades del país continuar en la investigación.

El proyecto finalizó en los primeros meses del año 2005 con el compromiso

permanente de cuatro universidades, las cuales representan a 3 departamentos de Colombia: Antioquia, Cundinamarca y Boyacá, lugares donde se estudian los casos bajo la responsabilidad institucional de: Universidad Antioquia, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (Medellín), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC-Tunja) y la Corporación de Educación Nacional de Administración (CENDA- Bogotá); el Instituto de MAIA-Portugal, participó con el apoyo coinvestigativo y trabajo de asesoría metodológica desarrollado por la Doctora Eugenia Trigo Aza, quien luego de terminar su compromiso laboral con esta Institución, asume su participación y continuidad en el proyecto en representación del Grupo de Investigación Kon-traste de la Coruña (España), equipo que coordina.

El desarrollo del estudio se realizó de manera interactiva y sostenida, bajo un

diseño colaborativo, a partir de un equipo general nacional conformando por 5 grupos, 32 investigadores de las 4 Universidades, con personas formadas en diferentes áreas del conocimiento, pero que en la actualidad laboran en los programas de Educación Física de estas Universidades y además, el equipo Kontraste como Asesor Metodológico y par externo; de igual forma, se vincularon al proyecto como coinvestigadores, estudiantes de pregrado y postgrado de las especializaciones del área.

Cada institución se constituyó en un equipo de trabajo que asumió el estudio en cada uno de sus departamentos configurándose como el caso específico de su localidad; sin embargo, los lineamientos que se trazaron y aplicaron fueron contruidos de forma consensuada por el grupo nacional, en comunicación permanente y con encuentros periódicos, como sucedió en la realidad.

La coordinación general del proyecto estuvo a cargo del grupo de la Universidad de Antioquia en cabeza de la docente Margarita María Benjumea, como investigadora principal.

¿Por qué elegir como coinvestigador-asesor, un par externo de carácter internacional para un estudio hecho en Colombia?

En la búsqueda de antecedentes que hubiesen abordado el tema de la *motricidad* y/o realizado aportes que fuesen

fuentes bibliográficas de información para la Educación Física en Colombia, el contacto directo con la doctora Trigo fue determinante en la decisión de vincular un par externo y además experto en la temática a desarrollar en el proyecto.

Fue así como se tomó la decisión de extenderle a ella y a los grupos que representa, la invitación para que hicieran parte de éste, que más que un trabajo académico era un reto de aprendizaje para quienes decidimos adelantar el proyecto y, sustentados en la certeza que la *motricidad humana* es un asunto que la profesora atiende con pasión desde los diferentes frentes académicos que representa desde tiempos atrás: docente, coordinadora de grupos investigativos intra e inter universitarios, coordinadora de la Red Internacional de Motricidad y Desarrollo Humano, ex-presidenta de la Sociedad Española de Motricidad Humana y autora de diferentes libros y artículos que abordaban el tema objeto de estudio propuesto en el proyecto. Invitación que acepta y asume en su totalidad. En sus propias palabras expresa:

Cuando hace ahora dos años, la profesora Margarita Benjumea, me propuso ser par académico en una investigación inter-universitaria de Colombia, no sabía muy bien cuáles podían ser mis aportes, cómo involucrarme en un proceso de formación investigativa desde la lejanía, cómo colaborar con grupos que también trabajaban en

lugares distantes y hacia dónde les conduciría la propia investigación, pero acepté.

Con posterioridad a estos inicios virtuales, estuve en Antioquia, en una reunión primera del grupo de investigación de la universidad. Aquí pude darme cuenta de la realidad que se venía por delante. Era un grupo nuevo, con profesores y estudiantes que se adentraban en procesos investigativos y en donde algunos de ellos, era la primera vez que iban a formar parte de una investigación Colaborativa y además sobre el tema de la motricidad. Me recordé de nuestros inicios en el equipo Kon-traste, varios años atrás, y compartimos esta experiencia.

Meses después, tuve la ocasión de regresar a Antioquia, por eventos académicos, una nueva posibilidad de reencontrarme con el grupo general de la investigación. Allí estaban los representantes de las diversas universidades que componen este macro-proyecto. La coordinadora, Margarita Benjumea, nos puso a trabajar duro y bien, nos impulsó a cumplir las metas comprometidas y llevar a buen puerto la exhaustiva investigación que teníamos entre manos. Tuve la oportunidad de conocer a todos o casi todos los integrantes de los grupos y ver la calidad humana e investigadora que estaba en Colombia. Una vez más, me quité el sombrero ante tamañas capacidades.

Llegado este momento, sólo puedo dar las gracias, por haberme permitido ser parte del proceso y disculparme por no haber estado más presente en las distintas fases acometidas.

Como par externo, participante en el proyecto “los Sentidos de la Motricidad a partir de la visión de los Actores de la Educación Física en Colombia”, en calidad de asesora metodológica y veedora de los distintos momentos del desarrollo de esta investigación, avalo a este grupo primíparo, que con esta macro-investigación se ha convertido en un experto investigador y sólo me resta, animarlos a que continúen, como grupo, proponiendo nuevos proyectos que ayuden a desenterrar los sentidos escondidos de la motricidad y se adentren en propuestas innovadoras uniéndose a otros grupos colombianos y del mundo que están buscando lo mismo. A todos muchas gracias.¹

Eugenia Trigo Aza

Qué nos propusimos investigar. ¿Qué nos preguntamos?

Partiendo de la realidad vivida en el contexto escolar desde la experiencia docente de la gran mayoría de personas del grupo investigativo y luego de realizar una multitud de posibles preguntas y objetos de investigación sobre el área de la *motricidad* y su relación con el de-

1. Apartes del informe final de la Investigación presentado por la doctora Eugenia Trigo, como veedora y par académico externo.

sarrollo humano, específicamente en esos escenarios donde la Educación Física tiene una función definida de “educar”, quedaba un sabor, una necesidad y una sospecha de que se debía abordar un tema que develara razones, sentires y haceres, desde una realidad concreta y que, además de hallazgos, pudiésemos aportar a otros niveles en un tema que, aunque cotidiano en el humano y específicamente en el quehacer disciplinar de la Educación Física, apenas se empieza a discutir con responsabilidad y a profundizar en sus múltiples perspectivas y dinámicas pedagógicas-formativas para el desarrollo integral humano.

El grupo nacional decide entonces, enfocar su objetivo central del estudio hacia la tarea de *comprender los sentidos otorgados a la motricidad por parte de los Actores de la Educación Física en Colombia*, esto bajo unas rutas específicas de búsqueda trazadas en torno a los propósitos de: interpretar el sentido otorgado a la *motricidad* en los discursos pedagógicos de los maestros y maestras; develar los significados sobre la *motricidad* que subyacen en la clase de Educación Física de la básica primaria y la básica secundaria de instituciones educativas privadas y oficiales y pertenecientes a distintos estratos socioeconómicos, como también, descubrir las intencionalidades pedagógicas en torno al desarrollo humano que se manifiesta en los discursos y prácticas de los maestros. De igual forma, identificar los aspectos pe-

dagógicos y didácticos desarrollados por los maestros y maestras del ámbito de la Educación Física que aporten a la configuración de un sentido complejo e integrador de la *motricidad*.

Este proyecto investigativo además, pretende que desde los hallazgos obtenidos en el estudio, se presenten elementos de discusión a las universidades encargadas de la formación de profesionales en el área de Educación Física y a las instancias gubernamentales encargadas de direccionar la educación básica en el país, permitiendo así el fortalecimiento de la comunidad académica del área en Colombia a partir de la acción interinstitucional en torno al tema de la investigación sobre *motricidad y desarrollo humano*.

Luego de haber concertado claramente la situación problemática, objeto de este estudio, se trazan unos supuestos de los cuales se parte y se sustenta la necesidad del desarrollo del proyecto.

- Los maestros y maestras del nivel de básica primaria y básica secundaria relacionados con el área de Educación Física, y los maestros y maestras universitarios, formadores de talento humano en el área de la Educación Física, poseen una multiplicidad de sentidos en torno a la *motricidad* y su relación con el *desarrollo humano*.
- La *motricidad*, en el ámbito de la Educación Física, ha sido reducida a su dimensión físico-mecánica, descono-

ciendo su potencial y articulación con el desarrollo humano integral.

- Las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras, actores de la Educación Física, se orientan al desarrollo de habilidades y capacidades motrices, desconociendo su significado en el desarrollo humano integral.

Emerge entonces una pregunta central. *¿Cuáles son los sentidos otorgados a la motricidad por parte de los Actores de la Educación Física en Colombia?* Y desde esa gran pregunta, *¿cuáles son los discursos pedagógicos de los maestros y maestras de la Educación Física y qué subyace en ellos?, ¿cuáles son elementos generales y principales que subyacen en las clases de Educación Física y en los eventos escolares en los cuales participan los maestros del área?, ¿cuáles son las intencionalidades pedagógicas en discursos y prácticas en los maestros formadores?, ¿cuáles son los aspectos pedagógicos y didácticos que aportan a la configuración de un sentido complejo e integrador de la motricidad, en relación con el desarrollo humano?*

¿Cómo, dónde y con quién indagamos? ¿Cómo se configura la investigación? Diseño del plan -un diseño con sentido-

Enfoque epistemológico

La orientación epistemológica elegida de acuerdo con el problema planteado corresponde al *Enfoque Histórico-Hermenéutico*, el cual se basa en la posibili-

dad de comprensión del sentido. Tiene un interés práctico, en la medida que permite comprender la forma cómo los individuos se apropian de la cultura y de esta manera ubicarse en la construcción de realidades, posibilitando su transformación.

Para entender la cualidad del enfoque *histórico-hermenéutico* es necesario volver al siglo XIX, conocido como el siglo de la "consciencia estética" y de la "consciencia histórica", el cual sirvió para que Dilthey introdujera su modelo de las "ciencias del espíritu" según el cual, "el espíritu no encuentra solamente su concreción objetiva en la subjetividad de su realización actual, sino también en la objetivación de las instituciones, y en la de los sistemas de vida y de la sociedad". De esta manera el espíritu se convierte en cultura, algo de la cual participa, y como tal, en objeto del comprender de la explicación científica (Domínguez: p 24).

Esta herencia es mucho más rica que la perspectiva del neokantianismo de aquel entonces, más concentrado en la reflexión metodológica, según la cual los hechos no existen por sí mismos sino que son constituidos por el sujeto. Para Dilthey, las "ciencias del espíritu" describen, narran y forman juicios, conceptos y teorías en relación con un hecho común: el género humano.

Se encuentra en la reflexión epistemológica de Dilthey una lógica específica centrada en las relaciones entre "viven- cia", "objetivación" y "comprensión"

precisada en un procedimiento "cuasi-inductivo", "que consiste en ir de la captación de partes indeterminadamente determinadas al intento de captar el sentido del todo, alternando con el intento de determinar más en concreto las partes partiendo del sentido del todo". Este aporte hecho por Dilthey a lo metodológico de la investigación cualitativa, se recoge en la figura del "círculo hermenéutico", el cual se puede entender como "develamiento y revelación, donde explicar y comprender, serían dos momentos necesarios de todo proceso de interpretación".

En la filosofía contemporánea se observa un desplazamiento de la reflexión epistemológica de la razón subjetiva a la razón comunicativa. El giro de la filosofía que propone Habermas (1973: 61), es el producto de la autocrítica y del reconocimiento del papel privilegiado del lenguaje y la comunicación con respecto a los demás saberes y a las diversas regiones que se van constituyendo a partir de la correlación de la acción comunicativa con el mundo de la vida, su contexto universal y su fuente de significaciones y pretensiones de validez.

El "mundo de la vida" se presenta como fundamento de sentido, el cual es reproducido mediante procesos de comprensión y argumentación presentes en la comunicación intersubjetiva.

A partir del cambio de paradigma, es posible extender la idea de racionalidad a otras dimensiones del mundo de la vida,

tales como el saber práctico-moral, referido al mundo social, y el estético-expresivo en relación con el mundo subjetivo.

Las disciplinas relacionadas con la educación se encuentran ante una realidad que no es una yuxtaposición de elementos, sino que sus partes constituyentes forman "una totalidad organizada con fuerte interacción entre sí", es decir, constituyen un "sistema", donde las partes se influyen mutuamente en una temporalidad. Además, a esto hay que añadir los procesos conscientes, los de intencionalidad, elección y autodeterminación; los procesos creadores, los de autorrealización y toda la amplia gama de actitudes y sentimientos humanos.

En síntesis, esta investigación asume una postura epistemológica cualitativa desde un *enfoque Hermenéutico* donde se pretende recuperar no solamente la relación entre lo conceptual y metodológico sino también la experiencia de vida de las personas, trascendente a ellas mismas en la perspectiva del tiempo histórico y en el juego inter-subjetivo.

El **Modelo Colaborativo** es otra herramienta que enriquece la perspectiva metodológica y que dota de sentido el proceso investigativo de este proyecto.

El libro *Motricidad creativa -una forma de investigar-* del equipo investigador Kontraste (2001: 57), describe: "la perspectiva **colaborativa** surge a partir de la creciente preocupación que ha despertado la investigación cualitativa o naturalísti-

ca en el campo de la educación (Devís, 1996) y dentro de las realizaciones más genuinas en Estados Unidos. Proviene este término de la traducción al castellano de *Collaborative Research* o *Collaborative Action Research* o *Interactive Research and Development* y se manifiesta como alternativa al diseño de investigación *R and D (Research and Development)* (Bartolomé, 1986). A la investigación colaborativa se le denomina también cooperativa, si bien algunos autores hacen una diferenciación entre ambos conceptos. Así, para Hord (1981) "cooperación" es una forma imperfecta de participación (sólo en algunas fases del proyecto), mientras que "colaboración" exige el compromiso real de cada uno de los miembros del equipo en todas ellas. De la misma manera se expresa Devís (1996: 67), cuando dice:

Las posibilidades colaborativas de investigación formarían un continuum que va desde la simple cooperación, donde cada parte (investigadores y profesores) mantiene su autonomía en el proceso de investigación, a la plena colaboración, donde el proceso de investigación se realiza en términos de completa igualdad entre ambas partes.

Este tipo de investigación se constituye como un procedimiento válido dentro de la innovación educativa. Desde esta perspectiva y para el caso que nos ocupa, mejorar la educación universitaria, es buscar estrategias de desarrollo de los procesos cognitivos superiores que son favorecidos, según la teoría de Guilford, a través del trabajo cooperativo de los estudiantes.

Los movimientos de innovación educativa, dentro y fuera de la universidad, y las investigaciones sobre los procesos de cambio social conducen a conclusiones similares: el cambio debe originarse en el seno mismo de las instituciones y se genera por un proceso de reflexión²-acción de los que componen el grupo social (Bartolomé y Anguera, 1990) implicado en "mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas educativas y sociales, la comprensión de dichas prácticas y las situaciones en que éstas se desarrollan" (Carr y Kemmis, 1984). El informe de la Fundación Carnegie (Newman y Boyer, 1985) señala que los rasgos que debe poseer la alternativa para una educación eficaz y de calidad en las Instituciones universitarias es la "educación para creatividad, para asu-

2. Se entiende el término "reflexión" a la manera como lo hace Pradas (1997) que explica: *el vocablo reflexión hace referencia a un proceso de pensamiento indagatorio, activo, consciente, creativo, riguroso y continuado, orientado a la exploración y cuestionamiento de las creencias y los fundamentos que sostienen las prácticas diarias, así como de su sentido y de las ulteriores consecuencias técnicas, éticas y sociales derivadas de las mismas, con la perspectiva de mejorar la propia forma de enseñar y el contexto social en el que se interviene.*

mir riesgos y para el compromiso social". Según Popkewitz (1988) la investigación colaborativa pretende ayudar a los profesores en su trabajo cotidiano y mejorar sus prácticas de enseñanza. Además, "permite a los investigadores y profesores reflexionar sobre la acción de la enseñanza y aprender conjuntamente. Por ello posee un excelente potencial para cambiar las formas de trabajo de los que en ella participan" (Devís, 1996: 65).

"La investigación colaborativa-cooperativa se presenta como un modo alternativo de investigar los problemas en educación. Su definición pone el énfasis en el hecho de que investigadores y educadores (no se excluyen otros miembros de la comunidad educativa) trabajan juntos en la planificación, implementación y análisis de la investigación que se lleva a cabo para resolver problemas inmediatos y prácticos de los maestros, compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación" (Bartolomé, 1986).

La innovación se produce a partir del esfuerzo de vincular la investigación y el desarrollo, pues la "interacción que se realiza en el seno del equipo de investigadores y "prácticos" va paulativamente modificando la mentalidad de ambos y, como consecuencia, repercute en la innovación educativa" (Bartolomé, 1986).

Los criterios para reconocer la existencia de una investigación colaborativa, las presentan Oja y Pine (1983: 9-10) con los siguientes elementos:

- Los problemas de investigación son mutuamente definidos por prácticos e investigadores.
- La facultad universitaria y el profesor de clase colaboran en la búsqueda de soluciones para los problemas de los prácticos.
- Los resultados de la investigación son utilizados y modificados en la solución de los problemas.
- Los prácticos desarrollan competencias, habilidades y conocimientos de investigación, en tanto que los investigadores se "reeducan" a sí mismos con la utilización de metodologías de investigación naturalísticas y estudios de campo.
- Los prácticos, como resultado de participar en el proceso de adaptación, son más capaces de resolver sus propios problemas y renovarse a sí mismos profesionalmente.
- Prácticos e investigadores son co-autores de los informes de investigación.

Se retoma el cuadro donde el grupo Kon-traste (2001: 59) recoge las condiciones y problemas de una investigación colaborativa, extraída de los datos de Bartolomé (1996).



“La investigación colaborativa-cooperativa se presenta como un modo alternativo de investigar los problemas en educación. Su definición pone el énfasis en el hecho de que investigadores y educadores trabajan juntos”.

Cuadro: condiciones y problemas de una investigación colaborativa (elaborado a partir de Bartolomé, 1996)

CONDICIONES	PROBLEMAS
<p>Clima. Es necesario un clima de respeto y libertad hacia las actividades investigadoras de los implicados.</p> <p>Medios. Pine (1981) recomienda montajes modestos, evitando grandes planes a priori y utilizando como principio básico de investigación la ley de la parsimonia.</p> <p>Formación. Los profesores deben desarrollar habilidades de conocimiento y de participación en grupo. El investigador ha de adquirir conocimientos de estrategia grupales y desempeñar diversidad de roles según las fases de la investigación. Todos han de adentrarse en el conocimiento de metodología cuantitativa y cualitativa para poder combinarlas adecuadamente de acuerdo a las necesidades de la investigación.</p> <p>En relación con el proceso. Claridad en las metas, tiempo necesario y el poder de establecer una dinámica grupal que favorezca el desarrollo paulatino del staff.</p>	<p>Al inicio de la investigación. Entendimiento con la/s Institución/es.</p> <p>Atender a la diversidad de expectativas de los profesores e investigadores.</p> <p>Falta de formación de los profesores en técnicas de investigación.</p> <p>Falta de formación de los investigadores en técnicas de dinámica de grupo.</p> <p>La “ansiedad” por ofrecer información científica excesivamente compleja puede levantar barreras entre los miembros del grupo.</p> <p>En torno al proceso de comunicación. Diversidad de roles del investigador.</p> <p>Roles diferentes de los profesores en función del nivel e intensidad de participación en la investigación.</p> <p>En relación a la producción real de conocimiento científico. Búsqueda de un paradigma que constituya un marco de referencia.</p>

Metodología

Como se expresó en los párrafos anteriores, este proyecto se desarrolló bajo los pasos metodológicos propios de un estudio con enfoque histórico-hermenéutico, de un nivel de análisis descriptivo y comprensivo, y a partir del modelo de la investigación colaborativa. El proceso de investigación se desarrolló desde cuatro (4) categorías de análisis: *Significados de la Educación física (Motricidad)*, *Fines pedagógicos (Intencionalidad pedagógica)*, *Sentidos de las prácticas de los docentes*, *Disposición de los maestros para su práctica pedagógica*; cada una de éstas asume unos indicadores o subcategorías, las cuales permiten enriquecer y profundizar la temática.

CATEGORÍAS DEDUCTIVAS DE ANÁLISIS

Significados de la Educación Física (Motricidad)	Fines pedagógicos (Intencionalidad Pedagógica)	Sentidos de la motricidad en las prácticas de los maestros	Disposición de los maestros para su práctica docente
Subcategorías: Cuerpo. Movimiento. Motricidad. Significados, manifestaciones y corrientes de la EDF.	Subcategorías: Ser humano. Formación integral. Propósitos educativos. Conocimiento del entorno socio-cultural de los estudiantes. Intención particular de la EDF.	Subcategorías: Objetivos. Contenidos. Recursos. Métodos. Actividades. Interacción comunicativa. Evaluación.	Subcategorías: Actitud y aptitud hacia la EDF. Experiencias docentes. Experiencias personales.

El análisis cualitativo se realizó de manera activa, interactiva y sostenida en cada uno de los momentos, así:

1. *Ubicación de fuentes secundarias* a nivel nacional e internacional sobre las categorías de análisis en torno a la relación *motricidad y desarrollo humano*, con la utilización de técnica de revisión documental.
2. *Obtención de datos*, descripción y análisis de los discursos y prácticas de los maestros y maestras del preescolar, la básica primaria y básica secundaria, que tienen a su cargo el área de Educación física, partiendo de las categorías enunciadas anteriormente y de las categorías inductivas que surgieron del primer momento.

En esta etapa, para la obtención de los datos, se aplicaron las técnicas de: Revisión documental (Proyectos Educativos Institucionales, Proyectos Integrados del Área, Programadores, Diarios de campo); *Observación no participante* (clase de EDF, eventos recreativos y deportivos institucionales, descansos); *Entrevistas a profundidad* (Individual y grupo focal); y *Técnicas proyectivas* (reconstruyendo mi historia, un viaje a bordo de sí mismo, el escultor, y juegos colectivos). Algunos de los sustentos que justifican la elección de estos métodos de recolección, parten de su practicidad, así:

Revisión documental: esta técnica hace posible la aproximación a los documentos como portadores de hechos, conceptos y prácticas de quienes participaron en su producción; en este sentido, su utilidad para esta investigación radica en la posibilidad de acceder a los sentidos dados a la *motricidad* y su relación con el *desarrollo humano* por una comunidad académica ubicada tanto en las universidades como en las instituciones del nivel básico del sector educativo.

Observación: esta técnica permite, mediante la observación y registro de ciertos aspectos de la conducta de los individuos y del grupo estudiado, descubrir regularidades sociales a partir de las cuales se deducen modelos conscientes e inconscientes que guían la vida profesional. Su instrumento es el diario de campo. Su utilidad en el presente estudio se sintetiza en la posibilidad de exploración de las propuestas didácticas planteadas por los maestros y maestras de los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria en los escenarios laborales y en el reconocimiento de actitudes y prácticas, individuales y grupales, alrededor de cómo se abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la *motricidad* y su relación con el *desarrollo humano*.

Entrevista: esta técnica permite el acceso a actitudes, percepciones y cate-

gorías de pensamiento del entrevistado. Su aplicación se realiza a través de una guía de entrevista. Las razones para su elección fueron: complemento a la observación, las posibilidades que ofrece para generar un proceso de auto-reflexión en los maestros y maestras a partir de las preguntas formuladas por los investigadores, además de la oportunidad para los investigadores de escuchar y analizar en forma sistemática las concepciones y actitudes de los entrevistados de acuerdo con su rol como educadores, su pertenencia a un grupo y su mundo personal.

Grupo Focal o Grupo de Discusión: como técnica de recolección de información, permite captar el discurso que construye un grupo de forma inter-subjetiva, el cual pone en una expresión semántica sus representaciones de la realidad, en un espacio físico-temporal. El interés de utilizarla se debe a: la posibilidad de hacer análisis comparativo de los perfiles e imaginarios de los maestros y maestras vinculados a escenarios laborales diferentes, oportunidad de construir de forma colectiva conceptos y dispositivos didácticos sobre la motricidad y su carácter integrador, y la posibilidad de ubicar los argumentos y experiencias producidos por los maestros y maestras en torno a su realidad, que puedan aportar a la definición de lineamientos curriculares y políticas educativas.

Técnicas Proyectivas: se realizan con el fin de recolectar información sobre emociones, actitudes, representaciones simbólicas e interacciones desde la vivencia individual, interpersonal y grupal, utilizando diferentes medios de acceso a la experiencia personal de los actores como: reconstrucción de registros narrativos a partir de diversos mecanismos como historias de vida, talleres de vivencia corporal y otras.

Las técnicas proyectivas permitieron el acceso con mediación de vivencia lúdica a las diferentes dimensiones del desarrollo individual y social de cada uno de los actores participantes a partir del descubrimiento y reconocimiento desde ellos mismos, donde éstos no fueron asumidos sólo desde su rol de maestro, sino como sujeto en proceso de construcción.

3. *El análisis interpretativo:* se realizó a partir de la construcción de una red de relaciones entre las categorías resultantes (categorías inductivas y tendencias) emergentes del análisis inductivo, dando origen a un relato descriptivo a partir de un modelo teórico sobre diferentes conceptos, acepciones y postulados, que fundamentan de la Educación Física, para acercarnos de esta forma al asunto central del estudio *la motricidad y su relación con el desarrollo humano*, que se validará en dos dimensiones: una de orden teórico a partir del saber

acumulado por la disciplina en el cual se inscriben las categorías de referencia y la otra, de la práctica de un ciclo de validación hipotética (problematización, reflexión, tematización y sistematización), construido de manera continua entre los investigadores y los sujetos de la investigación.

¿Dónde y con quién?

La Unidad de Análisis correspondió a los discursos, prácticas y vivencias de los maestros y maestras que orientan el área de Educación Física en los niveles de formación de preescolar, básica primaria y secundaria. En este estudio los maestros fueron considerados más que "agentes educativos", promotores de la formación integral de sus estudiantes, como "actores protagónicos", poseedores de un mundo simbólico que lo determina y dispone su acción, como es la puesta en escena de la Educación Física en la institución educativa. Esta población objeto de estudio se conformó de manera intencionada, teniendo como criterios, la voluntad de las directivas de cada institución para participar en el proyecto, y la permanencia de los maestros y maestras mínimo de dos años en el área de la Educación Física, obteniendo una unidad de trabajo compuesta por 161 maestros y maestras, pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas en los departamentos de Cundinamarca (Bogotá), Boyacá (Tunja) y Antioquia (Medellín).



En este estudio los maestros fueron considerados más que "agentes educativos", promotores de la formación integral de sus estudiantes, como "actores protagónicos", poseedores de un mundo simbólico que lo determina y dispone su acción.

Abordar como aporte a fundamentos investigativos asuntos tan complejos que involucran la dimensión humana y su quehacer profesional, como lo hace este estudio, ameritan ser tratados con profundidad científica y respeto total a los participantes; exige, por tratarse de dimensiones humanas (corporeidad, motricidad) y del desempeño profesional de unos actores en específico (maestros), honestidad intelectual y culto a la verdad, de parte de ellos, y por parte de los investigadores, manejo responsable de la información como comunidad científica. Es por esto que el manejo ético de la investigación jugó un papel central en todos los momentos del proceso. Se explicó en forma oral y escrita a todos los participantes que la información generada por la investigación sería utilizada únicamente para el cumplimiento de los objetivos de ésta y se aseguró la reserva de la información individual e institucional, convirtiéndose éste en un "compromiso consentido".

¿Cómo se recuperó el análisis?

Luego de determinar claramente el objeto de estudio y de concertar los instrumentos de recolección de información como primer paso, se inicia la *segunda fase* de la investigación: cada grupo (universidad) realiza los contactos y establece la muestra de las instituciones donde se realizará su indagación, bajo el criterio seleccionado, constituyéndose cada región en un caso específico; se destinó un periodo de tiempo para aplicar los diferentes instrumentos.

A medida que la información obtenida se iba organizando a partir de una lectura detallada que se hacía de los textos emergentes y el seguimiento a pistas frente a los temas de análisis en la revisión constante de datos, aparecen conceptos y proposiciones que empiezan a mostrar un sentido, permitiendo a su vez trazar unas nuevas categorías y tendencias que facilitan la inducción al análisis.

Para la organización de la información se establece una técnica artesanal (cromática) específica a cada categoría y todo el texto encontrado referente a éstas, asumirá el mismo color. El análisis e interpretación periódica, permite redefinir preguntas de investigación, procedimientos de recolección, escenarios y sujetos informantes en el propósito de afinar pistas sobre la realidad indagada para responder claramente a las categorías surgidas.

La comunicación entre los diferentes grupos de trabajo (localidades) se hace en forma permanente de manera virtual, centrando la información en el grupo coordinador (Universidad de Antioquia) donde se cruza toda la información y se redistribuyen comentarios preguntas, nuevas tareas, como también la actualización de los procesos en los diferentes grupos. Un investigador comenta:

“La reunión acabó con tareas concretas para cada grupo y cada uno regresó a su lugar de residencia. El trabajo continuó de manera virtual; la profesora Margarita nos coordinaba, nos ponía al día sobre los avances de cada grupo, nos enviaba las tareas correspondientes, nos tiraba de las orejas cuando era necesario, se desplazó a las sedes de las universidades para capacitar y tratar de poner a tono los distintos grupos, realizó diferentes encuentros nacionales donde todos y cada uno de los investigadores del proyecto (32) aportaron sus mayores esfuerzos para hacer de estos encuentros un verdadero escenario de aprendizaje y convivencia. Así, sin darnos cuenta, fuimos llegando a lo que ahora es una realidad. Una macroinvestigación terminada, un libro en fase de publicación y diversos artículos enviados a sendas revistas nacionales.

El proceso ha sido largo y fructífero. En los documentos están los resultados; al haber seguido el proceso paso a paso,

me he dado cuenta cómo las personas fueron encarnando el conocimiento, asentando la metodología de la investigación, haciendo propio lo ajeno, enlazando las discusiones de las reuniones, con los datos extraídos de los actores y de la literatura. Esto sólo fue posible hacerlo con un gran esfuerzo de cada uno de los investigadores comprometidos y con el numeroso tiempo que la coordinadora del proyecto puso a disposición de todos nosotros”.³

¿Cómo se construye el texto?

En la *segunda fase*, cuando la información ya fue recolectada, se estableció la codificación de datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio.

Se avanza así en un paso más, “el cruce de información” que se realiza en un encuentro nacional donde los diferentes grupos exponen lo hallado y lo develado en su “caso específico” (localidad), se analizan los elementos cercanos como también los diferentes, tendencias incluyentes, excluyentes y complemen-

tarias y se prosigue a la fase siguiente donde cada grupo investigador se hace responsable del tratamiento a profundidad de una categoría específica a partir de unos parámetros acordados, constituyéndose ésta en la tercera fase del proceso, la cual consistió en la codificación de datos, refinamiento de la comprensión del tema de estudio desde lo general a lo particular de cada categoría en busca de la comprensión de lo hallado en el contexto que fueron recogidos (departamentos) y luego en el contexto nacional (Colombia).

El momento de *reconfiguración de la estructura* como lo denomina Taylor y Bogdon (referenciado por Murcia y otros 2000) pretende llegar a un momento de análisis en la descripción de un texto “consentido” tejido desde los hallazgos, testimonios y fundamentos teóricos que permiten hacer una lectura más lógica, comprensible y reflexiva. Es así como, cada grupo de investigadores en este proyecto, asume la escritura del texto de una categoría en específico, como se presenta en el *momento dos*.



3. Apartes del informe final de la investigación, presentado por la doctora Eugenia Trigo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOLOMÉ, M. (1986). *La investigación cooperativa*. Educar. 10. 51-78. Barcelona.
- BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M. T. (1990). *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad*. Barcelona. PPU.
- BENJUMEA, M. y otros. (2003). *Investigación: Los Sentidos de la Motricidad a partir de la Visión de los Actores de la Educación Física en Colombia*. Colombia. Universidad de Antioquia.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- DEVIS, J. (1996). *Educación Física, deporte y curriculum*. Madrid. Visor.
- DILTHEY, W. (1980). *Introducción a las ciencias del Espíritu*. Madrid. Alianza.
- DOMÍNGUEZ. *La Filosofía en la Perspectiva Hermenéutica*. En: Revista Universidad de Antioquia.
- GUILFORD, J. P. (coord, 1971). *Teachers and the learning process*. New Jersey: (trad. castellano: creatividad y educación. Barcelona. Paidós, 1991).
- HABERMAS, J. (1973). *Conocimiento e interés*. En: Ideas y valores, 42-45. Bogotá.
- MURCIA, N., JARAMILLO, L. G. (2003). *Investigación cualitativa: una guía para abordar estudios sociales*. Colombia. Kinesis.
- NEWMAN, F. y BOYER, E. (1985). *Higher education and american resurgence*. Princetown: the Carnegie Foundation for the advancement of teaching.
- POPKEWITZ, T. S. (1988). *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*. Madrid. Mondadori.
- TRIGO, E. EQUIPO Kon-traste. (2001). *Motricidad creativa: una forma de investigar*. Santiago de Compostela. Universidad da Coruña.



TEMA DOS

La formación y creación de equipos de investigación

Dra. Eugenia Trigo⁴

Resumen

La participación en el grupo de Investigación del proyecto *Los Sentidos de la Motricidad a partir de la visión de los Actores de la Educación Física en Colombia* fue una posibilidad, un desafío, una nueva búsqueda de conocimiento o al menos, de organización de los saberes desde un trabajo Interinstitucional de Universidades, del país y la posibilidad de un diálogo alterno con otras latitudes internacionales que coinciden en procesos de formación académico-investigativa y redes de reflexión interdisciplinaria “con-sentido” en torno a esta dimensión humana “la motricidad”.

De igual forma, el intentar aportar algo de experiencia y recorrido en este texto

ha servido para recordar y sistematizar algunas experiencias de Investigación Colaborativa y actualizarlas al aquí y al ahora desde la vivencia con este grupo de investigadores colombianos. Es así cómo, desde estos párrafos, se pretende brindar un ejercicio de indagación, para que pueda ser retomado a nivel universitario y en la práctica docente de los maestros en la verdadera acción del maestro en el “hacer” y no entendido el hacer humano, descarnado de la persona de donde parte ese hacer (concepto de acción: acto intencionado interno y externo; observable y no observable: implica pensamiento, intención, emoción, consciencia y energía). Es por esto, que en un primer momento se presenta la experiencia con el equipo de investigación Kon-traste de la Coruña España, el cual represento; vivencia que retomo

4. coordinadora del Equipo de investigación Kon-traste de la Coruña. España. En la actualidad Docente Investigadora de la Universidad del Cauca, Colombia. E-mail: etrigoa@yahoo.es

dado que fue fuente central para conceptualizar la Investigación Colaborativa y posteriormente, presento la evaluación de cómo ha sido encarnado este proyecto investigativo interuniversitario colombiano, del que formé parte como par asesor metodológico externo.

¿Qué es investigar?

¿Cuándo y cómo aprendí a investigar?, ¿qué significa en realidad investigar?, ¿qué es la formación investigadora?, ¿cómo y para qué se crean equipos de investigación?, ¿cuál es mi experiencia y aportación en este tema?

Para reflexionar sobre ello o, dicho de manera más “académica”, sistematizar lo que ha sido y es la experiencia investigativa y la coordinación de grupos de este tipo, se hace necesario revisar un poco de historia, para intentar llegar al día de hoy, puesto que somos sujetos históricos y nuestra actualidad se va configurando a lo largo de la vida. No nacemos investigadores “académicos” -sí investigadores-niños-, sino que nos hacemos; no nacemos humanos, sino que nos construimos en el devenir humano entre humanos. Por lo tanto, para hablar de investigación en el momento actual de crisis mundial que nos envuelve, hay que hablar desde la subjetividad o es mejor no hacerlo.

Conceptos previos

En aras de lograr una comprensión más cercana en torno a la temática que se pretende tratar, se sugiere una **Definición de conceptos** desde donde se parte.

Recurrimos, en primer lugar, al diccionario de sinónimos, para que al entender las palabras, podamos comprender los conceptos. Nos atrevemos a subrayar aquellas palabras con las cuales nos identificamos más.

INVESTIGACIÓN

- Indagación
- Exploración
- Pesquisa
- Busca
- Averiguación
- Sondeo
- Escudriñamiento

INVESTIGAR

- Poner en claro
- Seguir la pista
- Sacar en limpio
- Dar un toque
- Inquirir
- Indagar
- Averiguar

Conuerdo con las palabras del colega Luis Guillermo Jaramillo de la Universidad del Cauca, cuando hace referencia a la investigación como un proceso de enamoramiento entre esa búsqueda constante por lo que somos y aquella

producción de conocimiento que hace ciencia encarnada o logos encarnado. Es así, que asumimos la investigación como aquello que se encuentra unido a la docencia, en tanto la labor del docente universitario no se constriña a la mera orientación de clases sino a una praxis con sentido en todo aquello que nos ocupa en la universidad.

Siendo asumidas la *motricidad* y el *desarrollo humano* como núcleos fecundantes de vida académica en la disciplina de la Educación Física, la investigación se convierte en esos senderos de búsqueda fenomenológica que permite encontrarnos con nosotros mismos con los otros y con lo otro (el cosmos); investigar entonces es igual a enamorarse por aquello que tanto nos apasiona: ser coherente en nuestro discurso con aquello que precisamente hacemos.

Línea de investigación:

- **Línea:** raya, estría, surco, ranura, trinchera, trazo, perfil.
- **Raya:** límite, confín, linde, frontera, horizonte, extremo, coto.
- **Perfil:** contorno, silueta, periferia, sombra, alrededor, lado.

Entendemos la línea de investigación como aquellos horizontes que orientan un perfil, una silueta de búsqueda, y elaboración de nuevas preguntas que surgen del interior de los programas.

Grupo de investigación (equipo):

- **Grupo:** conjunto, acumulación, muchedumbre, colectivo, tropa, caterva.
- **Equipo:** aparato, mecanismo, unidad, componente, conjunto, módulo, bloque.

Es así como, un grupo o equipo de investigación es un conjunto de investigadores que se reúnen alrededor de una o varias líneas de investigación, para diseñar y desarrollar juntos proyectos de este tipo, con el fin de colaborar en la construcción de conocimiento al interior de una comunidad académica y darlo a conocer (publicación) en otros contextos, tanto al interior de las instituciones dentro de las cuales nos desenvolvemos profesionalmente, como fuera de sus fronteras nacionales e internacionales.

Proyecto de investigación:

Proyecto: plan, intención, deseo, aspiración, propósito, ideal, designio.

Un proyecto de investigación es un plan de actuación, de cara a alcanzar un propósito inspirado en los deseos de los componentes de los grupos de investigación, en relación al núcleo fundante de los programas de formación profesional del área y/o proyectos en pro del desarrollo del mismo, al contexto y al mundo actual.

Investigadores: sabios, científicos, estudiosos, inteligentes, intelectuales, pensadores, doctores.

Entendemos por investigador, toda persona (para el caso nuestro: docente y estudiante), que tiene la intención de estudiar, pensar y resolver problemas derivados de su actuación personal y profesional.

Cómo emerge el espíritu investigativo...

¿Cómo se llega a ser investigador? La búsqueda de una respuesta a este interrogante nos hace remontar a experiencias propias de vida de cómo se llegó hasta acá, hasta formarnos como investigadores; es así como en el desenmarañar del polvo de las entrañas aquellos soplos que, al día de hoy, marcan el ser investigador, y que dan luces de cuál fue el proceso; cuando se es niño se presentan diferentes cualidades en ese espíritu infantil, para mi caso: curiosa, introvertida, silenciosa, observadora, juguetona, inquieta, lectora, entrometida, nunca conforme, a-norma, vividora de aventuras, caminante-escaladora, solitaria y solidaria, compañera y amiga fiel, alegre y triste a la vez.

¿Qué de aquellos años configuran un ser -profesional- investigador?

En el comienzo de la vida profesional-educadora (en el escenario de las prácticas de la Educación Física), siempre el aula significó un lugar de encuentro, de

estudio, de observación, de construcción con otros más chicos, de colaboración, de entusiasmo, de aventura, de búsqueda, de exploración, de alegría, de darse, de mirarse, de crear, de sentir a los otros, de ser. Ese "sentido" que encontraba en el aula, era el sentido, quizá, que no encontraba en otros espacios de vida. Es por ello, que lo vivía con una gran intensidad y trataba siempre que algo de mí quedara en cada uno de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes con quienes interactuaba.

Se da comienzo entonces, a sistematizar el trabajo en las aulas y escribir las experiencias que allí sucedían; también a hacer "pinitos" con los "datos" cuantitativos que extraía de eternas "mediciones" a mis alumnos y alumnas. Pero era necesario algo más, sentía que los adultos demandaban también atención y así se da inicio al desarrollo de seminarios didácticos, de juego, de creación con docentes de diversos niveles educativos, educadores de diversas áreas de conocimiento y profesionales de cualquier ámbito del saber. Eran-son éstos, espacios de creación colectiva, de preguntas muchas veces sin respuesta, de cuestionamientos con nuestros hábitos -de vida y profesionales-, de estudio y más sistematización de experiencias, de "contar" lo que las personas cuentan en los seminarios; así de repente se construye el escrito y aparece la publicación, que cada vez es más sólida, más fluída; este ejercicio para mi caso se sucedió durante unas dos décadas.

Un día el sentimiento de “soledad escritural” aparece y emerge la necesidad de “formar equipo” de investigación y ¿con quién mejor que con mis estudiantes y en qué lugar más propicio que la universidad?... ¡Qué atrevimiento!... se abre un nuevo reto, se enfrenta lo desconocido “trabajo en equipo” luego de una larga producción en solitario”... Empiezan a emerger capacidades escondidas, pero mantenidas en la piel a lo largo de los años. Siento, que ese ser juguetón y aventurero que desde niños nos acompaña, se convierte en aliado y compañero de viaje en la nueva andadura.

Nosotros: los equipos de investigación (Kon-traste) y docencia en la Universidad de La Coruña (España)

Algo de este proceso está recogido en los textos del equipo, *fundamentos de la motricidad: aspectos teóricos, prácticos y didácticos y motricidad creativa, una forma de investigar*, también en diversos artículos y ponencias en congresos. Se trata este momento entonces, de intentar sintetizar la experiencia de siete años de trabajo colaborativo y posteriormente exponer algunos lineamientos generales de actuación, que quizá puedan servir a otros interesados en estos procesos formativos, teniendo en cuenta que las experiencias no son transferibles ni repetibles. Todo es un proceso creador y como tal contextualizado al momento, a las personas, a las culturas, etc.



Un día el sentimiento de “soledad escritural” aparece y emerge la necesidad de “formar equipo” de investigación y ¿con quién mejor que con mis estudiantes y en qué lugar más propicio que la universidad?... se abre un nuevo reto, se enfrenta lo desconocido “trabajo en equipo”.

Comenzamos en 1994 siete personas; en los años siguientes éramos 10, 14, 18, 31 y 28 respectivamente. Comenzamos siendo un solo grupo que asumíamos funciones de investigación y docencia y después del primer año, y ante el aumento de colaboradores, vimos la necesidad de dividirnos para poder atender a profundidad a ambas situaciones que nos preocupaban.

Algunos y algunas de los estudiantes compartían ambos grupos y funciones. El equipo de docencia era el lugar de formación básica en dónde se adquirían capacidades docentes de acción dialógica en el aula. Teníamos como “centro de experiencias” el aula y disciplina que yo impartía como titular, en primer año de la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y Deporte en la Universidad de La Coruña.

¿Cómo era la configuración de ambos equipos, el de docencia y el de investigación? Es difícil describir este proceso vivido, porque como decimos en Galicia “pasado el día, pasó la romería”, queriendo decir con ello que la vida no se puede explicar, sólo vivir y querer describir todo es, quizá, perder la esencia de la misma.

El equipo de investigación, era el de “avanzadilla”, en él nos formábamos en investigación colaborativa y en epistemología del área que habíamos elegido como “centro de operaciones”: *la motricidad humana y su relación con la creatividad*.

Veamos, entonces, quiénes, qué, cómo, por qué y para qué nos constituimos en sendos equipos de trabajo.

a) Equipo de Docencia

Quiénes. Los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, después de haber cursado la disciplina en primer año, que yo impartía como docente.

Qué

- Formación a través de lecturas, discusión, reflexión escrita, aplicación de técnicas de creatividad, seminarios.
- Tutorización de grupos de estudiantes de primero.
- Preparación e impartición de clases de manera colaborativa.

- Desarrollo de proyectos diversos según el año e intereses de las personas involucradas cada año.

Cómo

En una reunión semanal, en horas del mediodía y con “el bocadillo” en la mano, discutíamos aspectos relacionados con los temas que se abordaban en la disciplina, preguntas que surgían, sugerencias de mejora en el planteamiento del aula, lecturas que nos ayudaran a comprender el proceso didáctico y de problemas del mundo real actual con los cuales comenzábamos la acción dialógica. Buscábamos temas de interés común, de la juventud, de la comunidad, del mundo, de la universidad, del aula, de la educación; en fin, cualquier tema que alguno de nosotros traía y que nos brindaba la oportunidad de acercarnos, conocernos y desentrañar los miedos a la libre expresión.

En esta reunión semanal, se preparaba la “tutorización” de los grupos de estudiantes de primero y se hacía el calendario de preparación e impartición colaborativa de clases.

¿Qué era la tutorización de estudiantes por parte de los colaboradores y cómo funcionaba?

120 estudiantes era la matrícula oficial en la disciplina, los mismos que habían pasado la fase selectiva de entrada a la licenciatura. Nuestro proceso era dividir

el grupo general en sub-grupos (tantos como colaboradores éramos en cada curso académico). Por lo tanto cada colaborador/a era responsable de un grupo que podía variar entre siete y diez estudiantes.

El propósito de esta tutorización grupal era doble. Por un lado que los estudiantes tuvieran un "tutor" que los acompañara en su proceso de aprendizaje. Un colaborador que era otro estudiante como ellos, que ya había superado y comprendido la esencia de la materia y que estaba motivado para "ayudar" a otros en su comprensión. Asunto éste de vital importancia para nosotros que entendíamos la enseñanza-aprendizaje como un todo complejo y de alto compromiso humano. En segundo lugar, era colocar a los colaboradores-estudiantes en su función de futuros educadores, conocer el proceso desde la enseñanza, no sólo desde el aprendizaje, ver sus dificultades, enfrentarse a la labor de "coordinar" un pequeño grupo, sensibilizarse en su ser educador -profesión que habían elegido y por ello estaban formándose-, darse cuenta de todo lo que implica el aprender y auto-motivarse para seguir formándose en campos muy diversos del saber.

El grupo era autónomo en la manera de comunicarse y atender a la formación. El proceso que se seguía en la dinámica de colaboración didáctica del aula era el siguiente (Kon-traste, 2000):

- En la reunión conjunta se reparten de manera voluntaria las clases.
- Los que van a preparar una sesión, harán un borrador que presentarán a la profesora la semana anterior a su impartición.
- Los colaboradores que se han interesado en impartir la sesión, la leerán, preguntarán las dudas que tengan y junto con la profesora la llevarán a cabo con los alumnos.
- La profesora comparte la sesión con su colaborador, le va dejando margen de actuación según la seguridad que vaya mostrando y va anotando en un pequeño papel (que no interfiera la sesión) las sugerencias que le pueden ayudar a mejorar su intervención.

Al finalizar la sesión, la profesora entrega al colaborador la hoja de anotaciones explicándole sus aciertos y errores. Él o ella se lo lleva a casa para reflexionar sobre su intervención y, en la misma hoja, anota sus reflexiones.

Por qué

- Porque "hacer universidad" es algo más que "asistir" a clases y "aprobar" una disciplina para pasar al curso siguiente.
- Porque implica una formación humana que trasciende el aula y llega a la propia vida.
- Porque la universidad es un lugar de encuentro dialógico con el otro, con quien aprendo y desarrollo proyectos de acción comunitaria.

- Porque la discusión en el respeto a la diferencia es la base de la investigación en ciencias sociales.

Para qué

- Ser coherentes con nuestro planteamiento educativo-investigativo que habla de conocimiento compartido y colaborativo.
- Desentrañar la problemática de la Educación Física y el deporte en un mundo cada vez más mecanizado y poco emocionado.
- Buscar nuevas estrategias de acción dialógica en el aula que nos permita “despertar” a los jóvenes estudiantes de su función educativa y socio-política.
- Ser y sentirnos educadores-investigadores y no consumidores de información.

b) Equipo de investigación

Quiénes. Los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, después de haber cursado la disciplina en primer año, que yo impartía como docente, y de haber estado, al menos un año, en el equipo de docencia (requisito que fuimos colocando después del segundo año y por el aumento de colaboradores).

Qué

- Formación como grupo humano.
- Formación en investigación colaborativa a través de proyectos en motricidad y creatividad.

Cómo

- En una reunión semanal.
- Dialogando, discutiendo, leyendo, escribiendo, recibiendo e impartiendo seminarios, diseñando y desarrollando los proyectos de investigación, trabajando individual y en pequeños grupos que se rotaban en función de las diversas tareas que el equipo llevaba entre manos.
- Atendiendo a la vida personal-profesional de cada miembro del equipo y al mismo tiempo uniéndonos alrededor del proyecto común que nos convocaba.
- Respetando los ritmos individuales y los compromisos del equipo.
- Produciendo conocimiento y dándolo a conocer a la comunidad científica del área y fuera del área en artículos, congresos, libros y página web.

Por qué

- Porque la investigación es parte del proceso formativo en la universidad.
- Porque teníamos preguntas que abordar.
- Porque nos enamoraba la idea.
- Porque nos gustaba estar juntos.

Para qué

- Tener una disculpa para encontrarnos semanalmente como grupo, diariamente en un espacio de diálogo y afectividad, periódicamente en los viajes a congresos.

- Comprender qué era eso de la *motricidad* y su relación con la creatividad.
- Aprender a investigar y mostrar los productos de nuestras investigaciones.

Nuestros propósitos de formación-investigativa

- Abrir cauces de expresión.
- Aprender a trabajar en equipo.
- Responsabilizar en las funciones libremente asumidas.
- Propiciar el gusto por el trabajo, la ciencia, la investigación.
- Trabajar por un proyecto: la *Creatividad* y la *Motricidad*.
- Comprender y formarse en creatividad, para iniciar un proceso de transformación del ámbito de la Educación Física y el deporte.
- Hacer ver el proceso educativo desde la cara de la enseñanza.
- Ser multiplicadores: inter humanismo multiplicador - INTERMULTICREA.

Qué aprendimos juntos...

- Que investigar es tener preguntas que queramos contestarnos y que nos lleven a nuevas preguntas.
- Que la investigación es un proceso formativo y que nuestros principios los podemos resumir de esta manera:
 - Construyendo un nuevo concepto de CIENCIA para una nueva ciencia: la *motricidad* y el *desarrollo humano*.
 - Los productos son resultado de los procesos.

- Diferencia cualitativa, no es igual a competitividad.
- Las personas son más importantes que los proyectos, pero debe haber proyectos para crecer.
- Coherencia epistemológica: personal, social, formativa, investigadora. Coherencia entre el quiénes, el qué, el cómo, el por qué y el para qué.
- Diversidad de proyectos, se respeta la diferencia y los tiempos. Lo macro se alimenta de lo micro.
- La pregunta, como posibilitadora de construcción del conocimiento.
- Que nos interesa trabajar en la formación de personas: críticas, emocionales, curiosas, perspicaces, inventivas y aventureras, autónomas, generosas y constructoras de futuros posibles, en una "calma eficiente" y un "optimismo crítico".
- Que las líneas de pensamiento e investigación que guían nuestro hacer dialógico se fueron constituyendo alrededor de las siguientes inquietudes:
 - Humanismo
 - Desarrollo Humano
 - Motricidad Humana
 - Inteligencia Creadora
 - Sentido lúdico de la vida
 - Tríada Mágica: amor, poesía, sabiduría
 - Colaboración - cocompetencia
 - Pensamiento complejo: crítico + creativo
 - Leyes del caos: la incerteza, la ambigüedad.

- Neuro-Fenomenología
- Teoría de las Organizaciones
- Que un “corte epistemológico” es una ruptura paradigmática que afecta, no sólo a un área de conocimiento, sino a la manera como nos ubicamos en el mundo, al sentido que le damos a la propia vida, a cómo interpretamos el universo. Esto implica una remodelación de la vida personal, socio-cultural, económica, científica, institucional-organizacional, en definitiva un re-pensarse y re-pensar toda relación dialógica. Lo cual supone indagar en los Por qué y Para qué, y no solamente en los Qué y Cómo (únicas preocupaciones de la “ciencia moderna”).
- Que al final de nuestro primer proyecto de investigación colaborativa nuestras prospectivas eran:
 - Trabajar honestamente hacia el futuro que creemos que debía ser.
 - Trabajo colaborativo interdisciplinar.
 - Seguir indagando en Epistemología de la *Motricidad*.
 - Compromiso en la creación de nuevos campos de acción dialógica.
 - Diversificación de los proyectos.
- Y nuestros desafíos:
 - Transformar lo cotidiano en lúdico,
 - Lo individual en experiencia compartida,
 - Lo intrascendente en actividad consciente,
 - Lo rutinario en significativo,

- Lo simple en motivo de satisfacción,
- Lo desconocido en experimentación,
- La enseñanza en implicación,
- La persona que experimenta en persona que “cre-activa”.

Nuevos horizontes

Ahora, ya no estoy en la Universidad de La Coruña, tampoco estoy en España ni siquiera en Europa. ¿Qué me ha traído hasta aquí?, ¿qué busco en este nuevo hemisferio?, ¿hacia dónde quiero dirigir mis pasos desde la tierra colombiana?

He venido al nuevo mundo en busca de nuevas preguntas, nuevas inquietudes, nuevos caminos, nuevos mundos posibles. La niña aventurera y curiosa, sigue siendo niña-mujer-profesional-investigadora aventurera y curiosa. Ya la vieja Europa se ha quedado anquilosada en viejas ideas que le impiden el acceso a nuevas posibilidades de conocimiento. Así lo venía percibiendo desde que descubrí estas tierras amerindias, allá por finales de los años ochenta, hasta que llegó el momento de dejar de vivir entre dos mundos y hacer una mochila para más tiempo, para la aventura más grande, más incierta, más compleja. La aventura de ir a la “tierra conquistada”, esta vez, sin afán conquistador sino creador, colaborativo, libertador. Ese fue y no otro el motivo de mi viaje y “anclaje” en este rincón del mundo.

Desde aquí, el espíritu de aquella niña sigue impertérrito y los aprendizajes de Kon-traste mi guía, luz y pasión. En el hemisferio de la biología del amor, es quizá, en dónde está el futuro de la humanidad, porque sino es por el amor que se asienta en nuestras vidas, comunidades, pueblos, veo difícil el futuro de nuestra especie. Nos lo dice muy bien (Berman, 1981, 1992, 2004) en el primer libro de su trilogía “si es que vamos a sobrevivir como especie tendrá que surgir algún tipo de consciencia holística o participativa con su correspondiente formación sociopolítica”. Este es el proyecto que me mueve y que no es otro que la continuación de lo que en Coruña comenzamos en 1994: el proyecto motricidad y desarrollo humano y que en lo personal se manifiesta en estas expresiones:

- Encontrar la simplicidad en la propia vida.
- Hacer simple lo complejo.
- Latinizar y encarnar el conocimiento.
- Diversificación de grupos de encuentro, investigación y acción dialógica.
- Colaborar en la construcción de conocimiento encarnado en los pregrados, postgrados, doctorados y continuar tutorizando tesis donde la subjetividad y el objeto investigado son parte del mismo proceso (consciencia participativa).

¿Qué es investigar desde la motricidad y el desarrollo humano?, ¿qué lo diferencia de la Educación Física y el Deporte, área en la que comencé? Veámoslo en el cuadro siguiente:

La investigación	
<p>EN LA CIENCIA MODERNA (elaborado a partir de Berman, 1981)</p> <p>Datos- atomismo Cuantificable Control: manipulación de la naturaleza Verdad-utilidad Ciencia-tecnología Se preocupa por el QUÉ y el CÓMO</p>	<p>EN LA CIENCIA ENCARNADA (elaborado desde la motricidad)</p> <p>Sujeto-comunidad-universo Cualificable-orden afectivo Incerteza El conocimiento Ciencia-ecología Se preocupa por el QUÉ, el CÓMO, el POR QUÉ y el PARA QUÉ</p>

¿Cómo se operativiza esta investigación en la Educación Física y el Deporte y en la *Motricidad* y el *Desarrollo Humano*?

Educación Física y Deporte	Motricidad y Desarrollo Humano
<p>QUÉ: El movimiento La eficiencia La eficacia</p> <p>CÓMO: técnicas, tácticas, métodos diversos de resolución de problemas concretos de la actividad en curso.</p> <p>POR QUÉ: no hay</p> <p>PARA QUÉ: no hay</p>	<p>QUÉ: La capacidad de la MH</p> <p>El ser humano en su complejidad que se moviliza (emociona, desea) desde el aquí y el ahora a la trascendencia y de ésta al aquí y al ahora, en la relación yo-otro-cosmos.</p> <p>CÓMO: adentrándose en la subjetividad desde todo tipo de situación provocativa y problemas reales de la vida y el mundo.</p> <p>POR QUÉ: porque el ser humano es indivisible, complejo y se construye con el otro y el universo a dónde pertenece.</p> <p>PARA QUÉ: desenvolvimiento yo-otro-cosmos. Construcción otros mundos posibles. Proyecto socio político de revolución de los pueblos.</p>

Relación Sujeto-Grupo

Es éste, creo, uno de los aspectos más difíciles de abordar y controlar en la investigación colaborativa y en la formación de equipos de trabajo. No caer en los extremos: individualismos-colectividad es algo que me ha preocupado desde que tengo consciencia de ello. Recuerdo que en mi configuración personal me “rebotaba” cada vez que querían “imponerme” algo que yo sen-

tía “bobo” o “sin-sentido”. Esa manera “reivindicativa” de ir enfocando la vida, traté de llevarla a los diversos espacios de encuentro en los cuales construí futuro: espacios de amigos, de aula, grupos de formación y/o investigación. ¿Cómo se lleva a cabo? No sé muy bien relatarlo. En algunos textos está descrito de manera formal (ver las referencias en los libros de Kon-traste), pero el proceso es más bien intuitivo. Es un dejarse llevar por el sentir con el otro sin perder los

horizontes planteados por el grupo, para el grupo. Es un ir soltando los amarres de la seguridad por la ambigüedad, la ambivalencia, las polaridades, las incertezas, las metáforas que nos posibilitan el "ser posible".

...Es dejar que el otro se equivoque, porque en el error está la eventualidad del descubrimiento.

... Es reconocer al otro como otro, como yo y creer en la emergencia de construcción conjunta de conocimiento.

...Es satisfacerse con el crecimiento personal de cada una de las personas con quien se está, impulsar las capacidades escondidas y en base a ellas, consolidar las fortalezas del grupo.

...Es mirar a los ojos y "saber" si la "agenda" del día es la adecuada para ese día.

...Es encontrar espacios-tiempos para cada persona, más allá del espacio-tiempo grupal.

...Es "jugar" con el "dar" y "recibir": romper con la actitud pasiva del "ir para recibir", para ver qué me encuentro y desarrollar la capacidad del "ir a dar", prepararme cada día, cada encuentro con lo mejor de mí, para llevar siempre algo nuevo, algo mío al grupo: un gran desafío para el cambio de actitud de grupos dependientes para caminar en pro de grupos autónomos y autogestores.

...Es comprender los diferentes ritmos de acción, tener "tareas" para cada ritmo individual y "tareas" para el ritmo del grupo como tal: el grupo se alimenta de las personas individuales; las personas se alimentan del grupo. Si comprendemos este principio, personas y grupo entran en procesos de crecimiento que trascienden todo pronóstico.

...Es permitir al grupo "caer en crisis" y no "anticipar" las crisis, puesto que las crisis nos permiten los cambios y sólo el grupo que cae en crisis, la analiza, la asume, es el grupo que crece porque se convierte en un grupo propositivo y no dependiente de liderazgos o ideologismos.

...Es admitir el fin de un grupo, sin querer forzar su permanencia. Un grupo-equipo puede disolverse de manera natural, sin necesidad de colapsos, simplemente porque ha llegado al final de su vida natural: cambio de vida en las personas que configuran el grupo, modificación en los contextos de vida, evolución de sus miembros hacia otros intereses, campos de estudio o grupos.

...Es la evolución natural de los grupos que hay que saber respetar de la misma manera que respetamos la evolución de la vida misma de cada uno de nosotros. También es "sano" dar por terminado la existencia de un grupo cuando se percibe que "ya" no hay vida en su interior y las personas

no vibran en el mutuo encuentro. En ese momento dejemos "libre" a las personas para que busquen otros espacios de encuentro más acorde con sus etapas de vida-profesionales-investigativas.

Análisis valorativo de las acciones de formación investigativa, Grupo Inter-institucional Universidad de Antioquia: *Sentidos de la motricidad a partir de la visión de los Actores de la Educación Física en Colombia*. 32 investigadores de 4 Universidades del país.

Para evaluar la formación investigativa del grupo, se pasó un cuestionario abierto a cada uno de los investigadores con preguntas muy generales que trataban de comprender el proceso desde el propio actor: el investigador. Con las respuestas se realizó un análisis interpretativo que es el que aquí se presenta.

Las preguntas orientadoras de la reflexión personal fueron las siguientes:

1. Qué aprendí en este proceso (qué, cómo, por qué, para qué, con quién)
 - como persona
 - como profesional
 - como investigador/a
2. Qué preguntas me han surgido.
3. Qué cambios he introducido en mi vida:
 - personal
 - de relaciones
 - profesional

4. Qué sugerencias introduciría de cara a nuevos proyectos de investigación colaborativa.

5. Continuaría con el grupo en nuevos proyectos de investigación.

- Sí, por qué
- No, por qué

1. Qué aprendí en este proceso

a) Como Persona

Los y las investigadoras de este grupo, dicen haber aprendido cosas que podemos enmarcar en tres categorías: valores, relaciones y conocimiento.

Respecto a los valores, lo que más sobresale es el descubrimiento de potencialidades, como el liderazgo (coordinadora del grupo), la necesidad de trascendencia, el sentido del humor, la motivación para poder estar en los procesos. El compromiso y responsabilidad que implica lo personal, la institución, la comunidad y la sociedad.

En las relaciones se muestran palabras como el aumento de la capacidad comunicativa, la interacción, la responsabilidad con el grupo, el ser más tolerante, el ayudar y dejarse ayudar, la importancia del crecer juntos.

Respecto a los conocimientos se manifiesta que se ha quitado la barrera a los límites del conocimiento, la profundización en el tema de estudio y el descubrimiento de una nueva

ciencia -la motricidad humana- que se manifiesta en el ser humano de manera distinta en cada lugar del mundo.

Los estudiantes en formación (semilleros de investigación), centran su atención en el auto-conocimiento, el creer en sí mismos, la perseverancia, el haber aprendido a saludar la independencia y a la vez la responsabilidad con el grupo, el orden y la rigurosidad, la calidez humana, la importancia del cuerpo como un todo integrado bio-psio-socio-cultural-ético-político.

b) Como profesional

La reflexión derivada de los aprendizajes que la investigación dejó en el ámbito profesional, las personas los recogen en tres layas: de grupo, conocimientos y transferencia a otras situaciones.

Respecto a lo aprendido como grupo se destaca: el liderazgo, la responsabilidad, el respeto a las ideas de los otros, la rigurosidad en la orientación de grupos y la importancia de la interdisciplinariedad para abordar la complejidad humana.

Los conocimientos que están también relacionados con valores se pueden sintetizar en: escuchar, analizar, compartir, aceptar, descubrir nuevos

saberes, aprender a construir teoría desde el escrito.

Y los aprendizajes que los/as investigadores expresan han transferido a otras situaciones se concretan en: el darse cuenta de la misión educativa que como educadores se tiene en toda la labor académica que va desde el aula con los estudiantes, en las instituciones, con las personas que se interactúa y las comunidades. Se habla también de la transferencia a la vida familiar y con los estudiantes en el sentido de haber desarrollado la capacidad de interactuar con los otros y empalmar. Otra transferencia se explicita al referirse al "hacer profesional", en cómo la experiencia en el proceso y en el estudio del tema, ha llevado a sus miembros a un nuevo enfoque de la actividad académica y a cambiar los contenidos de las asignaturas del "deber ser" al "deber hacer".

Los estudiantes en formación valoran básicamente los conocimientos en epistemología, la actitud investigadora, las estrategias para elaborar textos, la franqueza, puntualidad y orden. Y las transferencias se han realizado al ser capaces de analizar la Educación Física en la práctica diaria para no caer en los errores tradicionales, el utilizar la motricidad humana para generar nuevas ideas, enriquecer el área, confrontar paradigmas y madurar en la disciplina.

c) Como investigador/a

El grupo de investigadores principales, en este apartado, se refiere al aprendizaje en conocimientos y transferencia.

Respecto a los conocimientos que señalan como importantes indican: el haberse despertado una necesidad interminable de auscultar en la realidad, conocer nuevos elementos de investigación, la necesidad de deconstruir lo aprendido e indagar en lo desconocido, la interrelación entre teoría-discursos-lectura-encuentros con las personas-actores, el crecimiento del saber, las metodologías de investigación colaborativa y cualitativas, el conocer un área interesante para investigar y la importancia del compartir el conocimiento y el haber descubierto que se puede buscar el bienestar de la humanidad a través del incremento de los conocimientos, lo cual permite llenar vacíos en el conocimiento y dar soluciones o al menos comprender más los problemas.

Esos conocimientos adquiridos les han llevado a nuevas demandas y preocupaciones: calificarse como investigador, cómo lo cualitativo necesita un entrenamiento previo, las diferentes simbologías que se aplican a un concepto y por lo tanto

la necesidad de consenso, el vivenciar las teorías.

Los estudiantes en formación, nos indican que lo que más les impactó está relacionado con: el diseño metodológico, las herramientas prácticas, el semillero de investigación, el abrirse caminos, el pensar independiente, el aprender a investigar, la importancia del área de Educación Física, el respeto a las diferencias, el no dar el brazo a torcer.

2. Qué preguntas me han surgido

¡Qué bueno tener preguntas nuevas al término de una investigación! Y en este grupo han surgido un buen número de ellas que abarcan diversos aspectos, como son:

a) Preocupaciones socio-políticas

¿Cuál es el principio para continuar?

¿Cuál es mi papel en todo este proceso disciplinar y cuáles pueden ser mis aportes?

¿Cómo poder transformar esas realidades encontradas en cada uno de los escenarios, instituciones, personas y temáticas indagadas y que requieren de la intervención de alguien?

¿Cuál es el camino por dónde trasegar por este mundo que aunque

siempre sospeché su existencia, apenas se abre ante mí?

¿Desde dónde (país, institución, nivel de formación) puedo optimizar mi intervención?

¿Por qué si es tan importante el movimiento en los primeros años de vida, el gobierno asume que el docente de Educación Física debe estar en la secundaria y no en la primaria que es dónde nosotros creemos, que debe estar laborando?

¿Por qué la Educación Física en la básica primaria ha sido tan relegada y abandonada por parte del gobierno nacional?

¿Por qué se sigue sirviendo la asignatura de Educación Física por personas que no se encuentran capacitadas para ofrecerla?

b) Estrategias metodológicas de la propia investigación colaborativa

¿Cómo desarrollar la capacidad de autocrítica y crítica reflexiva en el grupo?

¿Qué estrategias utilizar entre mis compañeros y compañeras para que asuman la investigación más como artesanía intelectual que como un quehacer técnico?

c) Sobre el tema en sí mismo: la Educación Física y la motricidad humana

¿Será entendida la motricidad en su gran dimensión por los gobiernos y los responsables de las decisiones educativas del país?

¿Existen en el medio recursos para afrontar el nuevo paradigma de la motricidad?

A la motricidad humana la definen sus características del ser humano, por lo tanto se manifiesta en todo acto definido como tal, entonces la motricidad tiene cabida en actividades como el deporte, la recreación, y la salud entre otras; entonces ¿por qué llevarla a tendencias puristas?

¿Cómo hacer una reconversión de los discursos de la Educación Física hacia la motricidad en los escenarios actuales de la Educación Física en Colombia?

¿Por qué siendo tan importante el movimiento, la Educación Física muchas veces, en su gran mayoría es tomada y relegada a un segundo plano?

¿La importancia de la motricidad en el desarrollo humano de todos los seres que habitan este mundo llamado tierra?

¿Correlación de las distintas ciencias con la motricidad para un mejor Desarrollo Humano?

¿El alcance de la motricidad en las ciencias médicas?

¿Importancia de la motricidad en el deporte, en las actividades de los limitados físicos y sensoriales?

¿Cómo podemos cambiar la mentalidad de antes sobre Educación Física a la de ahora?

¿Qué puedo hacer yo como futura educadora física?

Cambio de visión de la Educación Física y su objeto de estudio.

Valoración de la intervención de profesionales del área en pro de los aportes al desarrollo cognitivo, emocional y social del educando.

¿Queremos que la *motricidad* sea vista como una disciplina del saber científico y a la vez como una cultura que todos los seres humanos debemos comprender y vivenciar para que nuestra sociedad a partir de este paradigma viva mejor?

d) La práctica docente (del propio investigador y de los actores socio-educativos)

Los responsables de la orientación universitaria en el campo específico de la Educación Física ¿lo están haciendo por el camino correcto?

Los docentes de los programas de Educación Física ¿han comprendido la trascendencia de su formación?

¿Por qué muchos de nosotros, como docentes, nos creemos dueños de la verdad, dueños del conocimiento y nos da temor a que alguien nos interpele?

¿Por qué en muchas ocasiones nosotros como docentes decimos unas cosas y hacemos otras, situación que nos pone en total incoherencia con lo que decimos y hacemos?

e) La formación de investigadores

¿Cuándo dejaremos los docentes de ser tan autosuficientes en el conocimiento?

¿Por qué a nivel del grupo de investigación, en algunos casos nos volvemos egoístas con los compañeros con los que realizamos el proyecto?

La formación de estudiantes en investigación, en el pre-grado ¿cómo sensibilizar al estudiante frente a las temáticas, para que surjan preguntas que sean pertinentes y que en realidad se ajusten a las necesidades del medio?

3. Qué cambios he introducido en mi vida...

a) En lo personal

De nuevo podemos organizar las respuestas de los investigadores en tres categorías: valores, relaciones y conocimientos.

En lo que respecta a los valores, estas personas indican asuntos como: destrucción del miedo a intentar, fortalecer el liderazgo y responsabilidad, tener una visión más divergente y más trascendente de los actos de la vida, disminución de mis ocupaciones y haber aprendido a focalizar los intereses con una actitud más relajada. Nuevos hábitos de actividad física.

En las relaciones con los otros, se comenta: ha mejorado la relación con el entorno al ser más cálido, cariñoso y expresivo y dedicar más tiempo a mi familia, compañeros y amigos.

Como conocimientos, podemos apuntar: abrirse a nuevos retos y experiencias y haber entrado en nuevos conceptos de motricidad humana y su utilidad a la vida diaria.

Los estudiantes en formación se expresan de esta manera: mirar hacia adentro (porque la hermenéutica y la observación son herramientas que ayudan a la búsqueda en el inconsciente y eso te ayuda a mejorar las relaciones con los otros y la pareja), a ser más organizado y cumplido y valorar un "halar de orejas" (valores). A ver la investigación para la vida y no sólo para la ciencia, reflexionar la práctica docente, mostrar la vida de otra manera, conocer gente muy importante, aprender a trabajar en grupo, escuchar para rebatir y resignificar.



¿Queremos que la motricidad sea vista como una disciplina

del saber científico

y a la vez como una cultura

que todos los seres humanos

debemos comprender y vivenciar

para que nuestra sociedad

a partir de este paradigma

viva mejor?

b) En lo profesional

Los docentes manifiestan que sus aprendizajes en este aspecto se relacionan con los siguientes temas: nuevas y mejores maneras de relacionarme con los colegas y de esta forma participar en redes académicas inter y transdisciplinarias tanto en el ámbito local, como nacional e internacional. Nuevas relaciones con el propio conocimiento y sentirse más suelto y tranquilo en ello, permitirme el ser leído y que me hagan observaciones, una visión más holística de las prácticas docentes y preocupación por los intereses y necesidades de los estudiantes. Es importante también el haber sido capaz de inquietar académicamente con el nuevo paradigma.

Los estudiantes en formación nos comentan que los conocimientos de epistemología y la construcción de semilleros los ha llevado a enriquecer la metodología de los cursos y a adaptarse a diferentes contextos.

c) En las relaciones

Este grupo de investigadores valora básicamente el trabajo colectivo, el acercamiento a la comprensión, las acciones y actitudes, estar más sensible a lo que une que a lo que separa, mejores relaciones con uno mismo lo cual lleva a mayores puntos de encuentro con la sociedad, el respeto por las diferencias, ser más tolerante y sociable y compartir conocimientos del área con otros colegas.

Los estudiantes en formación nos comentan como más cercano a ellos: la transferencia que la experiencia lleva a las relaciones con los otros y la pareja (al haber aprendido a observar y hacer lecturas de lo no-verbal) y a vivir en la diferencia de caracteres y pensamientos.

4. Qué sugerencias introduciría de cara a nuevos proyectos de investigación colaborativa...

Después de esta experiencia de dos años de investigación colaborativa, los propios investigadores están sensibles para detectar sus propios errores y proponer diferentes estrategias de mejora. Ellos y ellas se mani-

fiestan alrededor de responsabilidad y compromiso real con las tareas y las estrategias que habría que implementar para mejorar la calidad del trabajo.

Las estrategias que ellos mismos comprenden y que hay que tener en cuenta para futuros grupos se centra en los siguientes puntos:

- Permanecer en contacto con el personal que colabora realizando citas periódicas y conferencias sobre la propia investigación (proceso y producto).
- Realizar capacitaciones en el proceso investigativo.
- Ir realizando evaluaciones periódicas.
- Encuentros de investigadores periódicos con un cronograma de esos encuentros.
- Exposición clara y honesta de intereses, condiciones, competencias de sus integrantes y distribución de roles.
- Planeación concertada de productos, cronograma y compromisos.
- Grupos de pocos y bien articulados.
- Coordinadores locales que comprendan la lógica teórica y la metodología del proyecto.

Y las sugerencias de cara a futuros temas de investigación se ubican alrededor de la práctica docente: realizar investigaciones de mayor intervención y aplicadas a contextos y desarrollar propuestas didácticas y programáticas.

Los comentarios de los estudiantes en formación, giran entorno a: abrir más espacios de discusión conceptual (tertulias sin presión del tiempo), mayor cumplimiento de los compromisos, mejorar el orden, definir desde el inicio el grupo que se va a comprometer en todo el proceso, firmar una especie de compromiso-reglamento creado por los propios investigadores.

5. Continuaría con el grupo en nuevos proyectos de investigación?

Todos los investigadores (principales y de semillero, excepto una de ellas), manifiestan un sí rotundo a continuar la experiencia con nuevas investigaciones. Las razones que aluden son las siguientes:

- La tarea y el aprendizaje apenas comienza.
- Tenemos una responsabilidad con el área: con los sujetos en formación, con las instituciones educativas, la comunidad académica, la sociedad, la cultura, el universo.

- Crecer como individuo: sujeto social, disciplinar y profesional.
- Es un grupo muy responsable y bien dirigido; un excelente grupo multidisciplinar.
- Es un tema interesante que aporta a la comunidad docente y a los avances conceptuales.
- Siempre hay que tener una nueva oportunidad.
- Es un tema interesante al que puedo aportar.
- Primero hemos de realizar una reflexión conjunta de lo que ha pasado y hemos vivido.
- No podemos tirar a la basura las experiencias y conocimientos adquiridos.

Síntesis

¿Qué podemos decir de la formación investigativa de este nuevo grupo?, ¿qué aspectos son comunes entre este grupo y Kon-traste?, ¿cuáles son diferentes?, ¿se puede hacer algún tipo de "recomendación-sugerencia", a partir de estas dos experiencias, de cara a procesos de **Investigación Colaborativa**?

Si decimos que la investigación es proceso y no solamente resultado; que la investigación es formación y no solamente producción; que los grupos-equipos de investigación no son departa-

mentos estancos en dónde se hace “laboratorio”, sino que son grupos de vida; si todo esto es parte de nuestro proyecto de vida, ¿qué nos han ratificado o refutado las personas que conforman este equipo coordinado por la profesora Margarita Benjumea?

Las palabras que más se repiten en boca de estos profesores/as son: responsabilidad, compromiso, descubrimiento de nuevas potencialidades y transferencia de la experiencia en el grupo a otros contextos de vida (familia, compañeros, aula).

¿Qué nos están queriendo decir estas expresiones? Nos confirman una vez más nuestra propia experiencia con otros grupos y que hemos dejado expuesto más arriba. Sin estos elementos no hay posibilidad de construcción de historias colectivas, de pensar otros mundos posibles. ¿Cómo avanzar en horizontes de sentido si las personas implicadas no se comprometen en aquello que dicen estar interesadas en construir? Un compromiso y responsabilidad que como seres-humanos y no seres-perro tenemos con el mundo, los distintos mundos a los cuales pertenecemos: desde lo más local (la propia persona y el propio grupo) a lo más global (la tierra y el universo) y entre esos dos extremos, todos los grupos de vida (académicos, familiares, institucionales, sociales, culturales). Somos seres de conciencia y como tales nos “toca”

tomar conciencia de las distintas realidades que nos envuelven, para colaborar en su construcción-mejora, al mismo tiempo, de esas propias realidades-contextos.

Y por otro lado, ¿cómo hablar de integralidad, de formación integral si separamos el tiempo de vida investigativa del tiempo de vida? He aquí otro gran error que proviene de la sociedad capitalista, la ruptura de los tiempos, parcializando el tiempo, en tiempo de trabajo-tiempo de ocio-tiempo de descanso, ¿es que acaso no es todo TIEMPO DE VIDA? En esta investigación así quedó confirmado. Las personas-investigadoras manifiestan cómo la experiencia ha trascendido a su SER ÍNTEGRO y así han descubierto potencialidades escondidas que les han llevado a un mayor autoconocimiento y a mejorar la interacción siendo más tolerantes y respetuosos con las ideas de los otros. Otros, que no son solamente los propios compañeros del grupo de investigación, sino los otros-de-vida: colegas, amigos, familiares. ¿No es esto uno de los elementos que están implícitos en la *Ciencia de La Motricidad Humana* (CMH)? Decimos que la CMH tiene como uno de sus propósitos la trascendencia hacia la conformación de otros nuevos mundos posibles desde una interrelación yo-otro-cosmos. Sería pues, una inconsecuencia, que una investigación que trata de desentrañar los sentidos de la *motricidad*, no hubiera llegado a esa toma de conciencia, por par-

te de los mismos actores-investigadores. Pero, nos queda una duda, ¿fue un propósito de la propia investigación o un resultado obtenido a pesar de la investigación?, ¿fue el tema el que llevó a esa transferencia o fue el proceso o alguna otra variable? Algo pendiente para investigar.

Otros elementos repetidos en las palabras de estos actores se refieren a todos los conocimientos aprendidos respecto a la investigación misma: *profundización en el propio tema* -la motricidad humana-, *la criticidad y rigurosidad* en los procedimientos, el atreverse a *construir teoría-escrita*, la importancia de la *interdisciplinariedad* en el grupo y como todo ello lleva a despertar la *actitud investigadora*.

Después de la experiencia en el grupo, sus miembros tienen nuevas preguntas y a partir de ellas proponen nuevos caminos investigativos. ¿Cuáles y en qué temas se han detenido estas personas?

Las reflexiones les han llevado a cuestiones relacionadas con el *marco socio-político-jurídico-administrativo* en dónde se desenvuelve La Educación Física y si esa realidad social está preparada para asumir un nuevo paradigma desde el cual intervenir. A partir de ahí, los profesores se preguntan por las diferencias *implicaciones que tiene la propia ciencia de la motricidad humana*, su aplicación y estudio.

También al grupo le surgen preguntas sobre los propios *procedimientos de la*



Las personas-investigadoras manifiestan cómo la experiencia ha trascendido a su SER

ÍNTEGRO y así han descubierto potencialidades escondidas que les han llevado a un mayor auto-conocimiento y a mejorar la interacción siendo más tolerantes y respetuosos con las ideas de los otros.

investigación colaborativa y cómo mejorar los mismos de cara a los siguientes compromisos investigativos del grupo, a los cuales todos sus miembros manifiestan el querer seguir perteneciendo.

Creemos que estas reflexiones confirman la teoría de la investigación colaborativa (Bartolomé 1986, 1990; Devís 1996) y por tanto, podemos decir, que la experiencia del grupo basada en este tipo de investigación, fue exitosa.

¿Cuáles fueron las expresiones de los miembros del equipo Kon-traste de su proceso formativo después de seis años de trabajo colaborativo?, ¿podemos extraer algún "aprendizaje" de estos dos grupos? Es con esta intención que traemos aquí una "copia" de lo que constábamos en aquel entonces (Kon-traste, 2001: 182).

Resultado formativo de los miembros del equipo Kon-traste

Los estudiantes colaboradores manifiestan que en el grupo se ha aprendido algo más que conocimientos; al estar inmersos en una metodología de trabajo, se trascendió de lo meramente cognitivo, de lo intelectual de la formación y se acercaron hacia otros valores más humanos, sociales y de autoformación como personas. Están entusiasmados en cambiar el mundo de la Educación Física, alejándolo de la concepción tan poco humanista y poco centrada en el desarrollo personal del individuo. El buen ambiente que se respira dentro del grupo, a pesar de ser un colectivo tan heterogéneo, lo que conlleva que el grupo de colaboración se convierta en un grupo de amigos que comparten intereses, valoren el trabajo de los demás y aprovechan para conocerse a sí mismos y a los otros.

Los motivos que alegan para seguir en la colaboración es el no limitarse a sacar la Licenciatura, sino a aprovechar todas las posibilidades de formación y así acceder a una formación universitaria más plena que hasta el momento no les aportaba lo estrictamente académico. Dicen haber aprendido a ser más reflexivos, a tener más capacidad crítica, a ser más participativos, a realizar más preguntas, a ser más flexibles, más prudentes, optimistas, a autovalorarse y a respetar las aportaciones de los demás. Manifiestan que todo ello ha sido posible porque la coordinadora siempre ha buscado opciones adecuadas a sus intereses siendo su atención siempre personalizada.

Se han producido en el grupo cambios en la manera de concebir la educación. Se han asimilado gran cantidad de metodologías de intervención didáctica y a darle importancia al entusiasmo que debe tener el educador para comunicar bien. Esto les ha llevado a no limitarse a la ley del mínimo esfuerzo, habiendo mejorado considerablemente, a consecuencia de esta colaboración, el currículum académico de cada colaborador. Se puede decir que se ha conseguido reunir una red de futuros profesionales formados en *Creatividad y Motricidad*, con gran espíritu de trabajo, que han aprendido e, incluso, transformado su forma de entender la motricidad, dándole un carácter más humanista y ubicando la creatividad donde todos nosotros creemos que se merece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTOLOMÉ, M. (1986). *La investigación cooperativa*. Educar. 10, 51-78.

BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M. T. (coords.) (1990). *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad*. Barcelona. PPU.

BERMAN, M. (1981). *El reencantamiento del mundo* (S. B. y. F. Huneus, Trans. 7ª 2001 ed. Vol. 1). Santiago de Chile. Cuatro Vientos.

(1992). *Cuerpo y Espíritu. La historia oculta de Occidente* (R. Valenzuela, Trans. 2ª ed. Vol. 1). Santiago de Chile. Cuatro Vientos.

(2004). *Historia de la Conciencia* (V. Mata & R. Valenzuela, Trans. 1ª ed.), Santiago Chile. Cuatro Vientos.

DEVÍS, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum*. Madrid. Visor.

KON-TRASTE (2000). *Fundamentos de la motricidad: aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Madrid. Gymnos.

KON-TRASTE (2001): *Motricidad creativa, una forma de investigar*. A Coruña. Publicaciones Universidad.

TRIGO, E. y Cols. (1999). *Creatividad y Motricidad*. Barcelona. Inde.

TEMA TRES

Punto de partida

Margarita Benjumea*

¿Desde dónde leer lo hallado?

Un punto de partida para aventurarse a la compleja tarea de comprensión de sentidos otorgados a una realidad específica, por sujetos que se instalan en un amplio contexto cultural y que traen consigo una gran herencia que enmarca e influencia todos y cada uno de los espacios en que se desenvuelven, es un entramado conceptual tejido en torno a diferentes elementos que se constituyen en el marco referencial del tema a tratar, para lograr de esta manera aproximarse al propósito de develar los sentidos otorgados a la *motricidad* por parte de maestros y maestras Actores de la Educación Física en Colombia, objeto del estudio que hoy nos ocupa.

Las diferentes visiones y posturas que han divagado durante el tiempo en torno al *cuerpo*, al *movimiento* y a la *motricidad* plantean toda una historia paradigmática, no sólo desde la Educación Física, sino también desde aquellas posturas científicas de otras áreas del conocimiento que ponen en manifiesto un pluralismo epistemológico que nos ha acompañado y nos acerca a los sentidos que hoy sustentan la esencia disciplinar. Herencia que se ve claramente reflejada en los discursos, prácticas y actitudes que poseen los maestros de la EDF en Colombia y que devienen en su quehacer cotidiano en el escenario escolar.

En este sentido, incursionar en las reflexiones filosóficas en torno a la fragmentación en la relación cuerpo-mente y los avances alcanzados en torno a una

*. Investigadora principal, coordinadora general del proyecto Docente Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia. E-mail: margarit@edufisica.udea.edu.co

concepción más global del Ser, se hace fundamental para la comprensión del concepto de *motricidad* que hoy se instala en una categoría superior y compleja que apenas comienza a discutirse, aunque ya habita en la piel y en la práctica de unos cuantos actores del área.

La visión en torno al ser humano y la motricidad como parte de la relación de éste con el cosmos, se establece a partir de la postura que se tenga en torno al cuerpo como elemento matérico del sujeto donde habita "todo su yo" y al *movimiento* como elemento expresivo de él y de toda su integralidad.

En este recorrido, el Dualismo como corriente filosófica, desde Aristóteles, pasando por el cristianismo, el cuerpo es, en cierto modo, descuidado a favor del espíritu. Descartes agudiza la división en dos entidades totalmente separadas: la *res cogitans* (mente) y la *res extensa* (cuerpo), además de reconocer dos sustancias, una infinita o Dios y otra finita a su vez subdividida en corporal y espiritual. El cuerpo como mero instrumento de la mente/espíritu, es considerado como objeto y fragmento del espacio visible separado del "sujeto conocedor". Esta filosofía que da prioridad a la preocupación por la formación del espíritu, y la superioridad del mismo, se posiciona en la construcción del pensamiento racional, que a su vez, sienta firmes ba-

ses con la formulación moderna del dualismo de Descartes.

Castro (2002) comenta: "autores de los distintos espacios disciplinarios, señalan el pensamiento cartesiano, el platonismo, la escisión cuerpo-espíritu Judeo-cristiana, como los hitos en la evolución occidental de las ciencias y la cultura, que han llevado a concebir los fenómenos y mecanismos de lo que llamamos mente, como abstracciones desligadas de una existencia material específica. De igual forma, el cuerpo ha sido reducido al conjunto desarticulado de estructuras orgánicas, despojándolo de su dimensión psíquica, espiritual y social". En palabras de Gervilla (2000: 59), "cuerpo y alma se distinguen realmente como dos sustancias distintas e irreductibles, que pueden concebirse y existir la una sin la otra. El alma es sustancia espiritual, cuya esencia es el pensamiento; el cuerpo es material y su esencia es la extensión. Al alma pertenece el pensar, el cuerpo es una máquina regida por leyes generales de la mecánica".

Esta histórica mirada que divide lo humano en cuerpo y mente, tuvo gran repercusión en la fragmentación de las ciencias, abriendo un dualismo epistemológico, entre las ciencias de lo físico y las ciencias del espíritu, dando pie a las ciencias que estudiarían los fenómenos físicos del cuerpo y aquellas que se dedicarían al estudio de los fenómenos espirituales (Vásquez, 1989).

Para Descartes el cuerpo era una máquina, no había voluntad, vida o espiritualidad en la materia. La naturaleza funcionaba de acuerdo a las leyes mecánicas y todo en el mundo material podía explicarse en función de la organización y el movimiento de sus partes. Ese cuadro mecánico de la naturaleza se convirtió en el paradigma dominante de la ciencia en el período que siguió a Descartes. Toda la elaboración de la ciencia mecanicista de los siglos XVII, XVIII y XIX, incluyendo la gran síntesis de Newton, no fue otra cosa que el desarrollo de la idea cartesiana. Descartes le dio al pensamiento científico su estructura general. La concepción de la naturaleza como una máquina perfecta, gobernada por leyes matemáticas exactas (Fritjof Capra. 1986).

La referencia de Arboleda (1996), alude a lo anterior, "...el cuerpo industrial es un cuerpo duro, pesado, medido, intervenido, segmentado, racionalizado, mático, mecanizado, objetivado, productivo y producido, un cuerpo para ofrecer fuerza de trabajo".

Es sólo a partir de los aportes realizados por la corriente Existencialista de la Fenomenología donde se trasciende esa concepción dualista de cuerpo, a una postura integradora, permitiendo leer los actos humanos desde una complejidad y una realidad diferentes.

Quien inicia entonces la ruptura de la visión racionalista del mundo, es el Existencialismo, que a finales del siglo XIX e inicios del XX expone como tema principal, la relación hombre-mundo, su existencia individual y concreta, delimitando a su vez, los problemas de la subjetividad, la libertad individual y los conflictos de la elección. En palabras de Mounier (citado por Gervilla, 2000: 70) "el existencialismo es una reacción de la filosofía del hombre contra los excesos de la filosofía de las ideas y la filosofía de las cosas". Este paradigma filosófico cuestiona el modo de ser en el mundo y abre las posibilidades de pensar lo humano desde la vivencia, desde la concepción del cuerpo vivido; permitiendo así, verlo como un ser de situación, distinguiendo a la corporalidad como un factor esencial de la realidad social-humana.

Husserl desarrolla el concepto "filosofía de la fenomenología" que plantea básicamente que el sujeto y mundo son una misma situación, es decir se influyen mutuamente, por lo tanto no es sólo el sujeto el que construye la realidad, sino que la realidad ya está y también construye al sujeto.

Aparece entonces el concepto de *corporalidad* como una categoría compleja, superando el concepto limitado de cuerpo propio, nacido en el dualismo cartesiano; los grandes aportes del filósofo francés Merleau Ponty, presentes

desde 1945, insisten en el papel esencial del propio cuerpo en el conocimiento, entendiendo al cuerpo no como objeto, ni como instrumento pasivo, que se limita a la asociación y coordinación en relación con el medio circundante, sino como unidad significativa donadora de sentido; revelando la corporeidad como el modo de ser en el mundo, como centro de las relaciones de existencia con el mundo y con los otros, y presentando una actitud de contacto vital con la naturaleza; actitud de compromiso en tanto que, "el cuerpo es el vehículo del ser en el mundo, y poseer un cuerpo es para un viviente conectar con un medio definido, confundirse con ciertos proyectos y comprometerse continuamente con ellos" (1975: 100).

Thomas Hanna (1972) retoma los principales planteamientos que a finales del siglo XVIII, son desarrollados por Kant, Locke, y Humme quienes en busca de los enigmas sobre el conocimiento humano, realizaron una revolución que pasa de ver al cuerpo como un mero recipiente vacío, a explicarlo como entrada a la experiencia sensorial, que da organización real a la relación del ser con el mundo. De igual forma retoma planteamientos como los de Nietzsche y Kierkegard quienes reconocían que la conciencia humana no solamente se

movía en el campo intelectual, sino en nuestro ser corporal, el cual, era la puerta que abriría el reconocimiento de la realidad humana.

El paradigma filosófico de la Complejidad⁴ va mas allá de las certezas observando los objetos de conocimiento como fenómenos. Desde esta visión el conocimiento del cuerpo no se reduce al conocimiento de las partes que lo componen, sino a la incertidumbre que emerge de la relación del ser con el otro, con la naturaleza, su historia y su corresponsabilidad, desplazando el determinismo y evitando el reduccionismo del paradigma de la simplicidad o paradigma cartesiano que dio cimiento a la razón y generó el avance de las ciencias positivas fundando una ceguera unidimensional, la segmentación de las ciencias y la fragmentación del ser humano.

Si bien en diferentes áreas del conocimiento ya venían incursionando estas nuevas formas de concebir al Ser Humano, como se expresó en los párrafos anteriores; la década de los 70 constituye significativos momentos para las rupturas paradigmáticas sobre la significación asignada al cuerpo. En este tiempo, los trabajos desde las teorías de la Psicomotricidad tienen gran aceptación en las comunidades académicas de las ciencias sociales y humanas, especial-

4. Paradigma de la Complejidad, principales representantes: Edgar Morin, Francisco Varela, Humberto Maturana.

mente en la esfera de la educación. Picq y Vayer (Psicopedagogía), Le Boulch (psicocinética), Romain (educación de las actitudes) Lapierre y Auconturier (Educación Vivenciada), Defontaine, entre otros, dan cuenta de la influencia teórica de Wallon y Ajuriaguerra. Wallon, como padre de las "técnicas del cuerpo" (Camus, 1981), sus teorías son de hecho consideradas la piedra angular del edificio de la Psicomotricidad y a su vez la génesis desde donde se fundamentan los nuevos paradigmas del concepto "cuerpo", donde no se puede negar obviamente el papel de las obras de Piaget, Freud y de Ajuriaguerra.

Definitivamente estos aportes hechos por la Neuropsicología, por la Neurofisiología con los trabajos de los biólogos Chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela, empezaban en esos años a develar la fundamental e íntima dependencia entre fenómenos vitales y cognición, entre los principios fundamentales de organización del ser vivo y la naturaleza del conocimiento, y en el caso de los humanos, entre biología y lenguaje. De igual forma la Filosofía desde los paradigmas Fenomenológicos representados principalmente por Merleau Ponty, Husserl, Tomas Hanna, entre otros y de la Complejidad con Edgar Morin, Francisco Varela, Humberto Maturana, marcan nuevos hitos en las formas de concebir la existencia humana y su relación con el universo.



El conocimiento del cuerpo no se reduce al conocimiento de las partes que lo componen, sino a la incertidumbre que emerge de la relación del ser con el otro, con la naturaleza, su historia y su corresponsabilidad, desplazando el determinismo y evitando el reduccionismo del paradigma de la simplicidad o paradigma cartesiano que dio cimiento a la razón y generó el avance de las ciencias positivas...

Arboleda (1996), resalta la llegada de una nueva forma de interpretar el mundo, que corresponde a una "nueva cultura" donde lo perceptivo, lo sutil, lo liviano, lo "subjetual" y lo caótico se re-conceptualizan para integrarlos a la visión compleja de la realidad. En esta "nueva cultura" de la fragmentación se da lugar a la integración, y el cuerpo recupera otros significados: "un cuerpo sensitivo, perceptivo, holístico, el cuerpo como archivo, como elemento mutable que se renueva permanentemente, como reproducción del universo, como generador, como transmisor (...)".

Es así como, con el objetivo de contribuir a la tarea disciplinar de superar el sujeto fragmentado que dejó la modernidad y en la búsqueda de propiciar un diálogo en la comunidad académica de la Educación Física que permita resignificar y consolidar un acervo epistemológico necesario para fundamentar la relación que tiene la *motricidad* con la formación integral del ser humano y el desarrollo sociocultural, el grupo investigador decide partir del constructo existente en la realidad educativa colombiana y para ello, busca develar *los sentidos atribuidos a la motricidad*, por un grupo específico de actores (maestros), desde la intención formativa de sujetos que subyace en la escuela, ubicados en todos los espacios y momentos de la acción pedagógica del área de la Educación Física.

En el estudio investigativo *Los Sentidos de la Motricidad a partir de la visión de los Actores de la Educación Física en Colombia*, se perfila "*Sentidos*", como el conjunto de discursos, vivencias y prácticas docentes que las y los maestros de la Educación Física tienen en relación con la *Motricidad*; a su vez, *Motricidad*, es entendida como dimensión humana que supera el concepto biofisiológico del cuerpo y el dualismo mecánico instrumental que se le ha asignado al movimiento en el trasegar histórico de la disciplina, siendo entonces ésta, el resultado de un movimiento (biofisiológico), dotado de sentido, intención y de com-

plejidad, que manifiesta la existencia indivisible de las múltiples dimensiones del Ser y que a su vez le permite la conexión permanente con el cosmos (Yo, los otros, lo otro) en camino a su trascendencia.

De igual manera el grupo investigador concibe el concepto de *Cuerpo* como espacio matérico o unidad biofisiológica donde habita toda la complejidad del ser "su todo yo" dando lugar a la *corporeidad* como conciencia íntegra de esta realidad.

En este sentido los fundamentos que sustentan esta propuesta parten de los aportes de las ciencias sociales y humanas (sin descocer los elementos biofisiológicos) para intentar comprender e interpretar la realidad humana y de los fundamentos filosóficos de la Fenomenología y de la Complejidad, aportes que trascienden la concepción dualista del ser, desde el cuestionamiento del modo de ser en el mundo, a una postura integradora, permitiendo leer los actos humanos desde una realidad diferente, donde se concibe al ser humano como sistema hologramático (más allá de lo analítico y de lo holístico) inseparable en sus constituyentes psico-orgánicos (físico, emocional, pensantes, trascendentales).

Partir de la comprensión y adopción de estos paradigmas, abre la posibilidad de pensar al sujeto desde la vivencia como

un ser de situación, bajo la concepción del cuerpo vivido, distinguiendo la corporalidad como un factor esencial de la realidad social-humana, la cual a partir de una praxis transformadora, educativa y en interacción con los otros y con el entorno, puede potencializarse para contribuir a la formación, al desarrollo y a la trascendencia individual y colectiva de los sujetos.

El grupo investigador concibe la Educación física como un área curricular que debe abordar el conocimiento y el desarrollo del ser humano (desde los aportes de diferentes ciencias y disciplinas)⁵ ocupándose no sólo del desarrollo de actividades vigorosas del sistema muscular, o el simple conocimiento mecánico del cuerpo para destacar su rendimiento, debe superar lo kinestésico, lo sensorial, y encaminarse de forma explícita y contundente desde sus diferentes medios y métodos pedagógicos, hacia la búsqueda de un ser humano conciente dueño de sí y autónomo, debe propender por colocar al ser humano en contacto consigo mismo, con el otro, con el entorno y el cosmos como realidad inseparables en un sentido de pertenencia y trascendencia, si en realidad quiere cumplir con

su intencionalidad pedagógica de aportar al desarrollo integral del ser humano.

Así, la Educación Física inscrita en una concepción humanista y compleja ha de ser clara y coherente con los diferentes enfoques teóricos en sus diferentes discursos, concepciones, intenciones pedagógicas y prácticas, de cómo pretende provocar un cambio cualitativo desde las praxis, donde se pretenda mejorar la calidad de vida de los seres humanos y buscar posibilidad de transformación individual y colectiva de las diferentes personas implicadas en el acto educativo que se reviertan a la sociedad y a la cultura.

El análisis descriptivo que se presenta a continuación en el *momento dos*, como producto de lo encontrado, no pretende en ningún momento emitir juicios de cualquier índole, el propósito es sólo describir lo hallado en torno a las categorías trabajadas de la forma más fidedigna y presentarlo a los lectores como un relato entrelazado en un entramado de fundamentos conceptuales en los cuales se suscribe cada una de las posturas de los testimonios de los participantes en el estudio.



5. El tratamiento teórico-práctico del área debe partir desde los aportes de diferentes ciencias y disciplinas, constituyéndose en un conocimiento transdisciplinar buscando romper la dicotomía de ciencias filosóficas, pedagógicas, artísticas, biológicas, antropológicas, entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARBOLEDA, Rubiela. (1996). *Documento. Entorno al cuerpo*. Medellín.
- CAPRA, Fritiof. (1996). *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Barcelona. Rutas del viento integral.
- CASTRO, Julia A. (2002). Documento, sin publicar. *La dimensión somática de la motricidad humana*.
- HANNA, Thomas. (1972). *La revolución de los cuerpos*. Francia. *The Field of Somatics*. En: *SOMATICS Magazine- Journal of the Mind/Body Arts and Sciences*, Vol I. No. 2 (Autumn), (1976).
- HUSSERL, Edmund. (1997). *Filosofía contemporánea. Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*. Libro segundo. Universidad Autónoma de México. México.
- LE BRETON, David. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Francia. Edición reformada 2001.
- MANUEL, Sergio. (1986-1999). *Un corte epistemológico, de la Educación Física a la motricidad humana*. Instituto de Piaget. Lisboa.
- MATURANA, Humberto. (1996). *La realidad: ¿Objetiva o construida? II Fundamentos biológicos del conocimiento*. Editorial Anthropos. Barcelona.
- MORÍN, Edgar. (1999). *Introducción al Pensamiento complejo*. Instituto Piaget. Lisboa.
- PONTY, Merleau. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona. Península.
- REY A. y TRIGO Eugenia. (2000). *Aspectos epistemológicos de la motricidad*, en: *Fundamentos de la motricidad*. Madrid. Gymnos.
- VÁSQUEZ, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Ed. Gymnos. Madrid.



MOMENTO DOS

¿Qué encontramos?

Develar los sentidos

¿Qué encontramos?

En los siguientes párrafos, se teje un análisis descriptivo con la lectura de discursos, escritos, prácticas y vivencias de los maestros y maestras participantes en el estudio, y que fueron recogidas en cuatro categorías deductivas para su análisis: *Significados de la Educación Física, Fines pedagógicos, Sentidos de la motricidad en las prácticas de los docentes, y Disposición de los maestros para su práctica docente*, con el propósito de aproximarnos a la intención trazada en este estudio, *develar los sentidos otorgados a la motricidad por parte de maestros y maestras actores de la Educación Física en Colombia.*

Los elementos encontrados en las indagaciones de la primera categoría deduc-

tiva: *los significados otorgados a la Educación Física* por estos actores, como también a las subcategorías que emergieron de ésta (Cuerpo, Movimiento, Motricidad, Manifestaciones y Corrientes de la Educación Física), evidencian la prevalencia de una postura instrumentalista no sólo sobre el cuerpo y el movimiento, sino sobre la misma acción educativa, que la convierte en medio y escenario lúdico de aprendizaje de otras áreas del conocimiento. Sin embargo, se vislumbran algunos sentidos que rescatan la condición del ser-corporal –con el mundo, la intencionalidad inherente a la acción humana y el reconocimiento de la Educación Física como área particular de la educación.

TEMA UNO
Significados de la Educación Física
(motricidad)

CUERPO –MOVIMIENTO-MOTRICIDAD-EDUCACIÓN FÍSICA



Universidad de Antioquia

¿Cuáles son los discursos de los maestros Actores de la Educación Física en torno al cuerpo?

*Julia Castro Carvajal**

El cuerpo siempre ha ocupado un lugar central dentro de los sistemas culturales, reflejándose en él, diversidad de concepciones según las representaciones simbólicas imperantes. Estas miradas particulares sobre el cuerpo se evidencian en las prácticas cotidianas, en la forma en que se organizan las relaciones y comportamientos sociales, y especialmente, en la educación que se recibe y en el lugar que ésta le da al cuerpo.

Según Mauss (1966) todas las actividades y actos corporales son utilitarios e instrumentales, convirtiéndose el cuerpo en el medio más inmediato y natural de esa eficacia, estructuración social del cuerpo que es el resultado no sólo de la educación en el sentido de transmisión consciente, concertada y organizada que se institucionaliza en la escuela y la familia, sino de la simple imitación o adaptación a los actos de adultos signifi-

cativos (amados, admirados o temidos), que son a su vez, producto del modelamiento social.

La transmisión del significado en los procesos de socialización entraña la necesidad de la existencia de un proceso educativo a través del cual los actores potenciales, en este caso de la institución educativa, se enteran sistemática y organizadamente de estos significados (Berger & Luckman, 1986). Visto de este modo, la escuela se convierte en cierta clase de aparato social que contiene procedimientos de reproducción, control y legitimación, en donde participan sus actores: profesores, estudiantes, administradores, padres de familia, etc.

Una mirada general a la educación, muestra cómo dentro de las escuelas hay una preocupación constante por el cuerpo, ya sea para habituarlo, castigarlo,

*. Docente investigadora. Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquia.
juliacas@edufisica.udea.edu.co.

perfeccionarlo, ordenarlo, uniformarlo, entre otras prácticas, todas ellas distribuidas a través de los diversos espacios, tiempos y asignaturas del currículo, pero que finalmente confluyen y se refuerzan de forma más intencionada, en la clase de Educación Física. Visto de este modo, las nociones que del cuerpo tenga el maestro o la maestra de Educación Física, dependerá en buena parte los fines de la misma educación.

En esta investigación, *Los Sentidos de la Motricidad a partir de los Actores de la Educación Física en Colombia*, el conjunto de discursos de los actores en torno al cuerpo, incluyen sentidos diversos relacionados con: un cuerpo instrumento, un cuerpo templo y un cuerpo vivido.

CATEGORÍA: Significados de la EDF SUBCATEGORÍA: Significado del cuerpo	
CATEGORÍA INDUCTIVA	TENDENCIAS
El cuerpo instrumento	Cuerpo-cosa Cuerpo-biológico Cuerpo-máquina Cuerpo-alienado
El cuerpo templo	Cuerpo-místico Cuerpo-imagen
El cuerpo vivido	Cuerpo-existencia

Cuadro 1

El cuerpo instrumento

En occidente, la influencia del pensamiento cartesiano y la filosofía mecanicista han dejado como herencia en el escenario de la Educación Física, una representación simbólica de un cuerpo-instrumento basado en las leyes de la anatomía, la fisiología y la biomecánica, desde el cual el ser humano se entiende

como un ser escindido, compuesto de partes, poseedor de una máquina biológica al servicio del rendimiento y la eficacia y sometido a los deseos de consumo del mercado capitalista.

La invención del cuerpo como concepto autónomo nace de la fractura ontológica que se desarrolló a partir del saber anatómico acumulado desde el renaci-

miento, en el cual el cuerpo se caracteriza como materia, diferenciándose del ser que encarna, y la imagen del cuerpo como una cosa inerte, en la que el sujeto no existe. Posteriormente en los siglos XVI y XVII, la axiología propuesta por Descartes resalta la condición de "tener un cuerpo", al hacer hace eco del acto anatómico distinguiendo entre alma y cuerpo (Le Bretón, 1990).

Esta tendencia de considerar el cuerpo como "cosa" se evidencia en los testimonios de los(as) maestros(as) de Educación Física. "El cuerpo es una masa conformada de músculos, huesos y órganos, los cuales tienen una correlación unos con los otros, dirigidos por un motor que es el cerebro..." (MF, E,5). Además, su obvia presencia, es visible a los sentidos por ser una condición material del ser. "El cuerpo es lo que ocupa un lugar en el espacio, por ejemplo, todos los niños tienen ese espacio, el cuerpo está ahí parado y ya" (C.T, E,2).

Con el desenvolvimiento que se da desde el siglo XVII al pensamiento positivista que privilegia lo objetivo, la razón y la materialización del mundo de la vida, en busca de un mayor control sobre la naturaleza y el hombre, se desarrollaron avances en las ciencias de la física, la química y la biología que terminaron por introducirse al cuerpo, convirtiéndolo en un contenido de estructuras que sigue designios biológicos propios.

Para algunos maestros de Educación Física, la noción de cuerpo e incluso de la mente, está representada sólo por su condición biológica. "El cuerpo reúne todos los sistemas orgánicos, como el sistema muscular, el sistema óseo, el sistema digestivo, el sistema circulatorio... equivale a lo que es mente, ya que el cerebro es quien da las órdenes para poder desarrollar y realizar los movimientos de los brazos, piernas, de todo." (F.Q.E,10). Incluso, llamando abiertamente a la razón dualista, como si fuera posible separarlo del propio ser, lo definen como: "el cuerpo, desde el punto de vista puramente material, es un ente formado por once sistemas que actúan en forma coordinada para cumplir sus determinadas funciones y mantener un equilibrio armónico con la naturaleza" (UPTC, E,1).

La visión naturalista que terminó imponiéndose sobre el estudio del cuerpo, también llegó a sus formas de educarlo; precisamente en la Educación Física, del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, predominaban las prácticas gimnásticas y los métodos naturales, los cuales buscaban favorecer el crecimiento, el desarrollo físico y las manifestaciones de movimiento inherentes a la naturaleza del niño, tales como el correr, lanzar, brincar, etc. Estas prácticas, se realizaban bajo la convicción, según García y otros (2002, p.36) de la necesidad de "dejar obrar a la naturaleza. Este pensamiento se basa en una atenta y reflexiva

observación de la realidad sensible. El organismo es la naturaleza en pequeño, la naturaleza es considerada como un todo orgánico viviente. La educación se alía a ella y, colaborándole, realiza un proceso de socialización del niño”.

Esta concepción naturalista del cuerpo puede palpase aún hoy, en algunos de los discursos de los maestros: “el cuerpo, es la esencia, de la Educación Física, es como el pilar, pues porque si no tenemos cuerpo, no tenemos que moldear, al igual que la motricidad. A las dos hay que trabajarlas, a pesar de que ya viene el niño con una herencia biológica, se pueden corregir y mejorar muchas cosas, si se les trabaja” (MF, E,2).

De igual forma, la modernización económica, política y tecnológica, nacida como parte del proceso de secularización e independencia del proyecto de modernidad desarrollado a partir del siglo XVIII, termina subordinando las fuerzas renovadoras y experimentales de la producción simbólica, a la calculabilidad y al control de los procesos sociales y naturales. La racionalización de los universos simbólicos, trajo consigo una prolongación de la noción cartesiana del cuerpo máquina, donde el cuerpo posee una mecánica singular por sus engranajes, pero obediente a los principios de la mecánica general, que tiene como propósitos la eficiencia y el rendimiento (Le Bretón, 1990).



En Occidente,
la influencia del
pensamiento cartesiano
y la filosofía mecanicista

han dejado como herencia en el
escenario de la Educación Física,
una representación simbólica
de un cuerpo-instrumento basado
en las leyes de la anatomía,
la fisiología y la biomecánica,
desde el cual el ser humano
se entiende como un ser escindido.

Este sentido del cuerpo como máquina, es evidente en el siguiente texto significativo de una maestra: “el cuerpo es la máquina por excelencia, formado por partes que necesitan estar articuladas, porque una no funciona sin la ayuda de las demás, y se necesita que funcionen bien para poder trabajar perfectamente” (S.B. E,9). Incluso en algunos discursos, está presente la noción del cuerpo como máquina cibernética, es decir, un sistema de operaciones automatizadas gobernadas por la recepción y la emisión de mensajes, a lo cual se reducen todas las dimensiones del ser. “El cuerpo es un sistema, un sistema organizado que piensa. A groso modo, es un sistema que da respuesta a estímulos de tipo externo e interno. De tipo externo, es

propiamente lo físico, y de tipo interno lo que tiene que ver con la emocionalidad y con la mente" (UPTC. E,3).

Ahora bien, la búsqueda de la productividad en la sociedad moderna, además de transformar en instrumento para el rendimiento ha instaurado, según Foucault (1999), un "biopoder" el cual combina técnicas disciplinarias para la optimización y administración de los cuerpos. Este biopoder triunfa a través de la normalización, es decir, coloniza todo aspecto de la vida cotidiana para maximizar la utilidad y docilidad del cuerpo humano, haciéndolo eficiente como fuerza de trabajo y minimizándolo como fuerza política. Así el cuerpo queda alienado, al servicio del rendimiento industrial o de los intereses consumistas de la sociedad capitalista.

De esta situación de cuerpo alienado puede citarse el siguiente discurso significativo: "el cuerpo en la Educación Física es entrenado para su perfeccionamiento, para mejorar su condición física, se trata que los niños y los jóvenes aprendan a sacar un mejor rendimiento de él" (GCP. E,12).

El deporte, las actividades de esparcimiento en el tiempo libre e incluso, la Educación Física, parecen no escapar a los propósitos de condicionamiento psicossociológico ejercido por la propaganda oficial o los monopolios de las industrias deportivas y del ocio, las cuales logran gracias a las diversión y a la distensión

físicas, restaurar la fuerza y la moral del individuo con el fin de obtener de él su mejor condición para integrarlo de nuevo a un sistema de explotación cuya fuerza represiva, el individuo mismo no advierte (Bernard, 1994).

Lo anterior se puede observar en el siguiente testimonio: "el cuerpo, en el ámbito de la Educación Física, digamos que es un instrumento que hay que trabajar para poder moldear lo que la sociedad necesita, lo que ese joven necesita para relajarse y olvidarse de los problemas allá afuera, en su barrio, la familia, etc." (MF, E,2).

El cuerpo como templo

La tradición judeo-cristiana, acompañada del pensamiento cartesiano, ha dejado como herencia en el mundo occidental, un ser humano escindido donde su naturaleza corporal se diferencia del espíritu, convirtiéndose el cuerpo en un templo, que bien puede servir para espiar el pecado original en sociedades aún sacralizadas o convertirse en culto de otras deidades, como es el de la buena forma, en el caso de las sociedades mercantilizadas y modernizadas.

El cristianismo antiguo culpaba al hombre de un pecado original que sólo la vuelta a la obediencia de los mandamientos divinos podía conducirlo a la salvación. Esta idea se relaciona con la de un Dios que recompensa y castiga, y el convencimiento de que el destino

dependía esencialmente del mantenimiento y cumplimiento de una serie de mandatos que indican el bien y el mal. Bajo estos preceptos, el cuerpo, se convierte entonces, en un medio para expiar el pecado o en un instrumento, donde se revela la presencia divina (Le Breton, 1994).

Al parecer, aún circulan en los imaginarios simbólicos de la Educación Física, significados sacralizados, tal como se evidencia en textos como los que se citan a continuación, en los cuales el cuerpo es visto por algunos profesores, como un templo que le pertenece a Dios y donde es posible hacer el bien o el mal. "El cuerpo... dicen, que este cuerpo nos lo prestaron, que es un vehículo que nos prestó el creador y que por eso debo cuidarlo..."(BC.E,1). "El cuerpo sirve como camino para lograr todo lo que se desee en la vida, es el medio por el cual yo me puedo volver bueno o malo" (GCP. E,12).

Además, la noción de cuerpo como templo trae consigo una intencionalidad de educación moral que encuentra en la Educación Física un escenario propicio, ya que no sólo se trata de realizar esfuerzos físicos, sino también en realizar pruebas de voluntad y de disciplina, para lograr cuerpos eficientes y alcanzar personalidades recias, construyéndose una ascética del cuerpo, que según During (1981) evidencian la continuidad entre la educación cristiana y la



**La noción de cuerpo
como templo trae
consigo una
intencionalidad**

**de educación moral que encuentra
en la Educación Física un escenario
propicio, ya que no sólo se trata
de realizar esfuerzos físicos, sino
también en realizar pruebas de
voluntad y de disciplina, para
lograr cuerpos eficientes
y alcanzar personalidades recias.**

Educación Física metódica o físico-deportiva. En el testimonio de un maestro puede evidenciarse este sentido ascético: "para mí, el cuerpo es algo espiritual, es algo demasiado importante, debe significar limpieza, higiene, bienestar, salud, la posibilidad de disponer de un instrumento de sobrevivencia para expresarse, sentir, vivir, y tratar de ser feliz a otras personas, en especial a los alumnos" (LES. E,11).

De otro lado, el cuerpo subordinado a la imagen impuesta por las industrias publicitarias, hicieron del cuerpo una especie de alter ego, convirtiéndose en la "última forma de las mitologías corporales: un cuerpo sano, hermoso y fuerte" (Bernard, 1994, p. 193). En la actualidad, el cuerpo es el lugar privilegiado

para el culto a la salud y la belleza, además, de ser indiscutible signo de valoración social. En la clase de Educación Física, los maestros parecen hacer eco de esta ideología. "El cuerpo es como una escultura, es una gran virtud, por lo que debe ser bien cuidado por intermedio de una excelente nutrición, un buen descanso y un buen complemento de movimiento físico para tenerlo sano y en forma" (LG. E,2).

El cuerpo vivido

El cuerpo tratado como objeto y explicado desde la razón, desde la perspectiva antropocéntrica que enmarca toda la modernidad, empieza a tener sus fracturas en el siglo XX con la aparición de la fenomenología, en un intento por volver a la idea de un cuerpo vivido, evidencia empírica de la existencia y de un mundo que le sirve de morada, dando lugar al cuerpo ser-en-el-mundo. El cuerpo visto de este modo, ya no es algo que se posee, sino "una manifestación de sí y para sí, él en sí es la espacialidad, es el hábitat en donde se mora; el ser es corporal, el cuerpo es a la vez-en-sí; es espacio, él para sí, es la auto-representación del ser como cuerpo en-el-sí, es la corporeidad en el contexto de mundo" (Agaméz y otros, 2002, p.80).

El sentido fenomenológico del cuerpo, se devela en algunos testimonios de los maestros, con mucho menos frecuencia que aquellos que lo ubican como un

cuerpo instrumentalizado, pero que dejan entrever alguna esperanza de re-significación, al situarlo como manifestación de las dimensiones del ser. "Yo pienso que el cuerpo no es un instrumento, es lo que tenemos para expresar las potencialidades que tenemos, de todas maneras hay un cuerpo biológico pero también es un cuerpo sentido, vivido, que desea. Entonces yo pienso que todas esas dimensiones son el cuerpo" (C.T. E,4). "El cuerpo es el elemento con el cual cuenta el ser humano para manifestarse, para desarrollarse con todas sus posibilidades y lograr muchas satisfacciones" (SL. E,4).

Así mismo, el cuerpo como yo, es un ente que se está descubriendo constantemente como temporalidad en sus formas mismas del ser, esto significa que el cuerpo vivido se devela como historia y como proyecto. Este asunto de desenvolvimiento del ser-en-el-mundo, implica una comunicación abierta al mundo que adquiere posibilidades inagotables, tal como lo describen algunos maestros: "el cuerpo es la manifestación ante el mundo de mi ser, de todas mis cosas, de lo que he sido a través del tiempo, de por qué me he construido así" (MF. E,2). "Con el cuerpo se manifiestan muchas cosas, lo mismo que con los gestos. El cuerpo, es una comunicación, muchas veces no se necesita la palabra, si estoy triste, alegre, si estoy disgustada, etc. Todo lo manifiesto a través de mi cuerpo, es lo que soy" (RA. E,1).

En conclusión, el papel que la escuela le ha asignado al cuerpo se hace visible en los discursos de los maestros y maestras del área de la Educación Física, quienes dejan ver predominantemente un sentido de cuerpo fragmentado y sometido a la búsqueda del rendimiento o a la imagen ideal impuesta por las sociedades modernizadas. No obstante, la tendencia observada a recuperar el sentido del cuerpo vivido, permite abrigar la esperanza de una educación corporal que libere al cuerpo y le permita manifestarse como entidad sensible y cohesiva del yo.



El sentido fenomenológico del cuerpo se devela en algunos testimonios de los maestros, con mucho menos frecuencia que aquellos que lo ubican como un cuerpo instrumentalizado, pero que dejan entrever alguna esperanza de resignificación, al situarlo como manifestación de las dimensiones del ser.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMÉZ, J., ARENAS, B., RESTREPO, H., RODRÍGUEZ, J. y VIDARTE, J. (2002). *Cuerpo-Movimiento. Perspectiva funcional y fenomenológica*. Universidad Autónoma de Manizales. Caldas.
- BERGER, P., Luckman, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amarróti Editores. Buenos Aires
- BERNARD, M. (1976) (1994). *El cuerpo. Un fenómeno ambivalente*. Editorial Paidós. Traducción Alberto Luis Bixio. Barcelona.
- BRETÓN, LE D. (1990) (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ediciones Nueva Visión. Traducción segunda versión, Paula Malher. Buenos Aires.
- DURING, B. (1981). *La crisis de las pedagogías corporales*. No. 15. Ed. Unisport. Málaga. España.
- FOUCAULT, M. (1999). *Vigilar y castigar. El nacimiento*. Siglo Veintiuno. España.
- GARCÍA, C., FRANCO, S., GARCÍA VÁSQUEZ, C., URREGO (2002). *Discursos de la Educación Física del siglo XIX en Medellín*. Universidad de Antioquia. Medellín.
- MAUSS, M. (1936)(1966). *Sociología y Antropología*. Editorial Tecnos. Madrid.

¿Cuáles son los significados otorgados al concepto *movimiento*?

Margarita Benjumea Pérez*

En las líneas filosóficas como las que caracterizan la postura cartesiana, desde donde se supone la existencia de dos realidades subdivididas en lo corporal y lo espiritual, se centran las explicaciones de corte estructural y funcional del cuerpo aislado y fragmentado en dimensiones psíquicas, espirituales y sociales. Este postulado filosófico influyó fundamentalmente las ciencias y disciplina de bases biológicas y mecanicistas que sustentan la definición de movimiento como un acto suscrito en el orden físico-biológico y mecánico, que permite al individuo moverse en el mundo bajo un proceso objetivo en el que un punto de masa varía de lugar en un determinado espacio de tiempo.

En el área de la Educación Física el movimiento se constituye en una constante permanente; inclusive, muchos de los actores le asignan un significado fundamental como la razón de ser de la disciplina. "Hablar de Educación Física es hablar de movimiento" (UP. E,3).

La investigación que hoy se sustenta, planteó como una de las rutas para la construcción de sentido, develar ¿cómo definen los maestros y maestras el movimiento?

De forma generalizada los docentes del área definen el movimiento como: *desplazamiento del cuerpo en el espacio* (ver cuadro 2), asignándole a éste una multiplicidad de razones, momento en el cual logran manifestar algunas diferencias, tendientes a ubicarlo como *respuesta biológica a estímulos* que devienen en una expresión física propia de los seres vivos; esta manifestación podrá darse de manera consciente o inconsciente. Un gran grupo de maestros y maestras, asocian el concepto con una posibilidad de acción, donde subyacen aspectos cohesionables encaminados a su quehacer pedagógico al relacionarlo con la Educación Física.

Otra parte de ellos, considera el movimiento como un *desplazamiento mecá-*

*. Docente Investigadora. Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia.
E-mail: margarit@edufisica.udea.edu.co

nico-cotidiano del cuerpo- masa de un lugar a otro, producto de la necesidad de locomoción. Y otra pequeña parte del grupo de actores, en cambio, orienta su definición hacia las *acciones voluntarias e involuntarias*, que remiten y aportan a la construcción de una con-

ciencia corporal, donde el ser humano, conoce su cuerpo, se apropia de él, perfecciona sus habilidades y lo utiliza para relacionarse con el universo. Esta toma de conciencia, se da de manera progresiva, es decir, sufre un proceso de desarrollo, mediante la evolución del ser.

CATEGORÍA DEDUCTIVA: Significados de la EDF SUBCATEGORÍA: Movimiento	
CATEGORÍA INDUCTIVA	TENDENCIAS
DESPLAZAMIENTO DEL CUERPO EN EL ESPACIO	Expresión física Respuesta a estímulos Mecánico- cotidiano Necesidad Posibilidad de acción Perfeccionamiento de habilidades Acto conciente Conciencia corporal

Cuadro 2

Estas acepciones evocan postulados como los que expresan Rey y Trigo (2000:29), cuando escriben que la dimensión conceptual del movimiento remite a las ciencias naturales, a la física. Es un proceso objetivo en el que un punto de masa varía de lugar en un determinado espacio de tiempo: "el movimiento es una variación de lugar y posición del cuerpo humano (o de segmentos del mismo) dentro de su entorno" (Grosser, Herman, Tusker y Zintl. 1991:12. Citados por Rey y Trigo).

Es desde esta visión, donde los actores definen el movimiento como un desplazamiento del cuerpo en el espacio, "movimiento es trasladarse, ya sea a un objeto o una persona de un lugar a otro..." (SALE. E,3), "...movimiento es desplazamiento, locomoción" (Varios. Gf). De igual forma esta postura expresa que es una manifestación física propia de los seres vivos, "Hay muchas formas de movimiento, el movimiento está en todo, y todos los seres vivos tenemos movimiento, ya sea porque se provoque o porque

sea de uno." (varios), "...y el movimiento simplemente se da por nuestra razón de seres vivos" (UPTC. E,4).

Esta expresión física se da entre otras razones, como *respuesta a estímulos biológicos*. "Movimiento es ese sentido, es la acción que se va a realizar voluntaria o involuntaria por medio de unas Eordenes delegadas al cerebro" (MF. E,5). "...actos en los cuales interviene de una u otra manera coordinada el sistema neuromuscular con el fin de realizar un movimiento, ya que en la parte puramente física, por ejemplo al caminar, el sistema nervioso, el cerebro, médula espinal, los músculos, se integran de forma coordinada para llevar a cabo el movimiento de caminar." (UPTC. E,1).

El movimiento en la categoría "*desplazamiento del cuerpo en el espacio*", resalta a manera de acto *mecánico-cotidiano*, todos los desplazamientos que hace el ser humano en su cotidianidad así no sean conscientes. "El movimiento humano es todo lo que hacemos diariamente, cuando nos desplazamos de un lugar a otro." (CT. E,2). "El movimiento es una acción mecánica que es inherente al hombre" (SI. E,5).

De igual forma, se enfatiza repetidas veces en la necesidad de que el cuerpo se mueva en el espacio para *cumplir con funciones de sobrevivencia*. "La persona tiene necesidad por naturaleza de desplazarse, de ir de un lugar a otro; para

poder ir de un lugar a otro tiene que utilizar ese cuerpo, entonces, hace que esa masa se desplace hacia un lado o hacia el otro y ese es el movimiento" (PN. E,6). "Pues no me había detenido a pensarlo pero sí, movimiento es cualquier acción que realiza el ser humano por una necesidad" (INE. E,2).

De la postura de Descartes que se refiere al cuerpo como una máquina sin voluntad y una naturaleza que funciona de acuerdo a las leyes mecánicas, es el espacio donde todo en el mundo material podía explicarse en función de la organización y el movimiento de sus partes, las cuales son gobernadas por leyes matemáticas exactas. Emerge la tendencia conceptual de maestros que definen el movimiento, como *posibilidad de acción*, potencial humano para actuar, para representar en el espacio, todo a través del cuerpo. "El movimiento son todas las posibilidades de acción que tiene nuestro cuerpo desde las partes más complejas y estructuradas" (MF. E,4). "Siempre se ha hablado de movimiento; encontramos movimiento natural y movimiento de desplazamiento, una acción de desplazar cualquier parte del cuerpo o de acción de hacer un gesto..." (UPTC. E,2). "El movimiento es el análisis del movimiento de algún gesto técnico, o actividad que le pongan a realizar a algún niño (LG. E,1).

Aristóteles (284 - 322 AC.) considerado como el "padre de la kinesiología" (es-

tudio del movimiento), fue quien describió por primera vez las acciones de los músculos y a partir de las observaciones decía: “el animal que se mueve realiza un cambio de posición presionando lo que está debajo de él”. En las influencias filosóficas de ese momento, se reflejan considerablemente las comprensiones del humano en su “hacer”. Cuando se posiciona la construcción del pensamiento racional se sientan bases firmes sobre una existencia de realidades separadas que llevan a una visión mecanicista, en donde el cuerpo se concibe como máquina, cuerpo instrumentalizado, cuerpo que no tiene que ver con la explicación de la realidad humana. El alma que guía el pensar y el cuerpo como una máquina regida por leyes mecánicas.

Por su parte, Kurt Meinel (1971) hace un recorrido por la evolución histórica del problema del movimiento y expresa que este tema, como asunto teórico y científico a reflexionar y estudiar no existió hasta los siglos XVII, XVIII y especialmente XIX, cuando físicos, anatomistas y fisiólogos se dedicaron al estudio del andar humano; hasta ese momento los humanos se conformaron solamente con la práctica, con la actividad sensorial objetiva y las experiencias alcanzadas por ella en el trabajo y en la supervivencia de la cotidianidad. La práctica y la aspiración a resultados superiores han sido los mejores motivadores, han obligado a la reflexión a pensar y a ensayar

diferentes posibilidades, que a su vez han propiciado otras formas de prácticas más eficientes y a la reflexión en el mismo contacto con el medio, es decir a una actividad intelectual.

Hasta acá el movimiento es entendido como un acto meramente físico-biológico, que permite al individuo moverse en el mundo, ese movimiento que es atendido desde las áreas biológicas y fisiológicas. En este panorama, el movimiento, el ejercicio y la actividad física, fueron relacionados con la salud, la higiene, la terapia y el mantenimiento físico para mejorar el funcionamiento corporal en busca de rendimiento.

La incursión de los nuevos planteamientos en la educación y muy especialmente en la Educación Física de una visión más integral en torno a un cuerpo, ocurrida en la década del 70, influyó significativamente rupturas paradigmáticas en torno al cuerpo y al movimiento. Comienza a cuestionarse el cartesianismo, desarrollando un camino alternativo a las visiones del empirismo y el idealismo dando posibilidad al inicio de las ciencias humanas. Surge el constructivismo en forma inicial y se desarrollan los primeros planteamientos de que la realidad es producto de lo que se que observa, es decir, el sujeto que conoce es el que entrega sentido al mundo.

Bajo estas nuevas miradas, las diferentes ciencias, entre ellas la Educación Física,

comenzaron a sentir la eclosión de variadas tendencias que incursionaron en sus escenarios y algunas didácticas que determinaron significativamente nuevas formas de concebir el cuerpo y de percibir el movimiento y su intervención pedagógica.

Es de resaltar los aportes de la Teoría de la Psicomotricidad que incursiona en la Educación Física, planteando la concepción de un *cuerpo pensante, educación del movimiento y por el movimiento*, en contraposición a las teorías mecanicistas-biologistas, de la educación *para* el movimiento que hasta ese momento direccionaba el hacer de la disciplina. Surgen nuevas visiones que se acercan a la concepción de cuerpo-sujeto, entendida como una nueva mirada del desarrollo humano que supera el dualismo cuerpo-mente.

Emergen entonces, sentidos de los maestros especialmente de los niveles de pre-escolar y básica primaria, y con menor frecuencia de la básica secundaria, que influenciados por estas teorías, ubican el movimiento como un *Acto voluntario y consciente*, acciones realizadas por el cuerpo con un objetivo determinado. "Ah, pero los animales no hacen movimientos conscientes como lo hace el ser humano. El movimiento del ser humano es más consciente que el de los animales" (CT. E,1), "moverse es trasladarse consciente y económicamente de un lugar a otro" (Sl. E,1). "Pues movimien-



Cuando se posiciona la construcción del pensamiento racional se sientan bases firmes sobre una existencia de realidades separadas que llevan a una visión mecanicista, en donde el cuerpo se concibe como máquina, cuerpo instrumentalizado, cuerpo que no tiene que ver con la explicación de la realidad humana.

to es una expresión de ese cuerpo, un movimiento puede ser la expresión de ese cuerpo que lo expresa. Ese movimiento puede ser expresado en movimientos cotidianos, en movimientos que abordamos diariamente o que a veces son más específicos, que se hacen por intermedio de un ejercicio o de una expresión también artística, o meramente física" (CT. E,4). "...el movimiento es por el mismo ser humano, voluntario" (CT, E,2).

Algunos testimonios de estos actores, se aproximan a un concepto de movimiento un poco más integral, refiriéndolo como algo que va cohesionado con la motricidad y que es fundamental para que el individuo conozca poco a poco su cuerpo y se apropie de él, además lo ubican en un área específica de formación como es la Educación Física.

“Movimiento es toda acción que realiza el cuerpo y que va en progreso de acuerdo a los diferentes grados de motricidad que tiene el ser humano desde que nace hasta que muere...” (Sl. E,6).

“Movimiento es lo fundamental, en la Educación Física por eso se trabaja la postura del niño para que tenga más coordinación, digamos, un desplazamiento fácil como evitarle quedarse en un solo punto, como que el niño vea que las partes del cuerpo también son para algo más” (MF. E,1).

Las nuevas formas de concebir e interpretar el cuerpo y el movimiento desbordan la simple y orgánica lectura hecha hasta el momento de éste, y devienen en una concepción integral y compleja del ser, aspectos que tienen asiento en la corporeidad y en la motricidad.

Es así como en los últimos años el concepto de movimiento ha sufrido significativos cambios en su concepción; por ejemplo, para la naciente Ciencia de la Motricidad Humana¹, el movimiento es entendido como una acción intencionada desde donde se expresa la motri-

cidad. Esta visión sobre el concepto de movimiento (humano) es infinitamente más vasta, más rica y más profunda que la visión mecanicista del movimiento ofrecida por la bio-fisiología, fruto del paradigma cartesiano y de los conceptos newtonianos de la realidad (Feitosa. 1993: 98). Es así entonces, como el movimiento es uno más de los elementos que componen la motricidad.

Al referirse al movimiento, Carol (2002) dice que “consiste en el cambio de posición del cuerpo, en su totalidad o de una de sus partes en el espacio, configurando una secuencia de estados que puede ser percibida e interpretada como fenómeno objetivo y subjetivo, o sea, como acción en la cual tanto el sujeto-actor como el observador pueden atribuir significado. Un movimiento puede ser considerado en su forma genérica, en que expresa una configuración y un significado que pueden ser percibidos en manifestaciones de diferentes individuos en su forma singular, en la que se expresa una configuración en un sentido específico, por tanto único e irrepetible, para determinado individuo”.

1. “La Ciencia de la Motricidad Humana”, paradigma propuesto desde la segunda mitad de los ochenta, por el Portugués Manuel Sergio en su tesis filosófica doctoral “Hacia una epistemología de la Motricidad humana”.

La reflexión que Manuel Sergio propone en torno a la motricidad humana, emerge de la Educación Física pero la sobrepasa ampliamente, no pretende sustituirla, ni tampoco el desempeño profesional de sus actores; es una ciencia con todo lo que para ello se requiere, parte de la comprensión y de la explicación de las conductas motoras mirando el estudio y constantes tendencias de la motricidad humana en el orden del desarrollo y de la sociedad, teniendo como fundamento simultáneo lo físico, lo biológico y lo antropológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJUMEA, Margarita. (2004). *La motricidad: eje transversal del currículo: Licenciatura en Educación Física*. Instituto Universitario de Educación física. U. de A. Medellín.

CAROL, Kolynia K. (2002). *Glosario de motricidad humana*.
<http://www.usjt.br/publicacoes/revistaintegracao/ano IX, maio de 2003, No. 33. Brasil>.

FEITOSA, Ana (1993). *Contribuciones de Tomas Kuhn para una epistemología de la motricidad humana*. Lisboa. Instituto Piaget.

MANUEL, Sergio (1996). *Epistemología de la motricidad humana*. Lisboa. Instituto Piaget.

MEINEL, Kurt (1971). *Didáctica del movimiento*. La Habana. Orbe.

REY, Ana y TRIGO, Eugenia (2000). *Aspectos epistemológicos de la motricidad*. En: *Fundamentos de la motricidad*. Madrid: Gymnos.

¿Cómo es entendida la *motricidad*?

Margarita Benjumea Pérez*

El término de motricidad es un concepto que ha pululado durante muchos años en diferentes áreas del conocimiento, y en forma general ha sido asociado a prácticas de orden biológico resultantes de funciones neuromusculares, donde no se deja leer claramente un cuerpo conceptual diferente al asignado al movimiento, sustentándose esencialmente desde una visión dualista cartesiana, donde la motricidad fundamenta el objeto de la existencia del cuerpo-masa. Todas estas visiones se acentuaron amplia y profundamente en las diferentes esferas académicas y socio-culturales, planteándose la división del trabajo (mientras más físico es el trabajo menor valor tiene, por el contrario, mientras más intelectual más valor), la parcelación o fragmentación del tiempo (tiempo de trabajo, tiempo de relajación) y la dualidad transversal de la existencia humana (micro-macro; individuo-sociedad; comunidad sistema).

En los últimos años, la transición y metamorfosis de los paradigmas tradicionales de la disciplina hacia unos más integradores que respondan a la condición compleja de seres humanos, han podido sentirse de manera significativa; en algunos espacios de forma más contundente que en otros. Esto ha propiciado una reflexión que trasciende el diálogo académico al interior del campus universitario, para ubicarse en esferas más amplias de la cultura en cada sociedad.

La llegada de una nueva forma de pensamiento donde el cuerpo recupera otros significados permite que el sustento teórico del “hacer humano” concebido hasta el momento como movimiento, se visualice desde otra dimensión, donde se explique el todo y no solamente la parte correspondiente a la expresión físico-mecánica de éste.

A partir de estas reflexiones, *la motricidad* hoy, es comprendida de una mane-

*. Docente Investigadora. Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia.
E-mail: margarit@edufisica.udea.edu.co

ra diferente, amplia y compleja. Se sustenta fundamentalmente en las ciencias sociales y humanas, y desde allí pretende comprender e interpretar al ser humano. En este sentido, su discurso epistémico, nace desde la Fenomenología (corriente existencialista) y la Complejidad, aportes que trascienden la concepción dualista del ser, desde el cuestionamiento del modo de ser en el mundo, a una postura integradora, permitiendo leer los actos humanos desde una complejidad y una realidad diferentes. Abre al humano la posibilidad de pensar desde la vivencia, como un ser de situación, bajo la concepción del cuerpo vivido, distinguiendo a la corporalidad como un factor esencial de la realidad social-humana.

El elemento esencial del aporte fenomenológico (corriente existencialista) a este concepto, es según Manuel Sergio, el reconocimiento de la "vivencia e intencionalidad operante" en tanto esto es motricidad; su punto de partida es un "ser humano con potencialidades"², las cuales a partir de una praxis transformadora y educativa y en interacción con los otros y con el entorno, puede potencializar para contribuir a la formación, al desarrollo y a la trascendencia como sujeto. Todo ello puede leerse en las cate-



**La llegada de una nueva
forma de pensamiento
donde el cuerpo recupera
otros significados permite**

**que el sustento teórico del "hacer
humano" concebido hasta
el momento como movimiento,
se visualice desde otra dimensión.**

gorías centrales de la corriente existencialista: la corporeidad, la temporalidad, la espacialidad y la relacionabilidad (Husserl, Merleau Ponty, Jean Paul Sartre, Martín Heidegger y Karl Jaspers), las cuales están determinadas por la vivencia y donde lo importante de la acción es su carácter de intencionalidad.

El filósofo francés Merleau-Ponty (1945) desarrolla la Fenomenología y plantea que la relación del ser humano con el mundo, ocurre dado su realidad corpórea. Emerge el concepto de Corporeidad como una categoría compleja, superando el concepto limitado de cuerpo, dado hasta el momento; es decir, evoluciona hacia la idea de "ser cuerpo" a diferencia de "tener cuerpo".

2. Manuel Sergio reconoce en la *motricidad* una "intencionalidad operante", fundamentándose en lo propuesto por Merleau Ponty y se sucede en un ser de "carencias" (posibilidad de aprendizaje, superación, transformación y trascendencia) desde la propuesta de Arnol Gehlen.

La existencia corpórea es el punto de partida de su paradigma filosófico, desde donde interpreta toda la realidad, la búsqueda del ser no se puede dar sino en la experiencia vivida, haciendo una diferenciación entre “el cuerpo objeto, cuerpo cosa y cuerpo instrumento de la conciencia, del cuerpo-sujeto, cuerpo viviente y actuante, cuerpo percibiente que se descubre en la experiencia” (Escribano, 1999:79). Y esto ocurre a través y en la motricidad del ser humano, entendiendo ésta como la configuración donde operan la percepción, la gestualidad, en otras palabras todas las dimensionalidades del ser; en la forma en que se capta el conocimiento y se da sentido a la existencia, como un llamado que nos devuelve a la naturaleza, de modo que las reflexiones no surgen de la racionalidad desligada de la realidad vivida. En sus palabras: “el mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo” Merleau Ponty (1975: 216).

El paradigma filosófico de la Complejidad apoya y amplía los conceptos fenomenológicos en torno a la corporeidad y la motricidad. Edgar Morín (el método), desarrolla el concepto de “principio hologramático”³ y el “principio de recurso-organizativo”. De otro lado, en la segunda parte del siglo XX comienza

el desarrollo sistemático y progresivo de las ciencias cognitivas y las neurociencias que aportan rotundas evidencias acerca de la unicidad del ser humano y plantean la necesidad de superar la departamentalización de las ciencias a través de estudios Inter y transdisciplinarios (Varela, Chengeux, Damasio, Von Glaseferd). Este paradigma va más allá de las certezas observando los objetos de conocimiento como fenómenos. Desde esta visión la educación somática no se reduce al conocimiento de las partes que componen el cuerpo, sino a la incertidumbre que emerge de la relación del ser con otro, con la naturaleza, su historia y su corresponsabilidad.

El concepto de Corporeidad dentro de la Educación física, es reflexionado por Manuel Sergio desde 1984, quien en su formación doctoral pone de centro el estudio de la Motricidad Humana; comienza a preguntar y tensionar el concepto de Educación Física, buscando respuestas a su verdadero objeto de estudio, sentido y objetivos, comprobando (en palabras del autor) “que la Educación Física no tiene una propuesta teórica sólida y rigurosa y funciona desde una perspectiva eminentemente práctica”, donde se trabaja el rendimiento del cuerpo desde el punto de

3. Edgar Morin plantea la concepción del ser humano como un sistema “hologramático” (más allá de lo analítico y de lo holístico) inseparable en sus constituyentes psico-orgánicos (físicos, emocionales, pensantes, trascendentales).

vista físico. Plantea el emerger de una nueva ciencia *La ciencia de la Motricidad Humana* (1986); donde establece la relación cuerpo, corporeidad y motricidad como elementos que se necesitan unos a otros cuando nos referimos al ser humano, destacando que la motricidad emerge de la corporeidad (Carol, 2002).

Siguiendo el rastro de algunos autores que en las últimas décadas han intentado dar una postura e interpretación al concepto de Motricidad, partiendo de la Educación Física y presentando una visión más amplia que pone como eje central la motricidad desde una perspectiva más compleja, Benjumea (2004) plantea un tejido conceptual construido a partir de los postulados de: (Gutewort y Pohlmann (1966), González Muñoz (1993), Contreras Onofre (1988), Wey Moreira (1985), Gomes de Freitas (1998), Brandão Cavalcanti (1998), M. Yelá (1982), Benilde Vásquez (1989), Parlebas (1986), Casteñar y Camerino (1995), Víctor Da Fonseca (1996), Boscaini (1992), Manuel Sergio ((1987-1996), Carol (2002), Rey y Trigo (2000), Ana Feitosa (2000); entre otros, puede entenderse que:

La motricidad es concebida como un fenómeno interdependiente de los procesos humanos, constituyéndose en su forma de expresión, como acto consciente e intencionado con características neuro-cibernéticas que incluyen también factores subjetivos que van más allá de los procesos biológicos y neurofuncionales, para situarse en un proceso de complejidad humana: cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual y además motor, aunque diferenciable por sus particularidades y características dentro del contexto general educativo.

Se evidencia que la motricidad asume como uno de sus componentes el movimiento (entendido como ejecución mecánica) pero lo trasciende a fenómenos más integrales y complejos en la comprensión del ser, dado que la motricidad es una expresión potencial del ser humano quien, por medio de las Expresiones Motrices⁴ desarrolla la capacidad de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo físico; transmite y recrea valores determinados cultural, geográfica, política e históricamente.

La motricidad no es impersonal, se transforma a través de la historia social,

4. El concepto de "expresiones motrices" es una propuesta planteada por el grupo Investigación de Cultura Somática de la U. de A. y hace referencia a: "aquellas manifestaciones de la *motricidad* que se realizan con distintos fines: lúdico, agonístico, estético, preventivo, de salud, entre otros, organizados siguiendo una lógica interna que establece un código legitimado en un contexto social, por el cual se admiten y/o prohíben unos gestos, se ofrecen pautas de comportamiento, se crean actitudes y se promueven creencias. Éstas privilegian ya no sólo el código gestual observable, repetitivo e instrumental, sino las intenciones subjetivas puestas en juego en el acto mismo, lo que les otorga un significado importante en la comprensión de su potencial pedagógico".

en la conciencia concreta y creadora, acompaña a la corporeidad y ambas no se distinguen, pues cuando nos movemos es el cuerpo el que se mueve y nuestra corporeidad la que se manifiesta, es el medio de exploración multisensorial y de adaptación al entorno.

Podemos entender la motricidad como una energía ontológica y la corporeidad como la materialización de esa energía, implicando la inserción de un cuerpo humano en un mundo significativo en relación dialéctica del cuerpo consigo mismo, con otros cuerpos y con los objetos. La motricidad es pues la capacidad del humano para moverse en el mundo y la corporeidad el modo del humano estar en él.

“La ontogénesis de la motricidad es el corolario de dos herencias: la biológica y la social...” no es un estado abstracto sino la capacidad de desarrollar el propio potencial personal y responder de forma positiva a los retos del ambiente.

Partiendo de la premisa de que el concepto de motricidad sugiere una serie de elementos complejos que suceden en el humano y que involucran la conciencia, la emoción y la integralidad del ser, podemos pensar entonces que muchos autores han aportado a la transición de esa postura limitadora donde se direcciona sólo el hacer humano y donde el sujeto en acción es relegado a un último plano. En este nuevo paradigma

de un ser corpóreo dotado de complejidad, se expresa toda su integralidad a través de la motricidad, postura ésta que aleja la Educación Física de ese estigma netamente técnico-mecanicista donde se direcciona sólo el hacer humano desde la potenciación de capacidades y habilidades físicas, asignándole así el carácter de una disciplina preocupada por los aspectos del crecimiento, desarrollo y trascendencia desde la complejidad del ser humano”.

El proyecto de investigación *Los sentidos de la Motricidad a partir de la visión de los Actores de la Educación Física en Colombia* para alcanzar su objetivo central: “develar los sentidos otorgados a la motricidad” trazó como una categoría deductiva *Significado de Motricidad*, y en consecuencia, al indagar en los actores ¿qué es la motricidad?, se dan múltiples expresiones tanto verbales como gestuales que dejan leer una ausencia de claridad conceptual al respecto, ya sea por falta de profundidad en la reflexión o por dificultad para manifestar en palabras la percepción que se tiene de ella. Expresiones como “¿motricidad?, mmm... a ver..., en realidad nunca lo he definido, pero es como algo que... mmm, se refiere al movimiento” (FQ. E,2 y CT. E,4), son algunas de las acepciones que presentan una circulación de palabras repetidas que no permiten una lectura hilada y lógica frente al concepto.

Un entramado de respuestas en el conjunto de discursos de los actores de la Educación Física en torno a la motricidad, permiten visualizar sentidos diversos tendientes a definirla como: *Expresión física del movimiento; Proceso de perfeccionamiento del movimiento y*

Movimiento coordinado con un nivel de conciencia e intención, como elementos de complejidad humana. Aceptaciones asumidas por los investigadores como categorías inductivas para la comprensión de esta subcategoría, como se muestra en el cuadro No. 3.

CATEGORÍA DEDUCTIVA: Significados de la Educación Física (Motricidad) SUBCATEGORÍA: Significado de Motricidad	
CATEGORÍAS INDUCTIVAS	TENDENCIAS
Expresión física del movimiento	Cuestión semántica Evolución biológica Desplazamiento de un órgano Formas de realización
Proceso de perfeccionamiento del movimiento	Evolución Psicomotriz Desarrollo de capacidades físicas Motricidad como destreza
Movimiento coordinado y con intención: como elemento de complejidad humana	Comunicación Formación integral Acciones conscientes

Cuadro 3

Las acepciones otorgadas a la Motricidad, por los actores que hacen referencia a ella como *Expresión Física del Movimiento* y que aparecen en forma repetitiva, logran categorizar en un mismo nivel el *movimiento y motricidad*, (aunque en el fondo dejan leerse diferencias, ellos lo presentan como asuntos que no plantean diferencias) estas percepciones se ubican en posturas técnico-mecani-

cistas como herencia del dualismo cartesiano que aún habita los sentires de los profesionales de la Educación Física y pululan en los múltiples escenarios donde tienen asiento las expresiones motrices.

Emergen tendencias conceptuales de aquellas expresiones que la ubican como *simple cuestión semántica, como evo-*

lución biológica, desplazamiento de un órgano en el espacio y como forma de realización.

Un asunto meramente semántico se identifica en expresiones como: "motricidad significa lo mismo que movimiento, lo que pasa es que en los términos modernos es motricidad y ya le metieron otras cosas de psicomotricidad y por eso la están llamando así, pero en realidad son lo mismo" (PN. E,4 y otros).

El movimiento se fundamenta en procesos físico-mecánicos que penden de la *madurez biológica del organismo*; en este sentido, aparecen tendencias expresadas por los maestros, que definen la motricidad como una evolución biológica del movimiento, "los diferentes grados de motricidad que tiene el ser humano desde que nace hasta que muere, inicialmente de forma progresiva, la motricidad de niño a adulto y que de acuerdo a este progreso permite el movimiento, que es toda acción que realiza el cuerpo" (PN. E,3).

Otras consideraciones por ejemplo, tienden a definirla como el *desplazamiento de un órgano en el espacio*, ubicándola en una postura similar a la acción mecánica del movimiento donde "es todo un proceso que es generado por el movimiento y el cuerpo, es el desplazamiento de un órgano" (SL. E,5) o "es el movimiento específico que tienen los órganos de mi cuerpo para po-

der hacer una actividad" (PN, E,6). "La motricidad es igual que psicomotricidad que es ya la coordinación entre sistema nervioso y los segmentos corporales" (SALE. E,3).

Así también aparece la tendencia de la motricidad como *forma de realización*, en una descripción de *performance* física, donde prevalece la técnica, "es la forma como ellos eee... desarrollan el movimiento, o sea, como con la motricidad ellos se mueven, motricidad habla de movimiento, llama al movimiento" (PN. E,1).

Otra categoría emergente desde los discursos de los maestros, ubica la motricidad como *Proceso de perfeccionamiento del Movimiento: evolución psicomotriz; espacio para el desarrollo de capacidades; motricidad como destreza*, es la motricidad quien permite una cualificación mayor de éste.

En el mismo sentido, se relaciona la motricidad con la perfección de movimientos que tienden a evolucionar desde procesos psicomotores, acordes a las etapas del desarrollo del ciclo vital, y que se manifiestan con maduración y afinamiento del movimiento, concebidos desde la esfera psicomotriz; "existen dos tipos de motricidad, motricidad gruesa y fina; la motricidad fina se trabaja con los niños, como las manualidades, y a medida que el niño va creciendo, se trabaja la motricidad gruesa des-

de los movimientos más amplios, o sea movimientos más definidos” (FQ. E,10).

Para algunos maestros y maestras, la motricidad es definida como el espacio que se utiliza *para el desarrollo de capacidades físicas* de manera muy específica. “La motricidad es el desarrollo de las diferentes cualidades o habilidades como equilibrio, lateralidad, esquema corporal (...) el desarrollo motriz tiene que ver con conceptos que están divididos en niveles o estadios; algunos autores (Kurt) lo plantean por edades de 0 a 3, 3 a 6 y así... dependiendo de la dificultad de aprendizaje, son esquemas corporales que comprenden toda parte del cuerpo, lateralidad que comprende derecha e izquierda, el equilibrio y la expresión corporal” (LG. E,1).

Expresiones como ésta permiten leer la motricidad desde tendencias manifiestas en las teorías de la Psicomotricidad desde donde se trabajan tres dimensiones del Ser (Condemarin y otros, 1986, pg 123): *Dimensión motriz* que incluye la coordinación dinámica global y equilibrio, relajación, disociación de movimiento y eficiencia motriz; *Dimensión Cognitiva*: esquema corporal, estructuración espacial y estructuración temporal y la *Dimensión Afectiva* es una dimensión emotiva de ser, que constituye una constante de carácter integrativo, la cual actúa como motivación que estimula el funcionamiento de estructuras cognitivas lingüísticas y motrices.



Para algunos maestros y maestras, la motricidad es definida como el espacio que se utiliza para el desarrollo de capacidades físicas de manera muy específica: “la motricidad es el desarrollo de las diferentes cualidades o habilidades”.

Esta relación con la motricidad se percibe más con los docentes de preescolar y básica primaria “la motricidad son todas las actividades que podemos hacer con el niño para desarrollar el tono muscular, coordinación óculo-visual, que tiene que ver con el cuerpo en todas sus áreas, de la mano, del ojo, del oído, del tacto; coloreado, pintura y moldeado” (CR. E,2). “La motricidad es igual que la psicomotricidad que es ya la coordinación entre el sistema nervioso y los segmentos corporales” (SALE. E,3).

En maestros de la básica secundaria, quienes hablan de la motricidad como espacio para el desarrollo de capacidades, la enfocan desde técnicas para el perfeccionamiento deportivo. “La motricidad son todas las actividades que podemos hacer, y que de hecho hacemos para fortalecer el desarrollo de capacidades para los deportes” (SL. E,4).

Es así como un grupo significativo de actores presenta la *motricidad como destreza*: “la motricidad viene a ser ya otro tipo de destreza, de habilidades para desarrollar” (PN. E,2). “Yo la tomo como el conjunto de habilidades y destrezas que se tienen para el desarrollo de una actividad determinada” (CR. E,3). “La motricidad es un término que correlaciona las destrezas, las habilidades con el movimiento” (UPTC. E,2).

Movimiento Coordinado y con Intención es otra de las categorías emergentes, que aparece especialmente en las instituciones privadas, donde regularmente hay algún tipo de capacitación.

Para éstos, la motricidad es un movimiento cualificado e intencionado, que además sirve para la comunicación, que permite la expresión de lo humano y la relación con los otros y con el cosmos. Además es un movimiento que aporta para la formación integral haciendo referencia a que este movimiento intencionado es quien permite ese desarrollo en el sujeto.

Desde la esfera de la comunicación, la motricidad se lee, como una posibilidad humana de expresar y comunicar algo al otro. “La motricidad es un asunto más científico que el movimiento donde el cuerpo se puede sentir, expresar y comunicar” (SI. E,4).

En el ámbito de Formación integral, en textos de instituciones donde se considera la motricidad como aspecto importante para la formación del sujeto desde el mismo currículo, dejan leerse: “dicen que a partir de la vivencia del cuerpo en el espacio y el tiempo, se desarrolla conciencia de sí mismo y desde sus capacidades personales: sensibles, espirituales, expresivas, comunicativas, desarrollo integral, y esto es motricidad” (SI., RD. y PIA).

De igual manera, puede notarse que los testimonios de los docentes se correlacionan con el contenido del currículo. “Yo entiendo por motricidad todas aquellas acciones que incluyen movimiento del cuerpo humano, un ser que se mueve es un ser pensante, un ser que produce, que sabe utilizar ese movimiento para defenderse en la vida, para ser feliz, para poderse formar” (SI. E,1).

En el enfoque Acciones conscientes, la tendencia presentada, ubica la motricidad como un acto consciente que permite desarrollar todas las acciones hacia un fin determinado y con una intención clara, sea de desplazamiento, de formación, etc. “Motricidad es el campo de trabajo en que nos apoyamos hoy, pues hace que los estudiantes realicen acciones desde la conciencia” (SI. E,1). “Motricidad es lo que usted va a realizar... lo que usted va a realizar coordinado hacia algo, eso es motricidad” (MF. E,5). “La motricidad, pienso

que va más allá como el dominio y la eficacia de los movimientos para el desempeño de cierta actividad. Sí, pienso que la motricidad va encaminada a fines, objetivos, al desarrollo intencionado de actividades" (UPTC. E,4).

¿Qué hay en torno a la relación movimiento-motricidad?

En algunos casos el concepto de movimiento y motricidad han sido comprendidos al mismo nivel, sin embargo en los avances epistémico disciplinares aportados por algunos autores contemporáneos ofrecen un sustento que marca sus puntos de diferencia y convergencia colocándolos en niveles de categorías diferentes.

Mientras que el movimiento se define como una modificación de lugar de la masa corporal humana-cuerpo como objeto en el espacio y en el tiempo, vista desde el exterior como un proceso objetivo, algunos autores contemporáneos lo diferencian de la motricidad, dándole a ésta, características neuro-cibernéticas que incluyen también factores subjetivos y contenidos de la conciencia (Gutewort y Pohlmann. 1966. Citados por Rey y Trigo. 2000:99).

En el diccionario de las ciencias del deporte se encuentran referencias de diferentes autores que han estudiado la pareja movimiento-motricidad: para



La motricidad, a diferencia del movimiento, excede el simple proceso espacio-temporal, porque se sitúa en un proceso de complejidad humana cultural, simbólica, social, volitiva, afectiva, intelectual y por supuesto motor. En consecuencia, el movimiento es una de las manifestaciones de la motricidad.

Meinel (1960), los contenidos de los términos motricidad y movimiento son idénticos; para Buytendijk, Fetz, Fetz y Ballreich (sf), el contenido del movimiento se considera como un verdadero subconjunto del contenido de la motricidad; para Schnabel (1988), los dos términos tienen un contenido que se superpone parcialmente; para Marhold. Gutewort y Pohlmann (1966), los contenidos de los dos términos son distintos.

El movimiento se define como una modificación de lugar de la masa corporal humana-cuerpo como objeto en el espacio y en el tiempo, vista desde el exterior como un proceso objetivo y cuya mirada ha sido propuesta desde una postura mecanicista, tecnicista.

Por su parte Manuel Sergio (1996), Carol (2002), Rey y Trigo (2000), coinciden en que la motricidad, a diferencia del movimiento, excede el simple proceso espacio-temporal, porque se sitúa en un proceso de complejidad humana cultural, simbólica, social, volitiva, afectiva, intelectual y por supuesto, motor. En consecuencia, el movimiento es una de las manifestaciones de la motricidad; se centra en un ser humano multidimensional y en un movimiento intencional que genera trascendencia; sin embargo, desde la perspectiva de la corporeidad por su complejidad, la motricidad desborda el concepto de movimiento. Esta perspectiva conceptual es infinitamente más vasta, más rica y más profunda que la visión mecanicista del movimiento ofrecida por la bio-fisiología fruto del paradigma cartesiano y de

los conceptos newtonianos de la realidad (Feitosa. 1993:98).

En un interés de síntesis se puede decir, que la postura univoca y totalizadora, como tradicionalmente se ha asumido el concepto de movimiento, ha evolucionado considerablemente a partir de los aportes brindados por estudiosos de la Educación Física y de otras áreas afines, quienes han propiciado reflexiones teóricas, generando procesos de cambio frente a esa concepción mecanicista, cartesiana y tradicional y han propugnado por una visión integracionista, evolucionista, globalizadora y compleja. Por ello es común hoy encontrar en los discursos disciplinares la marcada diferencia entre los conceptos movimiento y motricidad; o más aún el movimiento -intencional- como una de las características de la motricidad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJUMEA, Margarita. (2004). *La motricidad: eje transversal del currículo: Licenciatura en EDF*. Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquia. Medellín.
- BENJUMEA, Margarita, y otros. (2003). Investigación: *Los Sentidos de la Motricidad desde la Visión de los Actores de la Educación Física en Colombia*. Medellín, Colombia.
- BOSCAINI, F. (1992). *Hacia una especificidad de la psicomotricidad*. Revista de estudios y experiencias, No. 40.
- BRANDÃO M., Cavalcanti (1998). M., Yelá (1982). *Perspectivas pedagógicas en Educación Física: motricidade/corporeidade como referencia epistemológica*. En Guede (org) 1997. Loao Pessoa.
- CAGIGAL, José M. (1996). *Obras Selectas*. Comité Olímpico Español. Volumen III.
- CAROL, Kolyniak. (2000). *Glosario de motricidad humana*.
<http://www.usjt.br/publicacoes/revistaintegracao/año IX, maio de 2003, No. 33. Brasil>.
- CASTAÑER, Marta, CAMERINO O. (1996). *La Educación Física en la enseñanza primaria*. Barcelona. Inde Publicaciones.
- CONDEMARIN, M. CHADWICK, M., MILICIC, N. (1986). *Madurez escolar*. Andrés Bello.
- DA FONSECA, Víctor. (1996). *La psicomotricidad*. Conferencia en el INEF. Coruña.
- FEITOSA, Ana. (2000). *Ciencia de la motricidad humana: el sentido de la acción*. Lisboa. Instituto Piaget.
- GÓMEZ DEFREITAS, Oliver. (1998). *Corpo vivido-corpo no mundo: A corporeidade*. Fozdeiguaçu. Brasil. Actas del II Congreso Latinoamericano de Educação Motora.
- Grupo Interdisciplinario Cultura Somática. Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia.(2002). s. Colombia. Kinesis.

- GUTEWORT y POHLMANN. (1966). Ref. en: *Creatividad y motricidad*. TRIGO E. y cols. (1999:79). Barcelona. Inde.
- MANUEL, Sergio. (1986-1999) *Un corte epistemológico, de la Educación Física a la motricidad humana*. Lisboa. Instituto de Piaget.
(1994). *Motricidad Humana*. Lisboa. Instituto Piaget.
(1996). *Epistemología de la motricidad humana*. Lisboa. Instituto Piaget.
- MATURANA, Humberto (1996). *La realidad: ¿Objetiva o construida? II Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona, Editorial Anthropos.
- MORÍN, Edgar (1999). *Introducción al Pensamiento complejo*. Lisboa. Instituto Piaget.
- PARLEBAS, Pierre. (1986). *Problemática de la educación psíquica en la psicopedagogía de actividades físicas y deportivas*. Toulouse. Privat.
- PONTY, Merleau (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona. Península.
- REY A. y TRIGO Eugenia (2000). *Aspectos epistemológicos de la motricidad*. En: *Fundamentos de la motricidad*. Madrid. Ed. Gymnos.
- VÁSQUEZ, Benilde (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid. Ed. Gymnos.
- WEY MOREIRA, W. (1985). *Corpo presente*. Campinas. Papirus.

¿Cuáles son los significados y manifestaciones asignadas a la Educación Física?

Julia Castro Carvajal y colaboradores***

En la Educación Física, han existido a través de su historia varias corrientes que responden a diversas formas de concebirla y manifestarla, situación que ha dependido de los cambios sociales, culturales y científicos, pero sobre todo de las concepciones imperantes de ser humano, educación, sociedad y cuerpo.

El amplio abanico de enfoques por los cuales ha transitado la Educación Física, ha dejado huella en los discursos y prácticas de los maestros, en los que se pueden leer concepciones sobre la mis-

ma, relacionados con el ejercicio orientado al desarrollo y perfeccionamiento físico, la consideración de la clase como espacio lúdico y como medio de aprendizaje para otras áreas educativas.

Cada uno de los sentidos expuestos por los maestros, develan la influencia de corrientes pedagógicas al interior de la Educación Física, entre las cuales se destacan la físico-deportiva, la psicomotricidad y la expresión corporal, así como manifestaciones diversas de sus medios, tales como: acciones deportivas, acciones lúdicas y acciones expresivas. (Ver cuadro 4).

*. Docente, Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia. E-mail: juliacas@edufisica.udea.edu.co

** El presente texto se desarrolló con la colaboración de Diana Cevallos y Ehilduara Castaño, quienes participaron en la organización de la información y descripción de la categoría.

CATEGORÍA: Significado de la Educación Física SUBCATEGORÍA: Concepción de Educación Física, corrientes teóricas y manifestaciones	
CATEGORÍAS INDUCTIVAS	TENDENCIAS
Ejercicio para el desarrollo y perfeccionamiento de lo físico (predominio de la corriente físico-deportiva y de expresiones motrices deportivas)	Perfeccionamiento del movimiento Acondicionamiento físico Control de cuerpo
Espacio lúdico (predominio de la corriente de expresión corporal y de expresiones motrices recreativas)	Recreación Descanso Expresiones artísticas
Medio de aprendizaje (predominio de la corriente de psicomotricidad y de expresiones motrices de autoconocimiento)	Desarrollo cognoscitivo Desarrollo de habilidades motrices básicas Formación integral

Cuadro 4

Ejercicio para el desarrollo y perfeccionamiento de lo físico

Vásquez (1993) identifica como una de las corrientes de la Educación Física en el escenario escolar, *la Educación Física Deportiva* como un enfoque orientado hacia la adquisición de técnicas corporales, provenientes de la gimnástica y del deporte, bajo una concepción del cuerpo que obedece a las leyes anatómicas, fisiológicas y biomecánicas que se proponen el rendimiento y la eficiencia motriz a través del entrenamiento.

En el escenario escolar, el énfasis en la *Educación Físico-Deportiva*, se destaca por el uso de métodos analíticos y conductistas que guiados por sus intereses de adiestramiento dan paso al "cuerpo enseñado" descrito por Denis (1980), como un cuerpo adiestrado, controlado, entrenado, silenciado y dirigido desde afuera. En palabras de un maestro: "para mí la Educación Física, es educar lo físico, el cuerpo" (SALE. E,2).

De hecho, *la Educación Física vista de este modo por algunos maestros, busca el perfeccionamiento del movimiento, es de-*

cir, el desarrollo cualificado de las capacidades y habilidades motrices, para lo cual se usan las técnicas deportivas, convirtiéndose éstas no sólo en el medio, sino también en el fin.

De esta manera, la formación deportiva, se convierte en la perspectiva más adoptada en las instituciones educativas incluidas en el estudio, pero al mismo tiempo vive una crisis marcada por la restricción cada vez mayor de los tiempos y recursos para el área de Educación Física, convirtiéndose más en juegos deportivos que sólo sirven como elementos motivadores y de distensión, bajo la mirada frustrada del maestro de Educación Física. Los siguientes testimonios evidencian esta situación:

“La visión mía, lo que yo sueño, es coger al niño desde el preescolar y desarrollarle todas las capacidades físicas, para cuando el alumno llegue al sexto o séptimo ya se pueda meter en la especialización de un deporte. En cambio, aquí se hace al contrario, el muchacho en sexto apenas empieza con la Educación Física de base y ya por allá, cuando tiene 20 años, quiere ser deportista profesional y eso ya es imposible a esa edad (...)” (MF. E,2).

Las manifestaciones de este enfoque en la clase de Educación Física, se ven reflejadas en las acciones programadas por los maestros en los contenidos, las cuales incluyen diversos objetivos de las



La Educación Física vista de este modo por algunos maestros, busca el perfeccionamiento

del movimiento, es decir, el desarrollo cualificado de las capacidades y habilidades motrices, para lo cual se usan las técnicas deportivas, convirtiéndose éstas no sólo en el medio sino también en el fin.

prácticas deportivas como son el deporte de competencia, el deporte educativo y el deporte recreativo, siguiendo la clasificación planteada por Blázquez (1993).

El deporte como competencia se evidencia en los testimonios que a continuación se transcriben, donde se asume la intención de vencer a un adversario, o se dedica tiempo al desarrollo de habilidades específicas de un deporte, que en ocasiones se relacionan con la posibilidad de participación en eventos competitivos, internos (torneos interclases o intercolegiados) o externos (ligas deportivas).

“También podemos detectar talentos en las clases, por ejemplo cuando estamos en la unidad de voleibol y vemos una niña de 1,80; individualmente se hace énfasis en esa niña que puede ser buena

en voleibol, que puede después sobresalir en el colegio, que después asista a la liga, que se afilie a un club de voleibol, que venga a entrenar, que el papá le compre un balón” (LG. E,1).

“El énfasis de nosotros es el deporte formativo para buscar talentos para los juegos intercolegiados y para la liga de baloncesto, voleibol y atletismo” (LG. SS. E,1).

“La orientación que tenemos es desarrollar unidades, relacionadas con la gimnasia básica, el voleibol, el atletismo y el baloncesto; lo que pretendemos es que como mínimo, la niña se defienda en dos o tres temas, que donde vaya, se destaque porque sabe jugar baloncesto, voleibol, no es perezosa, sepa correr, sepa bracear, sepa rollito adelante, royo atrás, y que tenga algunas habilidades de gimnasia y que le guste la Educación Física” (LG. SS. E,1).

Mientras tanto, el deporte educativo, es tomado por algunos docentes, específicamente de últimos grados de básica primaria y secundaria, quienes expresan la intención de trabajo del deporte como medio formativo, en donde se enuncia la formación en valores y su potencialidad como dispositivo socializador.

“Nosotros partimos de conocer el niño, lo que trae el niño, porque siempre trae una gran base, y eso, comparado con lo que podemos lograr con la integración

social que se da por intermedio del deporte en la clase de Educación Física; al estar compartiendo con otro grupo de seres humanos, nos permite estimularlo para que aprenda a compartir y a partir de ahí, construir la enseñabilidad de muchas cosas que socialmente es necesario hacer” (CC. LG. E,2).

Para otros maestros, el deporte debe orientarse hacia la recreación, se eligen contenidos y métodos que forman parte de la preparación de las disciplinas deportivas, pero haciendo énfasis en la dimensión lúdica.

“Se trabajan disciplinas deportivas que les gusta mucho... yo le practico mucho la gimnasia” (PN. E, 4).

“Utilizo todos los elementos de la técnica-deportiva y del desarrollo de las capacidades condicionales, pero más que todo con fines formativos y con fines enfáticamente recreativos” (IE. S. E,11).

También la preocupación por el fomento de estilos de vida saludable se hace presente por medio del *acondicionamiento físico* como se observa en los siguientes testimonios:

“Yo pienso que todo debe tener teoría y práctica, los muchachos deben tener unos elementos teóricos básicos y no dejarla en el cuaderno y memorizarla, sino llevarla a la práctica, para que cuando el niño va a hacer ejercicio, sepa

cómo hacerlo, las condiciones que debe tener y los elementos" (CM. E,2).

"Haber, yo tengo la idea de que la Educación Física sea tres veces por semana, como mínimo dos horas para lograr el acondicionamiento físico necesario, pero uno se encuentra con dos grupos de una hora en la semana y ¿qué se logra desarrollar en los alumnos? ...es una clase simplemente de relajación para el estudiante... y eso que muchas veces se pierde" (MF. E,2).

Además, en esta perspectiva pedagógica predomina una racionalidad sistémica e instrumental, ejerciendo formas de poder-saber que según Foucault (1976), se constituyen en un biopoder, donde se combinan técnicas disciplinarias para la optimización y administración de los cuerpos, por lo cual se puede identificar una tendencia de control sobre el cuerpo, donde la Educación Física se convierte en un medio para la formación de personalidades recias y con fuerza de voluntad, construyéndose una especie de ascética corporal, de orden netamente moral.

De igual modo, el niño y la niña es visto por los profesores como un ser social que requiere aprender a ser responsable y disciplinado para lo cual la Educación Física ayuda a ejercer ese *control sobre el cuerpo* y el comportamiento, de tal forma que sus conductas sean "útiles", convirtiéndolos en personas con estilos de vida positivos y casi ejemplares.



El deporte debe orientarse hacia la recreación, se eligen contenidos y métodos que forman parte de la preparación de las disciplinas deportivas, pero haciendo énfasis en la dimensión lúdica.

Los siguientes testimonios de maestros, reflejan la tendencia anteriormente descrita:

"Yo busco que los muchachos en la clase de Educación Física se vuelvan disciplinados, dejen la pereza y se esfuercen, se exijan a sí mismos, incluso ante las dificultades personales y familiares, todo esto para que se formen con un carácter fuerte, que tengan voluntad y que lleguen a ser útiles socialmente" (PN. E,2).

"Les insisto en que la clase de Educación Física es una oportunidad para aprender a tener un estilo de vida saludable, lejos de los vicios y la violencia, porque en el deporte ellos pueden aprender a controlar sus impulsos negativos, gastar toda la energía que tienen, tener un cuerpo bien formado y sano" (MF. E,3).

En síntesis, bajo la concepción de la Educación Física como ejercicio para el desarrollo y perfeccionamiento de lo físico, subyace una noción de *fitness* y de deporte que concibe el cuerpo como

una sofisticada máquina que hay que moldear en base a principios y leyes biológicas y mecánicas para facilitar los procesos adaptativos del individuo a su entorno.

La clase de Educación Física como espacio lúdico

Bajo la mirada de algunos maestros, la Educación Física es el escenario lúdico por excelencia en la escuela, ofreciéndose a los alumnos como la oportunidad para descansar, jugar, explorar o vivir expresiones artísticas.

Esta visión, es claramente derivada de la corriente denominada *Expresión Corporal* cuya intención es potencializar en los niños la capacidad de comunicarse e interactuar con los otros y el entorno de forma creativa y lúdica, por medio del cuerpo y objetos diversos. Incluso, la primacía del lenguaje no verbal sobre el cuerpo que a veces caracteriza esta postura teórica y metodológica en la Educación Física, permite que Denis (1980), asegure que es la transformación del cuerpo en un "cuerpo comunicación". Un maestro la describe así:

"En la expresión corporal, los alumnos están aprendiendo a interactuar consigo mismos, con los objetos y con las demás personas. Están desarrollando habilidades comunicativas y expresivas no verbales, ya que hay que tener en cuenta, que la persona comunica con sus ges-

tos, con sus movimientos, con su mirada, con su forma de caminar, entonces, no es sólo con su lenguaje, sino con todo su cuerpo. Me parece que en nuestras prácticas educativas, esta corriente permite que los alumnos realmente construyan su conocimiento y no siempre sigan haciendo lo que el maestro les dice" (S.I. RD, PIA).

En la clase de Educación Física, la influencia de la corriente de la expresión corporal se manifiesta por medio de metodologías que acuden a la libre exploración con los elementos tradicionales de la Educación Física pero desfuncionalizados, descentramiento del profesor, que ya no es un modelo para imitar, utilización recurrente a la dinámica de grupos y la imaginación, tanto para la estructuración del evento como para la evaluación de las experiencias.

"Cuando digo que hago expresión corporal, me refiero a las acciones libres y espontáneas del niño con su propio cuerpo o con los diferentes objetos que tenemos en el salón o incluso con los mismos implementos que tiene el colegio para Educación Física" (MF. E,4).

"En la clase, a veces, hacemos dinámicas de grupo donde cada uno puede representar sus emociones o ideas con su cuerpo o con objetos diferentes. A mí me parece muy importante porque algunos niños no hablan mucho y de es-

ta manera, pueden expresar de otra manera, lo que piensan" (Sale. E,1).

Sin embargo, aunque en las instituciones estudiadas se hallaron experiencias educativas orientadas a incentivar la capacidad expresiva de los estudiantes, a partir de métodos de libre exploración, algunas veces, las actividades estaban vinculadas con juegos estructurados y normatizados por el profesor, como se evidencia en la siguiente descripción de una actividad en la clase de Educación Física en un grado de básica:

"La profesora le pide a los estudiantes que se muevan por todo el patio, realizando, de forma espontánea, diversos movimientos corporales y cuando ella pita, les dice que se queden en posición de estatua. Posteriormente, le introduce variantes al juego pidiéndoles que hagan como gatos, perros, pájaros y otros animales. Los niños que se demoran para hacerlo o que se mueven cuando tienen que quedarse en estatua los pone a hacer 10 flexiones y abdominales (C.T. Obs. 2).

También, se encontró que ligado a la intención de hacer del espacio de la clase un evento lúdico para los alumnos, se carecía por completo de una estructura de la clase, convirtiéndose sólo en *un tiempo de descanso* de la rutina escolar, donde no existe un propósito pedagógico y la figura del profesor es más de

cuidador. Esta situación se revela en los siguientes testimonios:

"Este momento (se refiere al tiempo para Educación Física) es más como recreo, es más de relajación, puesto que los muchachos tienen cuatro materias y lleva horas sentado, encasillado en cuatro paredes" (CT. E,2).

"Esta es la clase más buena que tienen los muchachos, ellos sienten mucha felicidad cuando les toca Educación Física, porque es precisamente el momento para ellos expresarse en forma más libre, juegan football, se mueven por todos lados, brincan, saltan, trepan, hacen carreras, hacen de todo. Cualquier cosa que usted les dé para jugar, les produce alegría, porque están en movimiento a diferencia de las otras clases" (CR. E,1).

De otro lado, se realizan *actividades recreativas*, que si bien se desarrollan dentro de un ambiente placentero, éste no es su fin sino el medio para alcanzar otros objetivos. Se encuentra, que vinculado a los juegos propuestos y regulados por el maestro, está la intención de formar en valores, tales como: solidaridad, tolerancia, respeto, alegría, entre otros. A continuación se describen algunos ejemplos observados:

"La maestra le pide a los niños que formen dos grupos y se organice en dos filas para realizar juegos de relevo.

Cuando se está realizando el juego, les dice que lo importante no es hacerlo rápido sino hacerlo bien, que no hay que atropellar a nadie, la importancia de respetar las diferencias y la necesidad de jugar de forma cooperada. Los niños se encuentran entusiasmados con la actividad y la maestra está pendiente de que los niños realicen bien la actividad sin hacer trampa" (CT. Obs. 2).

"La profesora propone jugar pañuelito y divide el grupo en dos equipos, niños a un lado, niñas al otro. Se presenta desorden en el juego porque algunos no escucharon las instrucciones y sin dar tiempo a que se organicen se cambia de actividad y ahora juegan ponchado. Siguen los mismos equipos niños-niñas, la profesora se involucra todo el tiempo en el juego y los niños disfrutan jugando con ella. Ella todo el tiempo dice que lo importante no es ganar sino participar, divertirse y aprender a respetarse" (CT. Obs. 3).

En otras observaciones, se registraron *expresiones artísticas* tales como: clases dedicadas al trabajo rítmico, aprendizaje de bailes folklóricos y ensayos de coreografías con música moderna.

"A manera de calentamiento, los estudiantes hacen algunos pasos básicos de cumbia, primero individual, luego por parejas (están previamente formados en un recuadro de 6 filas y 7 hileras). La maestra anuncia que recuerden la co-

reografía que ha sido preparada con anterioridad. Entre las órdenes que da están: con ritmo, cambio de paso, atrás, con elegancia y rostro alegre..." (CMR. Ob. 5).

"Las niñas se organizan para ensayar una coreografía que tienen ya estructurada con música. Es un ritmo de merengue y una de ellas es la que dirige y guía a las demás. Mientras tanto, otras estudiantes las observan y le dicen como las ven, dándoles también sugerencias. La maestra, se encuentra hablando con otros estudiantes" (MF. Ob. 2).

Finalmente, la concepción de la Educación Física como espacio lúdico que poseen algunos maestros, especialmente de los niveles de preescolar y de la básica primaria, develan un desconocimiento de modelos pedagógicos y didácticos propios del área. En cuanto a la básica secundaria, las experiencias lúdicas aparecen más relacionadas con la necesidad de ofrecer un espacio de esparcimiento a los estudiantes como salida a la rutina de la vida escolar y como medio para aprender valores requeridos para la convivencia social.

La Educación Física como medio de aprendizaje

La concepción que poseen algunos maestros sobre la Educación Física, especialmente aquellos que orientan el área a nivel de preescolar y básica pri-

maria, tiene una gran influencia de la corriente teórica conocida como *Educación Psicomotriz*.

Este enfoque conceptual y metodológico de la Educación Física considera que el cuerpo es una entidad psicosomática y la motricidad el producto del desarrollo de la naturaleza evolutiva del ser, en relación con la motivación y los procesos de pensamiento (Vásquez, 1993). A la Educación Física vista desde esta perspectiva, le corresponde servir de medio de aprendizaje, debido a la incidencia de la motricidad en el desarrollo cognitivo, afectivo, comunicativo y psicomotor del ser humano.

Una maestra, lo describe así: “la Educación Física es un medio para enseñar las otras áreas que tenemos en preescolar y la básica primaria y también es una forma más lúdica para el niño de aprender, además que lo ayuda a desarrollar armónicamente” (CT. E,2).

Las manifestaciones de este enfoque en la clase de Educación Física, se evidencian en la preferencia por contenidos con énfasis en la dimensión perceptivo-motriz, la coordinación y los patrones motores básicos.

“Los contenidos son todo lo que es referente al esquema corporal, al ajuste postural, el equilibrio, las posiciones, el desarrollo motor fino y grueso, o sea, lo que son los desplazamientos y la coor-



La concepción que poseen algunos maestros sobre la educación física, especialmente aquellos que orientan el área a nivel de preescolar y básica primaria, tiene una gran influencia de la corriente teórica conocida como educación psicomotriz.

dinación. Todo el tiempo se trata de enfatizar en ese trabajo, dos o tres veces en la semana y durante las actividades de aprendizaje en las otras áreas” (PN. E,7).

“Con los niños entre los 2 y los 5 años, se aprende lo que es rasgado, el trabajo con diferentes manualidades, la escritura, etc. y a medida que el niño va creciendo, en los grados de primaria, se trabaja la motricidad gruesa, movimientos más amplios que tienen que ver con saltar, correr, rodar y con el trabajo con aros, cuerdas, balones, es decir, movimientos mucho más definidos y conscientes” (FQ. E,10).

Las acciones educativas mediadas por la motricidad consciente que plantean los maestros, se pueden ubicar como parte de las expresiones motrices de autocognocimiento, la cuales, según Castro (2004) “está asociadas a la aprehensión del mundo y de sí desde la corporei-

dad". La forma de manifestación de estas expresiones en la Educación Física se evidencia en las acciones que privilegian la sensación y la consciencia como punto de partida para cumplir sus intenciones de autoconocimiento. Los siguientes testimonios lo demuestran:

"Es necesario practicar actividades que lleven a los niños a un mejor conocimiento de su cuerpo, de ellos mismos y su entorno, en diferentes momentos de su vida cotidiana, por ejemplo se les ponen tareas intencionadas para que ejerciten el pensamiento, que se den cuenta cómo hacen las cosas, cómo se sientan, como caminan, etc., reconozcan con sus sentidos las características de los objetos, a sus propios compañeros, su propio cuerpo" (Sl. E,2).

"Hago actividades para que el niño empiece a identificarse a sí mismo tanto física como psicológicamente; por ejemplo, que si el niño tiene problemas de lateralidad, lo acepte, entonces es mirar en el niño sus actitudes y aptitudes (HT. E,1).

De la misma manera, los propósitos pedagógicos que tienen los maestros cuando orientan la Educación Física desde este enfoque, se relacionan con el desarrollo cognoscitivo, el desarrollo de habilidades motrices básicas y la formación integral.

En cuanto al uso de esta corriente como medio para desarrollar *competencias cognoscitivas*, en especial aquellas necesarias para lograr otros aprendizajes escolares de base (matemática, lectura, escritura, gramática, etc.), le permitió a Denis (1980), afirmar que este enfoque se relaciona con la irrupción de la perspectiva intelectualizadora de la escuela, convirtiendo al cuerpo en un "cuerpo sabio", donde la vivencia se pone al servicio del concepto.

"Para mí, porque todas las actividades de desarrollo del niño giran alrededor del cuerpo del niño. El niño aprende a interiorizar los conceptos partiendo de su cuerpo; cuando voy a enseñar un concepto nuevo, inicio con una actividad corporal, por ejemplo, el concepto de figuras geométricas, de colores, de orientación espacial, de opuestos, de similitud, etc.. En español, por ejemplo, como los niños tienen un gran potencial de comunicación con su cuerpo, nosotros hacemos dramatizaciones, interpretación de personajes, ya después viene lo escrito y el lenguaje, a interpretar lo que aprendió a través de su cuerpo, entonces ahí está lo cognitivo, lo comunicativo, lo estético, y de igual manera entra la parte socioafectiva..." (MF. E,5).

La tendencia que devela la intención de desarrollar *habilidades motrices básicas*, es decir, los aspectos fundamentales del movimiento, relacionados con las particularidades biológicas del desarrollo del

individuo, se evidencia en la siguiente declaración:

“El esquema corporal es en sí la unidad más importante, todo el tiempo lo esta reforzando, en las rondas, las canciones, en las actividades al aire libre, en el desplazamiento, en el mismo salón cuando se trabaja la postura, o sea, sin que se diga ahí está, sin que esté planeado, o sea en la cotidianidad de la clase; es muy importante, porque son los hábitos, es el aprendizaje del niño de cómo se va a sentar, cómo va a coger el lápiz, cómo se va a desplazar, darle seguridad y afianzar esos movimientos” (MF. E,1).

De otro lado, la tendencia a considerar la Educación Física como *un medio para la formación integral*, también es una derivación de la corriente psicomotricista, en la cual, la motricidad es un medio para el desarrollo de la personalidad y un mecanismo para la adaptación del individuo a su entorno, tal como se evidencia en los textos descritos a continuación:

“La Educación Física es la manera o la forma por la cual se pueden desarrollar en el individuo diversas capacidades para tener bienestar, en especial el desarrollo de su personalidad, sus actitudes, el desarrollo mental, mejor dicho tiene que ver con su formación íntegra” (LG. E,3).

“Hay que partir del hecho de que ninguna persona se desarrolla aislada de las demás, por esto hay que tener en cuenta esto en su formación y la Educación Física apoya a la formación de la persona en sí misma, a la relación armónica con los demás y con el medio en general” (Sl. E,1).

En esta perspectiva de la Educación Física, empiezan a tener eco las propuestas del desarrollo humano que comprenden de una forma compleja y multidimensional al ser humano. “Aquí, en el colegio, deseamos construir seres holísticos y por eso tenemos en cuenta las últimas teorías del desarrollo humano que hablan de un ser constituido por las dimensiones madurativa, cognitiva, comunicativa, afectiva, ética, lúdica, política y productiva. Pensamos que la Educación Física sirve para potenciar estas dimensiones y por eso trabajamos articulados con otras áreas” (Sl. E,4).

En síntesis, se puede afirmar que la perspectiva de la Educación Física como medio de aprendizaje, convierte a ésta en una herramienta para la adquisición de comportamientos, actitudes o conocimientos de diferentes áreas, haciendo más lejana la configuración y desarrollo de un objeto de estudio en particular.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLÁZQUEZ, D. (1993). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Segunda edición. Zaragoza. Inde Publicaciones.

CASTRO, J. (2004). *Formas expresivas de la motricidad*. En: *Sentidos de la motricidad en la promoción de la salud: percepciones desde las familias en los municipios de Alejandría y Guatapé*. Antioquia. Editorial Kinesis.

DENIS, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México. Editorial Grijalbo.

VÁSQUEZ, B. (1993). *La educación física en la educación básica*. Barcelona. Editorial Gymnos.

TEMA DOS

Fines pedagógicos



**Corporación de Educación Nacional de Administración
- CENDA - Bogotá**

Fines Pedagógicos. Intencionalidad Pedagógica

Evaldo Rubio*

Luis Guillermo Giraldo**

El presente capítulo⁴ se desarrolla en torno al tema de los fines pedagógicos que proyectan los docentes en sus prácticas escolares en el área de la Educación Física y, desde allí, el sentido que dan a la *motricidad*; este ejercicio parte con la intención de develar conceptos imaginarios o paradigmas, que los docentes han construido en torno al tema de la *motricidad*, particularmente en su fin, intención y aplicaciones, hablando en el sentido pedagógico y en función del desarrollo humano.

El término *fin pedagógico* es inherente al acto educativo, del cual la Educación Física es parte activa en la formación integral del ser humano particularmente desde la esfera de la dimensión corporal y motriz y su relación con el entorno

social; el significado de *fin* puede entenderse como remate de una cosa, límite o acabamiento, como intención: cumplimiento de intención, como propósito: objetivo, blanco, finalidad. Aristóteles decía que el fin “es causa final”, o “aquello por lo cual (o en vista de lo cual) algo se hace”.

Una acepción que concuerda más con el propósito de la educación es: “objeto o motivo e intención con que se ejecuta una acción pedagógica”, al cual se dirigen los medios y la intención del obrar educativo.

El fin de la educación es inherente a la misma, ella no puede buscar otro fin que la evolución del individuo y el avance de la comunidad y el medio a los que él pertenece.

*. Docente. Corporación de Educación Nacional de Administración. Programa Licenciatura en Educación Física en Básica Primaria. E-mail: vadorubio@yahoo.es

** . Docente. Corporación de Educación Nacional de Administración. Programa Licenciatura en Educación Física en Básica Primaria. E-mail: luisguillermog2001@yahoo.com.mx

4. Reflexiones tomadas de la investigación “los sentidos que otorgan los maestros de Educación Física a la motricidad y el desarrollo humano en colegios de Bogotá”.

Respecto al concepto de *pedagogía* en la filosofía de la educación, se han dado numerosas aproximaciones a la categoría, al valor y al concepto mismo. Cada escuela filosófica pedagógica ha categorizado o conceptualizado la educación de acuerdo con su concepción de hombre, individuo, sociedad, necesidad, valor, fin humano y fin social. Hay quienes aceptan, en forma explícita o implícita, que la pedagogía es una ideología de un sistema político imperante.

En realidad la pedagogía “debe ser considerada como un dominio político en el que la importancia de la acción legal desempeña un papel decisivo” (reunión de expertos de la UNESCO, París), pero esto no significa que la misma, o el sistema educativo que se monta para desarrollarla, deba estar sometido a una dirección ideológica unilateral: en su definición, en sus fines y en su acción, deben quedar abarcados no sólo los intereses de la sociedad sino, también, los del individuo y los de la humanidad. En su sentido amplio, la pedagogía no tiene objetivos externos a sí misma, ella se justifica y busca sus propios objetivos, que no son otros que los del avance y transformación paulatina del individuo y de la humanidad, tomados en conjunto.

Sin embargo, mirada desde su sentido reducido y local, la educación tiene fines externos e internos a sí misma; a nivel externo por ejemplo, a la Educación Física se le asignan funciones de reproducción y fortalecimiento del sistema socio-

político y económico (deporte, espectáculo, rendimiento, orden, higiene, salud); desde esta perspectiva se ve al cuerpo como una aplicación dualista donde se expresa así una difusa estimación por el ser humano; “el cuerpo pertenece al mundo de la extensión y su funcionamiento, asimilado al de una simple máquina” (Descartes R). En este último caso, la pedagogía de la Educación Física se niega a sí misma, pues no busca el desarrollo y el perfeccionamiento del ser humano sino la continuidad y solidez de un estado o situación social

Por otra parte, la pedagogía se da en una situación concreta de la historia social. En este caso el aparato educativo que se instala para alcanzarla y desarrollarla, adquiere características propias de ese, su entorno sociocultural.

Un hecho que no puede negarse es la dialéctica que se establece entre la pedagogía tomada como teoría, el aparato que la concretiza, tomado como práctica, y el entorno sociocultural que los genera, produciendo un proceso sinérgico de intercambio e interacción: el campo sociocultural transforma la educación y ésta, a su vez, a aquél, como lo señalara alguna vez el pedagogo brasileño Paulo Freire.

La pedagogía en la Educación Física ha de considerarse como un proceso evolutivo que conduce al desarrollo del individuo y de su multidimensionalidad hu-

mana; Cristofolletti (1998) y Zubiri (1998) afirman que el hombre es un sistema estructural de notas, psíquicas unas, corporales otras: un cuerpo biológico, social, cultural, político, y afectivo en continua transformación dentro del *continuum* espacio-tiempo, que se instruye y se transforma a sí mismo al mismo tiempo que instruye y transforma a sus semejantes y al medio en que se desenvuelve.

Cuando se trata del desarrollo del individuo en su dimensión corporal, tendremos que tener en cuenta que no somos sólo un cuerpo físico para actuar como instrumento, sino que debemos trascender a través de él por medio de lo que denominamos la corporeidad; "pues cuando nos movemos, es el cuerpo el que se mueve y nuestra *corporeidad* la que se manifiesta. Ser cuerpo implica habitar en otros cuerpos en la dimensión de la intercorporalidad" (Bosi, 1995), entonces, el fin educativo de la Educación Física, debe proponer el desarrollo integral y armónico de todas las dimensiones del ser humano, porque no tendría sentido que, al hablar de educación, se propusiese como finalidad el desarrollo de un determinado grupo de valores, ya fueran materiales, humanísticos o altamente espirituales.

El fin del desarrollo del individuo es el avance de cada ser en sus potencialidades; éstas son de distinta naturaleza: físicas, sociales, intelectuales, éticas, reli-

giosas y estéticas. La diversidad de potencialidad en el individuo nace de su condición de ser orgánico, inteligente y social. La riqueza de sus dimensiones, se origina en esta condición plural del ser humano y del juego de interrelaciones que se da entre estas condiciones; interrelaciones que aumentan las dimensiones potenciales del individuo; así lo refuerza Merleau Ponty (1975), "la auténtica concepción del hombre es la de una realidad integral, un encuentro entre la subjetividad y el cuerpo". La educación entonces, no puede desconocer este hecho complejo del objeto de su teoría y de su praxis.

La formación y la transformación del individuo, consideradas dentro del anterior marco, no pueden ser sino consecuencia natural de la acción pedagógica postulada. En realidad, la instrucción y la transformación son fines de la educación y objetivos del individuo en proceso de educación; proceso que a su vez debe ser progresivo, progresista y humanista, significando esto una evolución en la que van involucrados los valores, García M. (1998).

El sentido materialista asignado a los fines pedagógicos de la Educación Física y la visión del hombre como totalidad

Como lo cita Villamil, M. (2000:29), "el carácter cuantitativo de las ciencias modernas, y de manera especial, la visión

cuantitativa del cuerpo humano posibilitó la aparición del cientismo materialista. Para algunos pensadores materialistas, nuestro cuerpo no se distingue esencialmente de ningún otro cuerpo. Para otros, muchos de ellos cristianos confesos, nuestro cuerpo es "un cuerpo material que no se diferencia de lo inanimado sino en función de una organización especial"; esta visión es cimiento de las ciencias físicas y experimentales cuya base consiste en explicar los fenómenos en cuanto a sus aspectos cuantitativos y leyes experimentales, situación que no niega que ha permitido grandes logros en los últimos siglos.

La Educación Física toma en sus principios, bases de ciencias de origen llamado cientista; citaremos algunos casos a modo de referencia: en lo psicomotriz, las neurociencias, desarrollos evolutivos y madurativos; en lo bio-físico, las ciencias biológicas, anatómicas, y de la fisiología del ejercicio, principios biomecánicos; en lo ergo motor, lo referente al rendimiento deportivo y en lo didáctico, en modelos de reproducción, esquemas y técnicas corporales, siendo las bases de la formación de los maestros; estos modelos se reflejan en las intenciones pedagógicas de la clase de Educación Física, un dualismo discriminatorio entre cuerpo-mente.

Según Juan Valmar (1993), las concepciones dualistas de cuerpo y de hombre entran a ser cuestionadas desde la feno-



Cuando se trata del desarrollo del individuo en su dimensión corporal, tendremos que tener en cuenta que no somos sólo un cuerpo físico para actuar como instrumento sino que debemos trascender a través de él por medio de lo que denominamos "la corporeidad".

menología, que nos invita a poner en escena la existencia del hombre en el mundo, señala que el ser hombre no es comparable con ser una cosa, un animal, o un espíritu; el ser hombre es una realidad original, es un ser integral que responde con su inteligencia ante la realidad. Generalmente el animal responde casi instintivamente a una situación condicionada, su acervo genético permite responder de forma automática y calcada ante el estímulo.

El ser humano a diferencia del animal, aprehende las cosas como realidades con sentido que trascienden, transforman y crean su mundo cultural, espiritual y físico, dentro de una sola unidad denominada "ser humano", mediado por un cuerpo y una corporeidad que trasciende como vía de acceso a las cosas, como medio de percepción, como referente para organizar su entorno, como medio de crear y recrear la realidad,

capaz de expresar, comunicar e interactuar con el otro.

En el actual contexto social y globalizado, los educadores físicos y quienes medien su trabajo a través del cuerpo, deben hacer lecturas diferentes a las dualistas, para así ser portadores en sus intencionalidades pedagógicas del movimiento humano en el cual se experimente un ser corpóreo y una trascendencia en su dimensión corporal, que mire al individuo como sujeto siempre abierto a sus posibilidades, Buber Martin (1949), guardando siempre una relación recíproca con el mundo, es decir, no se puede concebir al hombre descontextualizado de su mundo, ni un mundo descontextualizado del hombre, entendiendo que el cuerpo es el canal único por excelencia por el cual percibimos, reconocemos y construimos nuestro mundo.

Entonces reconocernos humanos es el punto de partida donde la intención y fines pedagógicos de la enseñanza deben ser humanos, pensar en una *motricidad humana*, no importa si trabaja en medios donde le corresponde responder a fines preventivos de salud, de prácticas corporales (expresión corporal, deporte, recreación, danza entre otras básicas).

Partiendo de lo hallado desde las percepciones de los maestros, el grupo de investigadores participantes en este

proyecto, ha definido para el estudio de esta categoría FINES PEDAGÓGICOS, unas subcategorías las cuales a su vez arrojaron unas tendencias; esta interpretación se realizó a partir de entrevistas consolidadas en rejillas como las que presentamos a modo de muestra, debido a su extensión.

Rejilla de análisis motricidad

¿Qué se observó? Fines pedagógicos

Los investigadores participantes organizaron la categoría *fines pedagógicos* partiendo de 4 elementos básicos en la intención formativa que los docentes tienen en cuenta en los procesos educativos, denominando ésta para su análisis, como subcategorías, así:

1. Concepto de ser humano - formación integral (¿qué se espera formar?).
2. Dispositivos para el conocimiento de los alumnos y su entorno socio-cultural (¿cómo y a través de qué lo desea formar?).
3. Objetivos pedagógicos seleccionados por el área (¿qué contenidos aplica para alcanzar los propósitos planteados?).
4. Intención formativa de los maestros (intencionalidad).

A partir de las subcategorías definidas y de la información obtenida, se realizan lecturas diversas, logrando evidenciar los sentidos que otorgan en sus discursos

Los docentes objeto del estudio, información que cruzada con las bases conceptuales construidas por el equipo investigador, nos permite develar los fines e intenciones pedagógicos por parte de los docentes participantes en la investigación.

Concepto de ser humano y formación integral

El concepto de ser humano es complejo y su concepción ha ido variando desde hace cientos de años, siendo objeto de estudio de filósofos y pensadores, asignándole miradas diferentes según la función y acción otorgada. La filosofía occidental lo ha considerado desde una mirada dualista: el ser humano es un ser compuesto de cuerpo-alma, razón-mente, carne-espíritu.

Dentro de esta percepción el ser humano se desintegra en dos partes en la que lo material (cuerpo) es visto como objeto, e instrumento y en ocasiones tachado de pecaminoso, mortal, lujurioso y otras acepciones negativas.

Algunas corrientes positivistas de la ciencia lo definen como "organismo material" o como un "compuesto biológico"; por otra parte, lo intangible "la razón" o "el espíritu" es percibido como lo valioso de la realidad, el alma es lo valioso de la razón o como cita Agustín "el ser humano es un alma racional que se sirve de un cuerpo".



En el actual contexto social y globalizado, los educadores físicos y quienes median su trabajo a través del cuerpo, deben hacer lecturas diferentes a las dualistas, para así ser portadores en sus intencionalidades pedagógicas del movimiento humano, en el cual se experimente un ser corpóreo y una trascendencia en su dimensión corporal.

La filosofía moderna acentúa la mirada dualista del ser humano a partir de Descartes y algunos renacentistas, en busca de dar un "valor natural" al ser humano, plantean que en el universo sólo existen dos sustancias: pensamiento y extensión. El cuerpo pertenece al mundo de la extensión y en su funcionamiento es asimilado a una simple máquina; en sí el ser humano no es más que pensamiento; de acuerdo a esto, el cuerpo humano no riñe con la razón y el espíritu.

Las ciencias modernas dan una mirada más racional al ser humano y lo miran como una totalidad en función de una estructura biológica, con uso de razón e influencias socioculturales y psicológicas, es decir, se ve al ser humano como un

ser predecible y modificable en sus conductas donde sólo aquello que se pudiese validar científicamente era la verdad.

Al radicalizarse estas dos posturas y debates en torno a lo que es el ser humano, los primeros, acentuados por subjetivismos-espiritualismos y los segundos, por objetivismos materialistas, ambas posturas destotalizan el concepto de ser humano y surgen tendencias equilibradas a favor de ver al ser humano como un ser integral. La fenomenología según Merleau Ponty (1975), es el estudio de aspectos esenciales, es una filosofía que re-sitúa las esencias dentro de las existencias y no cree que pueda comprenderse más al ser humano que a partir de la facticidad (situación), así el ser humano es concebido como una realidad integral, un encuentro entre subjetividad y cuerpo: espíritu encarnado (Merleau Ponty), conciencia comprometida (Sartre), vida que experimenta el mundo (Husserl), corporeidad anímica (Zubiri).

Desde la mirada fenomenológica, se define al ser humano como un ser complejo, integral que vive, siente, piensa, crea, se mueve, se relaciona con el medio y los objetos, en definitiva, con el mundo que lo rodea.

En palabras citadas por Villamil M. (2000: p33), dice: "el hombre no es el resultado de dos realidades o de dos sustancias opuestas, sino de una expresión, de una totalidad, donde el cuerpo

y la subjetividad constituyen las dos caras de una misma moneda".

El ser humano es un cuerpo que siente, se mueve, razona, interactúa con su medio, con las demás personas y que puede manejar su corporeidad como forma de expresión según Kandel, Schwartz y Jessell: "el ser humano es un ser único en el cual se desarrollan diferentes dimensiones, las que se interactúan y se relacionan entre sí para permitir un desarrollo integral del individuo apuntando siempre a alcanzar el éxito en todas y cada una de las actividades que realiza el individuo, y que le permita relacionarse con los demás y con el medio que lo rodea, es un ser inacabado pues día a día se construye y reconstruye pues la realidad de cada persona es diferente, se modifica, es decir cada ser es único e inacabado".

Nuestro concepto del hombre y de su realidad es algo que marcará el camino a seguir cuando intervengamos con él de una u otra manera, según sea nuestro objetivo: la producción, rendimiento, eficacia, o por el contrario en la búsqueda de su desarrollo integral. Buscar la creatividad, autonomía, autotelismo, transformación, etc. Pues realmente las visiones cambian..., no es lo mismo tratar con un cuerpo que pertenece a una persona y quiere conseguir algo de él, que interactuar con un cuerpo y la corporeidad de otro que tiene otro fin.

La diferencia de matiz es importante y marca discrepancias significativas en

cuanto al modo de actuar con uno y otro, pues no es lo mismo sentir a través de un cuerpo, que sentir desde el cuerpo, siendo éste el origen y manifestación de la persona. El cuerpo es el que atrae las miradas, y por lo tanto todo tiene su origen y manifestación en él, Gomes de Freitas (1998).

Entonces la intención formativa de los maestros tiene como fin primordial el desarrollo del ser humano integral que, educándose, es capaz de transformarse a sí mismo y a las otras manifestaciones

de la realidad que lo rodean. Los maestros buscan estructurar y desenvolver las diferentes dimensiones humanas que preparan y capacitan al individuo para instruirse y para transformar su propia realidad. Los docentes deben identificar las rutas educativas para potencializar las dimensiones del ser humano como física, intelectual, estética, ética y axiológica.

Dentro de este concepto asumimos al ser humano bajo una formación que le permita trascender como un ser integral, complejo, único, y sin límites.

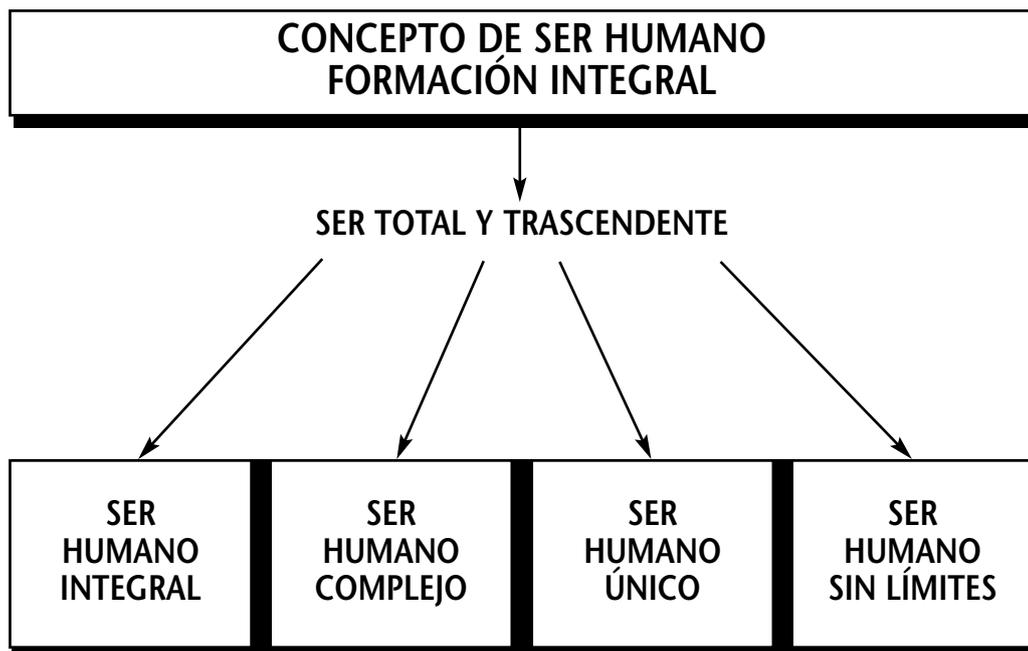


Gráfico 1. Conceptos construidos de ser humano⁵

5. Gráfico elaborado por grupo investigador, a partir de una visión fenomenológica.

El proceso de la Investigación se desarrolló a partir de unas categorías y subcategorías para el análisis. (ver Gráfico 1). Posteriormente, para la obtención de información se aplica entrevista semiestructurada a fondo, en los actores objeto de la investigación.

Concepto de ser humano desde los discursos de los docentes

En los siguientes párrafos se evidencian las manifestaciones y el abordaje que le dan los docentes al concepto de ser humano, lo que permite hacer lecturas que invitan a reflexionar sobre la mirada e intenciones pedagógicas que se asignan.

Para (RAN. E,11) la visión del ser humano está expresada como: "el ser humano es una entidad que se manifiesta a través de las múltiples dimensiones: la dimensión corporal, la dimensión ética, la dimensión estética y la dimensión cognitiva".

Como se puede leer en esta mirada, el ser humano es comprendido como una expresión de múltiples dimensiones, dimensión cognitiva a un mismo nivel junto a la dimensión corporal y ética. Esto es una pista hacia el trascender de la teoría del racionalismo occidental; según Morín: "el racionalismo intentó construir una teoría única que explicara las dimensiones del universo y del hombre; en su intento descubrió el caos y el indeterminismo de esas mismas estructuras".

Sin embargo, se encuentra en algunos actores una concepción dualista del ser humano, como (JH. E,1) que lo concibe "como un ser físico y psíquico". La percepción de esta afirmación hace evidente una mirada dualista, cartesiana y racionalista del ser humano. Después de 700 años sigue vivo el paradigma cartesiano "tengo un cuerpo" y "pienso, luego existo" (Descartes).

El cuerpo humano se compone de cuerpo, mente y alma; para alcanzar el desarrollo integral de este ser, es necesario que en la formación se orienten estos aspectos de manera equilibrada para que sea un ser capaz de racionalizar, de llevar una vida social de una forma evolutiva y trascendente, que pueda transformar su medio y construir elementos que le permitan adaptarse a la vida en cualquier medio.

Un actor expresa: "es que la Educación Física al igual que todas, es una asignatura integral donde buscamos el desarrollo tanto físico como intelectual y espiritual del individuo, desarrollando sus valores. Pero la esencia misma es el cuerpo: manejo del cuerpo, control del cuerpo, desarrollo armónico del cuerpo y facilitar los procesos propios del desarrollo de acuerdo a la etapa en que se encuentre el individuo con que estamos trabajando" (RAN. E,12). Este planteamiento insinúa que para lograr una formación integral del individuo, debemos trabajar todas sus dimensiones poten-

cializando sus habilidades y destrezas en pro de la construcción de su proyecto de vida.

Para (LAR. E,10) "ha de trabajarse el pleno desarrollo de la personalidad dando acceso a la formación de fundamentos estéticos y morales que faciliten el desarrollo pleno del ser, aprobación de hábitos intelectuales adecuados para sul desarrollo". Complementando, (LAR. E,10) afirma al respecto: "una dimensión universal es un todo y no se puede pensar en el hombre taxonómicamente aducido sino integrado, no se puede hablar de una dimensión del hombre sin afectar a los demás, no se puede expresar al hombre desde una sola postura; porque todo concluye en él y sale de él; el hombre mismo está inscrito en lo que hace y produce y, por lo tanto, se mueve siempre en relación a esas formas de tener conocimiento, ser conocimiento, adquirir conocimiento y producir conocimiento".

¿Por qué se afirma que el ser humano es un ser complejo?

En una de sus publicaciones Eugenia Trigo expresa: "la práctica humana es una praxis inteligente y de esfuerzo; es a partir de ella como se adquiere la facilidad de ejecutar cualquier combinación de movimientos, desde los más simples hasta los mas complejos, es decir, genera automatismos aprendidos frente a la conducta instintiva cuyos movimien-



El ser humano

es un ser único ya que

es él quien puede

relacionar sus actos

es responsable de ellos

y de las consecuencias que éstos

puedan tener.

tos son dados por la naturaleza". Es así como el comportamiento de los seres humanos, difiere de los demás seres de la naturaleza ya que en el individuo intervienen el intelecto, las emociones, los sentimientos, su condición física y hasta el contexto en el que se desenvuelve; un maestro se refiere al humano como: "un ser excepcional el cual posee cualidades, capacidades, destrezas, habilidades defectos, debilidades, pero lo mejor, una inteligencia única con la cual tiene la capacidad de saber lo que le conviene y lo que puede y hasta dónde puede hacerlo", y otro testimonio dice: "he asumido al ser humano con conceptos diferentes que se han mantenido relacionados; es un ser por conocer, es una total incógnita incluso para uno mismo como persona tratando de reconocerse a sí mismo y mucho más para reconocer a los demás; otro significado del ser humano es sin ser demasiado egocéntrico con él y los mismos humanistas: "es el centro en torno al cual gira la existencia de la sociedad" (RAN. E,11).

¿Qué hace al ser humano un ser único?

El diccionario español define: el ser humano es "único, sólo en su especie, singular, extraordinario".

El ser humano es un ser único dado que es él quien puede relacionar sus actos, es responsable de ellos y de las consecuencias que éstos puedan tener; los demás seres de la naturaleza no poseen esta habilidad. "El desarrollo integral es único de cada ser, igual que el desarrollo en valores y hábitos adecuados", se lee en un testimonio (RD. P.A,1).

"Para mí el ser humano es un ser único el cual puede perfeccionar todo a través de la combinación mente-cuerpo, lo cual nos lleva a un principio activo o racional, o sea, constitutivo de las cosas" (J.M. E,4).

Otra expresión: "el ser humano, dentro de la visión de la Educación Física se convierte en el único organismo que puede integrar todas las funciones y facultades que tiene un ser vivo. Porque nos salimos de lo físico, de pronto lo que ustedes determinan como corporeidad es esa parte física, y lo podemos implicar a otros elementos por su capacidad cognitiva, por su capacidad de valorar de dar moralidad a diferentes acciones que asume" (RAN. E,12); y para (JH. E,1): "porque como persona única, es sus actitudes y es trascendente porque no podría vivir encerrado en sí mismo y por medio del conocimiento y el amor, la actividad se enfoca hacia los demás".

¿Por qué se afirma que el ser humano es un ser sin límite?

Se parte de esta acepción, ya que el ser humano siempre se está planteando nuevos derroteros; cada día aprende nuevas cosas y experimenta diversas situaciones que siempre le brindan nuevos aprendizajes.

Un docente (RAN. E,12), responde: "el ser humano es un ser de la naturaleza, del cosmos, también es una posibilidad dotada de algunos elementos complementarios muy importantes como la razón, el sentimiento, la voluntad, la conciencia, que en últimas, buscan un ser que indaga una expresión diferente a los otros seres que tienen su propia expresión, pero que es una expresión consciente y una expresión que definitivamente tiene que ver con una conciencia muy grande de lo que es el tiempo, el espacio y dentro de esa posibilidad, puede trascender; nosotros hablamos de la posibilidad de trascendencia del hombre, porque el ser humano además de ser una posibilidad física, racional, espiritual, política, económica, social y cultural, es una posibilidad de construcción, de proyectarse, es un ser que está en posibilidad de lanzarse hacia... y ese es el ser humano". (OB. E,6) opina: "el ser humano tiene la capacidad de saber lo que le conviene y lo que puede y hasta dónde puede hacer, pero que por lo general no tiene limitaciones pues además de la inteligencia, está dotado de un cuerpo maravilloso con el cual puede hacer todo lo que se propone".

Dispositivos para el conocimiento de los alumnos y su entorno socio-cultural

En este estudio se entiende “Dispositivos”, como las herramientas y estrategias que se utilizan para el conocimiento de los alumnos y su entorno socio-cultural por parte de los docentes. Así lo comenta el actor (JM. E,4): “aquí todo lo que se hace tiene privilegio en su momento, puesto que cada actividad se planea y se estructura de una forma organizada; debido a esto, nuestra institución está muy bien posicionada a nivel municipal, departamental y nacional, sobresaliendo siempre en todos y cada uno de

los eventos a los cuales se asisten, no sólo deportivos sino también culturales”.

La antropología reciente pone de manifiesto que el hombre para llegar a ser hombre necesita unir sus aspectos: instintivo y cultural (Gehlen y Portman citado en Trigo y Cols, 1999). Pues lo cultural es una condición esencial, por tanto podemos afirmar que el hombre es la suma de instinto más la cultura (Trigo y Cols, 1999). Ya Savater (1997), nos dice que “llegar a ser humano del todo es siempre un arte”. Esta afirmación se ve reforzada cuando afirma que el hombre posee una posición inacabable para aprender todo tipo de mañas destacando que la principal asignatura que nos



Gráfico 2⁶

6. Presenta los dispositivos y la apropiada utilización de los sentidos para favorecer el conocimiento de los(as) niños(as), de su entorno social y de su entorno cultural.

enseñamos los unos a los otros es precisamente la que consiste en ser hombres. En este sentido podemos afirmar que también se aprende a ser hombre, y la cultura no es más que el proceso de civilización por el cual el hombre llega a su humanización, Trigo Eugenia (2000).

La gráfica anterior referencia y categoriza los indicadores tenidos en cuenta para el desarrollo de la interpretación de esta subcategoría "dispositivos", partiendo del hecho de que el ser humano es un ser racional que accede al conocimiento a través de sus sentidos, sus contextos, socio-cultura, y las diferentes estrategias.

Los docentes utilizan frecuentemente expresiones motrices como: la danza, el juego, el teatro, la mímica, entre otros, con instrumentos organizados para conseguir y favorecer el conocimiento y apropiación del entorno cultural, desde sus procesos pedagógicos.

En palabras de Geertz Terreense, la cultura escolar incluye "profundos patrones de valores, creencias, y tradiciones que se han formado a lo largo de la historia (de la escuela)". Paúl E. Heckman (1993), nos recuerda que la cultura de la escuela yace en "las creencias compartidas por profesores, estudiantes y directores". Estas definiciones van más allá de la tarea de crear un ambiente de aprendizaje eficiente. Se enfocan más en los valores medulares que son necesarios para enseñar e influir en las mentes jóvenes.

Así, la cultura escolar se puede definir como "los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar" (Stolp y Smith 1994). Este sistema de significado generalmente forma lo que la gente piensa y la manera en que actúa, Nuria Preminger y otro (1996).

Maturana manifiesta que el espacio educacional como espacio de convivencia en la biología del amor, debe vivirse como un espacio amoroso, y como tal en el encanto del ver, oír, oler, tocar y reflexionar que permite ver, oír, oler, tocar lo que hay allí en la mirada que abarca su entorno y lo sitúa adecuadamente. Para que esto ocurra, los alumnos y profesores deben encontrarse sin prejuicios y sin otras urgencias que las propias de las coherencias operacionales de las tareas por realizar.

Es evidente que esa construcción del yo motricio se realiza desde la intervención del individuo en los procesos de acción comunicativa (Hábermas, 1999) o en los intersticios de las realidades conversacionales (Shotter, 2001). O sea, existen múltiples factores o mediadores que inciden en la construcción de la identidad motricia, todos ellos enraizados en el "bullicio de la vida cotidiana".

Un saber anclado en la motricidad humana asume las potencialidades de los sujetos pero que reconoce el papel de la sociedad en su construcción como cultura. Por eso Da Fonseca considera que "la motricidad no es impersonal, se transforma a través de la historia social en la conciencia concreta y creadora... hasta el momento del dominio del lenguaje hablado; la motricidad, en perfecta armonía con la emoción, es el medio privilegiado de la exploración multisectorial y de exploración al entorno. A partir de la adquisición del lenguaje, el movimiento engloba la regulación de las intenciones y la concreción de las ideas... la ontogénesis de la motricidad es el corolario de dos herencias: la biológica y la social..." en (Trigo, 1999, p.51).

Mediante el desarrollo de conocimientos y saberes, el ser humano históricamente ha generado infinidad de procesos que lo caracterizan como un ser eminentemente social y cultural: "la cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad", Franz Boas.

La cultura no sólo tiene un aspecto social, también tiene un aspecto individual sobre la base de esos aprendizajes de la socialización; las personas vamos diferenciando nuestros gustos, nuestros valores relativos, nuestra forma de ver la vida y nuestra propia escala de valores, aunque esta última cambia con el tiempo y la sociedad; al respecto, uno de los

actores dice sobre la pedagogía actual que debe ser lúdica: "la propuesta es de cultura ciudadana, la cultura de no violencia, de educar para la paz, aprovechando al máximo los medios lúdico-pedagógicos" (LAR. E,9). Parece entonces que el concepto de los maestros, en cuanto a la influencia cultural, está de acuerdo con las experiencias que le brinda el entorno, a sus vivencias, a su forma de percibirlo y de reflejarlo...; siguiendo esa idea se puede decir que para apropiarse de su propia cultura, el ser humano utiliza sus sentidos aún antes de nacer y va construyendo su concepto de la misma.

El juego se convierte en un instrumento de la cultura y así lo expresa un maestro: "la cultura que se aporta desde el currículo visto así, es la cultura que está implícita en los aportes de lo lúdico, del juego, del hacer, del sentir, del percibir diario del estudiante, repito que en últimas, es desarrollo en su voluntad del ser humano" (LAR. E,10).

De acuerdo a lo expuesto anteriormente y alineando intereses e intenciones de la investigación, se parte de la base de que el alumno es un ser racional que es afectado en su formación por el ingrediente socio-cultural y en el caso particular de la Educación Física por acciones motricias; así lo advierte un profesor: "yo considero que lo más importante es que el muchacho sea un ser íntegro, que sea una persona con muchos valores, mu-

cha responsabilidad, con un gran sentido de pertenencia por las actividades deportivas, lúdica recreativas, que le van a permitir un nivel de vida muy bueno a futuro" (CM. E,4).

El papel de estos *canales sensoriales* es muy importante en el conocimiento, ya que los sentidos informan sobre el mundo externo e interno y de su actividad depende la reacción del movimiento y su apreciación. La experiencia corporal surge de las experiencias sensoriales en las que se conjugan las funciones de los sentidos, incluido como sentido el analizador motor o sentido del movimiento. Los actores recurren frecuentemente a dispositivos que *implican sus sentidos* externos como el ojo, el oído y el tacto. Esto es corroborado con lo que un actor expresa (JH. E,1): "el profesor recurre a los canales visuales, auditivos, kinestésicos y táctiles para conocer y propiciar el conocimiento en sus alumnos.

El individuo posee mecanismos que le permiten interactuar con el otro, como el habla; a través de ésta, conoce qué piensa la otra persona, qué desea de él, cuáles son sus ilusiones, sus logros y sus fracasos; también él se da a conocer, expresa sus sentimientos, alegrías e inquietudes, entre otras.

Ahora bien, los educadores físicos desde el quehacer pedagógico colaboramos en la transformación del medio social de nuestros alumnos ya que desde muy

pequeños les aportamos herramientas que necesitan para dicha transformación y les guiamos en la manera correcta de utilizarlas. (JM. E,4) opina: "se potencia al hombre desde su niñez buscando crear un ciudadano integral, en otras palabras, hombres pensantes, creadores e investigadores dispuestos a innovar y que siempre vayan un paso adelante colaborando con el desarrollo humano y social". En otro testimonio, un docente relaciona estrechamente la cultura con el medio social: "La cultura y el medio social es lo que aporta desde el currículo; visto así, es la cultura que está implícita en los aportes de lo lúdico, del juego, del hacer, del sentir, del percibir diariamente al estudiante, repito que en últimas, es desarrollarlo en su voluntad del ser humano" (SI. E,2).

Otro aporte cultural que se evidencia en la Educación Física y que enriquece sin lugar a duda: "la lúdica que está inherente en las actividades del área porque lleva al alumno hacia el desarrollo de lo erótico y estético, a mirar y a mirarse desde la configuración, participación y aceptación del otro. La Educación Física aporta una base fundamental a la cultura y es la alteralidad, es decir, esa posibilidad espacio-temporal donde yo comparto espacios físicos y emocionales en el momento mismo de la clase de Educación Física; y es allí donde se establece una discusión y un diálogo corporal, desde el lenguaje oral que enriquece la presencia mía con el otro y con

los otros, se altera, se alterna, se conjuga; de igual forma se evidencia en este escenario el enriquecimiento a través de un arte debido a que nos valemos por ejemplo, de la danza, no solamente desde la danza como configuración esquemática" (LAR. E,10).

En la medida en que el individuo pueda crecer armónicamente, es decir, crecer y desarrollarse física e intelectualmente y sentirse a gusto con lo que es y lo que piensa, es muy probable que sea capaz de generar una transformación social que mejore su condición de vida.

¿Cómo los dispositivos para conocer a los alumnos les permite interpretar su entorno cultural?

Es importante resaltar el valor de las expresiones motrices en este proceso.

Desde pequeño el individuo se preocupa por buscar contactos sociales donde conoce mitos, leyendas, tradiciones e historias que generan una identidad cultural, la que incluye bienes materiales, simbólicos e ideas, desarrolla costumbres mediante instituciones como la escuela, la familia y el estado. Para Franz Boas, "la cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad". La cultura se refiere a los valores que comparten los miembros de un grupo dado, a las normas que pactan y a los bienes materiales que producen según Anthon y Giddens. Al respecto, los actores opinan: "un ser

humano es un ser capaz de desarrollar y manejar factores de tipo social, familiar, económico, ambiental y sobre todo cultural, con lo cual se destaca y se diferencia de los demás" (MF. E,5).

Así mismo, (JM. E,4) comenta: "los dispositivos que utilizan los docentes en el colegio, como actividades recreativas, lúdicas y deportivas, sirven para que los alumnos muestren su entorno cultural".

Las actividades causan expectativas entre los padres de familia incentivando su formación cultural extra curricular. Muchos actores manifiestan que: "el juego es un dispositivo para interpretar el entorno cultural del individuo". Buytendij 1933, resalta la alegría, la espontaneidad, el esparcimiento o la oscilación (movimiento de vaivén) en la actividad lúdica y proporciona placer como una herramienta efectiva de la expresión del individuo; una buena estrategia para el docente sería aprovechar las bondades del juego. El papel del docente es relevante, ha de convertirse en un agudo observador no sólo en su clase de 45 ó 50 minutos, sino en todos los escenarios posibles en los cuales se desenvuelvan los alumnos, en el juego del recreo, en la actividad dirigida en un partido, entre otras. Es así como él, puede detectar las potencialidades, las debilidades, los sentimientos, las habilidades y destrezas de el(la) alumno(a); basado en esto, él puede generar las estrategias necesarias para que el(a) alumno(a) transforme su entorno.

Frente al tema, (LR. E,2) manifiesta: “las izadas de bandera, encuentros deportivos, carnavales, celebraciones especiales, son oportunidades de mostrar sus propias habilidades y cómo se desenvuelve en su entorno cultural”.

Según (JM. E,4), “todas las actividades que se planean y estructuran de una forma organizada, tienen como finalidad ser mostradas a la comunidad educativa”. Los juegos son un instrumento de poderosas sugerencias para la convivencia y las normales relaciones entre los individuos; constituyen magníficas oportunidades para la expresión de sus sentimientos y expectativas.

La escuela utiliza el juego y actividades lúdicas como recursos pedagógicos y socializadores, la educación dirige y orienta los juegos para convertirlos en métodos y formas de trabajo para canalizar los intereses y propiciar aprendizajes. “Los muchachos desarrollan actividades en las cuales utilizan toda su creatividad, como por ejemplo, en la semana cultural organizan funciones teatrales, festivales musicales, juegos deportivos y jincanas, en las cuales demuestran sus habilidades y destrezas básicas motrices” (JM. E,4).

El juego es una actividad social y comunicativa, donde los individuos expresan mejor su yo y se proyectan en su ambiente más satisfactoriamente cuando hay otros de su edad presentes. Cuando

las personalidades, los valores y lamentos se mezclan en el juego, cada uno aprende lecciones inconmensurables de ajustes que les servirán en su vida.

El juego como recapitulación de la ontogenia en la filogenia, teoría de S. Holl, adopta también una perspectiva evolucionista y trata de vincular las distintas fases del desarrollo infantil a la evolución de los seres humanos de tal forma que, los juegos que en distintos momentos de su crecimiento van practicando los niños, reproducen los grandes periodos evolutivos de nuestra especie; la actividad lúdica en el desarrollo del individuo (la ontogénesis), representa en consecuencia, una recapitulación de la especie humana (filogénesis).

No cabe duda que: las grandes lecciones de buenos deportistas, que el niño aprendió en el campo, en el fondo de la casa, en la escuela y más tarde en los campos deportivos, sin duda son transferidas en grado considerable a la oficina, a la fábrica, al palacio legislativo y a todas las demás empresas que emprende el individuo.

Objetivos pedagógicos seleccionados por los actores del área de Educación Física

Por otra parte, frente al concepto de *objetivo* se hace necesario dilucidar el empleo y la significación de este término. En realidad la palabra es un adjetivo,

que se ha venido utilizando con el valor de sustantivo, tal vez por la influencia de las obras educativas escritas en lengua inglesa, especialmente por educadores, investigadores y tecnólogos estadounidenses (*objectif*), que han sido traducidos y difundidos ampliamente en el medio educativo nacional.

Objeto en su sentido lexical, define el término "todo lo que puede ser material de conocimiento o sensibilidad de parte del sujeto, incluso éste mismo". En una acepción más filosófica se acepta el concepto de objeto como: "término o fin de las potencias" (Diccionario Hispánico de Filosofía). De acuerdo con esta definición, fin y objeto entran en un mismo campo de significación-semántico; en este sentido, los dos se refieren al término de los actos o de los procesos, pero con una diferencia fundamental: "el fin" se dirige al motivo y a la función inherente por los que el acto o el proceso se realiza, por ejemplo; el educativo y "el objeto", se refiere al término o la materia a las que se dirigen los actos de las potencias, por ejemplo los educativos. En síntesis, el primero es inherente y se desarrolla con el acto o con el proceso, el segundo está por fuera de éstos y se propone como una meta que se ha de alcanzar.

Objetivo en su significación adjetiva se refiere a lo que "pertenece o es relativo al objeto en sí y no a nuestro modo de pensar o de sentir". Es decir, es objetivo



Los juegos son un instrumento de poderosas sugerencias para la convivencia y las normales relaciones entre los individuos. Constituyen magníficas oportunidades para la expresión de sus sentimientos y expectativas.

lo que corresponde verdaderamente al objeto en sí, y no al sujeto que lo observa y lo aprende. De acuerdo con Baungarten y Kant "lo objetivo es lo que no reside meramente en el sujeto". Pero el objetivo educativo tiene la característica de referirse no a un objeto que está por fuera de la educación, sino que se dirige a su sujeto (y no propiamente objeto), sujeto que se convierte en agente de su propia auto promoción y a la del medio en que vive dentro del marco de la educación como proceso de interacción y desarrollo.

Es desde aquí donde se puede concluir que el *objetivo educativo* es una meta interna de la educación, por medio de la cual se trata de desarrollar un dominio o dimensión específica del ser humano. La educación tiene como objetivo, entonces, el desarrollo de las diferentes capacidades y habilidades del individuo. Esas dimensiones y capacidades se generan y

se educan en función de una realidad, de unas necesidades y de unos valores.

La Educación Física se manifiesta en la escuela por hechos y acciones particulares que la caracterizan en su función y acción pedagógica.

El siguiente Gráfico 3, identifica las intenciones particulares que se dan en el área de Educación Física, y que buscan desarrollar en sus alumnos hábitos de vida y un buen desenvolvimiento en su entorno social.

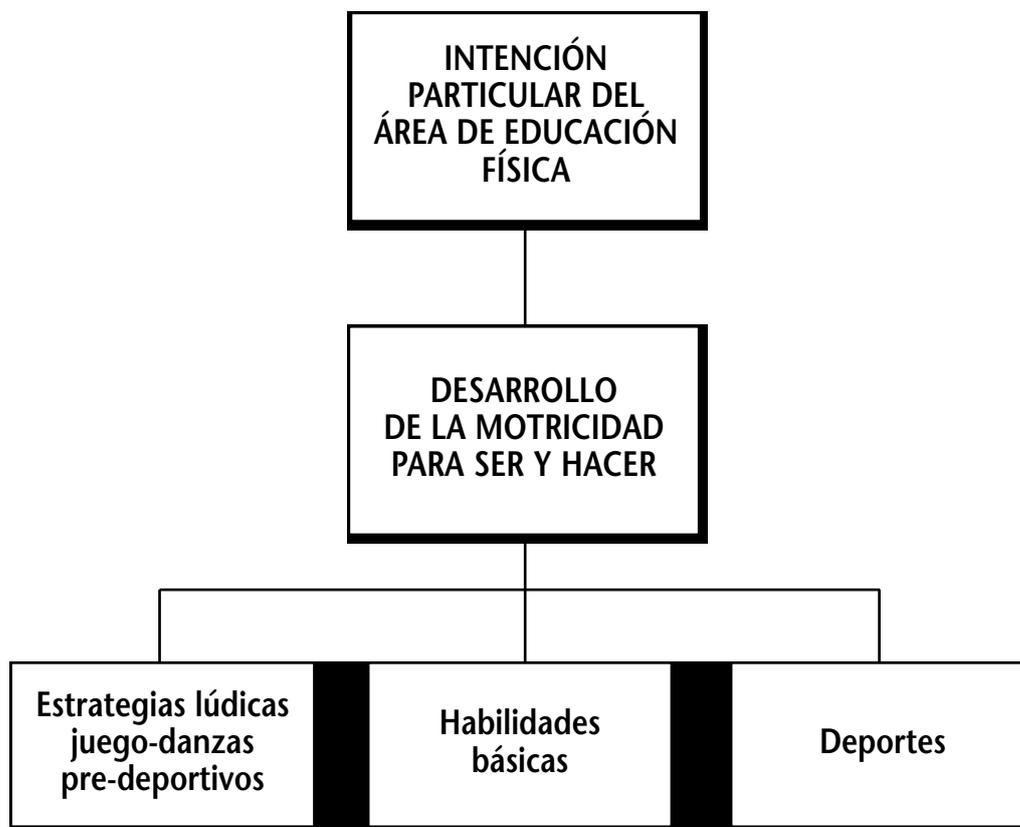


Gráfico 3

Como se evidencia en los discursos de los docentes, las principales intenciones pedagógicas a partir de la Educación Física (motricidad), están centradas en desarrollar acciones del juego, la danza, los predeportivos, el deporte y las habilidades básicas.

Por medio de la transformación de las cosas el hombre busca formas para desarrollar y expresar sus ideas de diferentes maneras, la motricidad es básica en estos procesos de transformación. Así lo manifiesta (RAN. E,12): "me parece importante destacar cómo la motricidad

aborda toda la realidad del ser humano y supera visiones sesgadas que había sobre el trabajo que frente al cuerpo se puede desarrollar". Según (LAR. E,10), "en el contexto del saber de la Educación Física y en el contexto pedagógico, la teoría de la motricidad es la realización de ser y hacer, está dada por las teorías que fomentan la práctica del estudiante como esa serie de conceptos y conceptualizaciones, ese conjunto de experiencias acumuladas durante su proceso de aprendizaje tienen que ser portadas de alguna manera allá en la realidad práctica".

Las estrategias más viables para el desarrollo de la motricidad son la utilización adecuada de la lúdica, el juego, las danzas y el trabajo pre-deportivo, con todos los anteriores; además, se afianzan sentimientos de pertenencia, el trabajo en equipo, la identidad nacional, valores que permiten la participación y el fortalecimiento de las competencias.

Desarrollo de la motricidad para ser y hacer

Los estudiantes gustan mucho de los juegos rítmicos, de las marchas y de las danzas tradicionales; éstos ejercen una atracción casi misteriosa que pocos pueden resistir a no llevarla a cabo de forma inmediata. Estas *actividades lúdicas* tienen una estrecha relación con el sentido estético, es la oportunidad que se da a los individuos de interpretar por

medio de ellas las diversas expresiones que reciben continuamente del estudio de láminas de cuentos, de narraciones, de historia y geografía o simplemente de la observación del medio que lo rodea, animales, plantas, personas, entre otros.

La música, las danzas y las canciones acompañan a nuestras ceremonias y festividades y forman parte de la historia y el folklore de toda nación. Por ejemplo, no podemos organizar un evento escolar relacionado con los indios sin pensar en los tambores y en el canto o danzas y música de la época indígena.

(LAR. E,9) expresa: "la cultura escolar tiene que ver con la Educación Física, con la educación artística, con las demás áreas obligatorias y fundamentales de la ley general de educación; todo va unido y coherente al plan de estudios, al PEI, entonces no podemos pretender hacer cultura en biología porque se debe hacer en todas las materias y proyectos transversales al PEI".

"La facilidad con que asimilan los ejercicios y el manejo de esos segmentos, estos muchachos dan todo de sí en el intercambio pedagógico (educatividad, aprendizaje, enseñabilidad); además de esto, cuentan con habilidades motrices y mentales desarrollando inteligencias múltiples, ya que la mayoría de ellos realizan otras actividades como la música, la pintura, entre otras" comenta (IM. E,4).

Se puede decir que actualmente, en el ámbito mundial, los programas de Educación Física escolar para niños mayores de 9 años, adolescentes y jóvenes de ambos sexos, contemplan la práctica de *juegos pre-deportivos* y deportes como "la forma fundamental de actividad práctica en las clases de Educación Física".

El deporte en los programas escolares despierta un elevado interés y motivación en los estudiantes por su práctica y constituye un medio pedagógico de elevados valores educativos. Ha surgido en los últimos años lo que se ha denominado deporte-recreación; se trata de promover la práctica del deporte con un fin recreativo, con actividades muy variadas al aire libre y en diversos escenarios, con fines menos excluyentes.

¿Trabajar las habilidades básicas permite el desarrollo integral del individuo?

En la acción de jugar es posible el desarrollo corporal, la organización del tiempo y el espacio, el desarrollo de habilidades básicas motoras, la adquisición de hábitos de comportamiento como la higiene y la apertura de canales para la comunicación a través de las diferentes formas de expresión corporal.

Expresa al respecto (RAM. E,12): "a partir de lo que el hombre es y de la conciencia que logre tener de la motricidad, podrá entender el sentido no sólo de sus

desplazamientos físicos sino el sentido de su movimiento". El individuo realiza actividades motrices en tiempos diferentes y diversos espacios, utilizando patrones básicos del movimiento como caminar, correr, saltar en diferentes direcciones, niveles y ritmos.

Goerge Helbert aportó a la Educación Física el método natural y la finalidad, es una acción metódica progresiva desde la infancia hasta la edad adulta teniendo por objetivo asegurar un desarrollo físico integral. Pone de manifiesto las actitudes en todos los géneros de ejercicios naturales y utilitarios indispensables como la marcha, el salto, el trepar, entre otras cualidades y habilidades de acción.

En palabras de un docente: "se potencia el trabajo corporal con el cual los estudiantes se ven encaminados a descubrir sus cualidades innatas y posteriormente a desarrollarlas al máximo" (OB. E,8). Y (JM. E,4): "los muchachos desarrollan actividades con las cuales demuestran sus habilidades y destrezas motrices por medio de juegos deportivos, festivales musicales y funciones teatrales".

La actividad física genera en el desarrollo humano un gran potencial de conocimiento tanto en el de su propio cuerpo como en el de su interior, por medio de su interiorización; el hombre es capaz de transformar su medio, de construir instrumentos que le permitan adaptarse a la vida en cualquier medio.

El deporte es una herramienta para el desarrollo motriz

En un mundo donde la competitividad, el realismo y la eficacia son aspectos claves del desarrollo, el educador físico debe tomar lo que puede ser educativo del deporte ya que éste en los programas escolares despierta un elevado interés y motivación en los estudiantes por su práctica y constituye un medio pedagógico de elevados valores educativos.

Pierre de Coubertin planteó “crear una reforma de la educación extrayendo una filosofía del deporte para adquirir una buena salud física, espíritu de iniciativa y adaptación del mundo moderno”. La idea olímpica debe conducir a modificaciones profundas en las sociedades modernas”.

“Cada alumno es un diamante en bruto, un tesoro que se puede ir moldeando poco a poco hasta llegar a un grado de calidad o mejor, de perfección óptima, con el cual se enriquece el alumno y me enriquezco yo. También el promover talentos y futuros campeones en diferentes deportes y ámbitos de la vida” (OB. E,6).

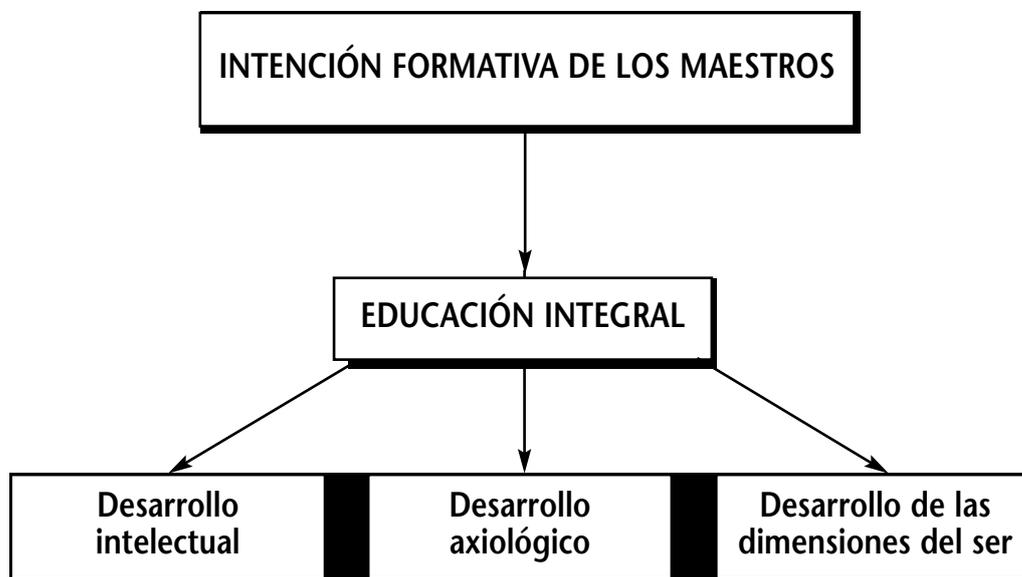
Así mismo, MF. OB,5) plantea un ejemplo con el deporte del voleibol donde

cada uno tiene como tarea intentar hacer un servicio ganador pero utilizando otra técnica diferente a las que se trabajan a nivel de reglamento.

El deporte es una actividad física más elaborada que supone un entrenamiento físico y táctico que también conlleva al manejo de normas individuales y colectivas para la práctica del mismo.

Al popularizarse el deporte y comenzar a practicarse masivamente combinando la salud y el ocio al tiempo, el carácter colectivo de la mayoría de los deportes favorecía la integración social y aportaba elementos básicos para una ciudadanía estable y dinámica.

El deporte como espectáculo ha sufrido un proceso profundo de comercialización que ha generado la profesionalización de los deportistas quienes sometidos a duros entrenamientos llegan a alcanzar marcas inimaginables; estos deportistas se convierten en modelos que los chicos quieren seguir e imitar, como por ejemplo: Michael Jordan, Juan Pablo Montoya, Pelé, entre otros. La difusión masiva que hacen los medios de comunicación de los deportes deben ser aprovechados por los educadores físicos para motivar y promover en sus alumnos, de forma reflexiva, los pro y contras de estas prácticas.



Gráfica 4. Recoge la intención formativa de los maestros, la cual es propiciar el desarrollo integral de los alumnos, es la intención más evidente de la Educación Física. Quiere formar individuos con valores para una convivencia sana en la que se respete la diferencia y el punto de vista del otro; individuos capaces de cuidar su entorno, su cuerpo, su vida, con intereses intelectuales, culturales y deportivos, entre otros, que beneficien este desarrollo.

El ser humano se compone de cuerpo, mente y alma; para alcanzar el desarrollo integral de este ser, es necesario que en la formación se orienten estos tres aspectos de forma equilibrada.

Así lo manifiesta (RAM. E,13): “la intención que yo tengo es si bien no lograr el 100% al terminar el proceso, es haber intervenido cada una de las dimensiones del ser desde su diferenciación, es decir que cuando yo asumo un proceso de enseñanza-aprendizaje, no debo dejar ninguna de lado.”

Para (JM. E,4): “en el intercambio pedagógico (educabilidad, aprendizaje, enseñabilidad), los individuos fomentan habilidades motrices y mentales, desarrollando inteligencias múltiples”; “para poder estudiar al hombre se han definido unas dimensiones, lo que facilita el estudio del mismo, pero se corre el riesgo de que éstas pasen a ser dimensiones, reducciones prácticas, lo que genera un problema ya que tenemos una visión del hombre como un ser total, el cual no se puede segmentar ni siquiera para estudiarse” (RAN. E,12).

Los educadores físicos podemos colaborar con la transformación del entorno de nuestros estudiantes, si desde nuestra área fortalecemos los valores.

“La Educación Física puede intervenir para que la cultura escolar se modifique, que nosotros como educadores físicos ayudemos para que estos muchachos se disciplinen utilizando el deporte. Ejemplo: en un partido de fútbol aprende a ser responsable, tiene que trabajar con disciplina, acatar unas reglas de juego, aprender a respetar al compañero, entender que en el deporte se puede empatar, perder o ganar, lo estamos formando para la vida” (LIR. E,7).

Montessori escribió: “a través del juego y mediante el juego se puede educar al niño sin reprimendas ni amenazas, simplemente el hecho de estar jugando y estar participando en sociedad lo va perfilando para ser un ciudadano”.

La intención de la Educación Física debe ser buscar el equilibrio entre mente, cuerpo y espíritu, potencializar cada uno para brindar al individuo las habilidades y capacidades que necesita para desarrollarse en cada uno de los ámbitos en los que se desenvuelve.

La motricidad es un medio para mejorar el desarrollo intelectual del individuo ya que los procesos mentales que realiza al tratar de entender el mundo que lo rodea, requiere de un entrenamiento pre-



La intención de la Educación Física debe buscar el equilibrio entre mente, cuerpo

y espíritu; potencializar todas sus dimensiones para brindar al individuo las habilidades y capacidades que necesita para desarrollarse en cada ámbito en los que se desenvuelve.

vio el cual se inicia, según recientes investigaciones, desde que el individuo está en el vientre de la madre y se va madurando y perfeccionando día a día con el cúmulo de experiencias que le brindan su entorno y las personas con quienes se va relacionando a medida que va creciendo.

En los testimonios de los maestros actores se escucha: “la Educación Física al igual que todas es una asignatura integral en donde buscamos el desarrollo tanto físico como intelectual” (RAN. E,12). “Los muchachos cuentan con habilidades motrices y mentales desarrollando inteligencias múltiples ya que la mayoría de ellos realizan otras actividades” (JM. E,4). “Un ser excepcional el cual posee cualidades, capacidades, destrezas, habilidades, defectos y debilidades, pero lo mejor, una inteligencia

única con la cual tiene la capacidad de saber qué le conviene, lo que puede, y hasta dónde puede hacer, pero que por lo general no tiene limitaciones, pues sumado a la inteligencia tiene un cuerpo maravilloso con el cual puede hacer todo lo que se propone" (OB. E,6).

El fortalecimiento de los valores contribuye al desarrollo integral del individuo, entonces la formación en valores es una necesidad en nuestra activa sociedad en la que prevalecen los intereses individuales sobre los del común; el individuo de esta época es un ser social que necesita aprender a colaborar, ser responsable, solidario con sus congéneres, reconocerse a sí mismo ampliando su autoestima, aceptar que los demás puedan ser y pensar diferente a él; al respecto, (RDP. A,1) deja leer: "se busca el desarrollo en valores y hábitos adecuados; pleno desarrollo de la personalidad dando acceso a la formación de fundamentos estéticos y morales que faciliten el desarrollo pleno del ser".

"Deben potencializarse todas las funciones y facultades que tiene un ser vivo porque nos salimos de lo físico; de pronto lo que ustedes determinan como corporeidad, es esa parte física y lo podemos implicar a otros elementos por su capacidad de valorar, de dar moralidad a diferentes acciones que asume" (RAN. E,12).

(OR. E,3) dice: "se debe buscar que el estudiante tenga una gran autoestima lo cual le ayuda en las relaciones interpersonales que lógicamente benefician a la institución".

Existe una relación entre la calidad de vida y la motricidad; la responsabilidad corporal ayudaría al ser humano a tener conciencia suficiente como para enriquecerse en lo motriz, en la mente y mantener su cuerpo en óptimas condiciones.

El individuo alcanza una trascendencia más allá del plano motor haciendo realidad la implicación de lo humano; el hombre no nace civilizado sino que aprende a serlo a través de su proceso de formación, de educación, de su potencial de compartir, de tolerar; mediante la experiencia y práctica del individuo que responde a las exigencias del medio, se presenta un proceso de aprendizaje que provoca cambios en la conducta. "La Educación Física se encarga de disciplinar al hombre; por ejemplo, en un partido de fútbol aprende a ser responsable, tiene que trabajar con disciplina, tiene que someterse a unas reglas de juego, tiene que aprender a respetar al compañero, tiene que aprender que en el deporte se empata, se pierde o se gana, los estamos formando para la vida".

Al hablar de la higiene y el mejoramiento de la corporeidad (RAM. E,12) aporta lo siguiente: "el desarrollo humano des-

de la experiencia como docente es fundamentalmente la posibilidad de llevar al ser a lo máximo que puede dar, llevar al ser al camino que está más allá de lo que cree que puede dar, y más allá de lo que puede dar en las diferentes dimensiones, el desarrollo del ser humano es una categoría de desarrollo total”, y (RAM. E,13) complementa diciendo: “cuando yo asumo un proceso de enseñanza- aprendizaje no debo dejar de lado ninguna de las dimensiones del ser humano, debo aprovechar el momento que tengo para manifestar los procesos creativos, que nos van realmente a hacer cambiar y evolucionar en todas las tendencias de la educación”.

Buscamos optimizar las dimensiones del individuo para favorecer su educación. “Los seres humanos son racionales activos, alertas y competentes, no se limitan a recibir la información, también la procesan y la transforman -asimilación ►adaptación- (Piaget y Brunner).

Para (RAM. E,11): “otra visión del ser humano es la entidad que se manifiesta a través de múltiples dimensiones pero

que es una sola dimensión corporal, la dimensión ética, la dimensión estética, la dimensión cognitiva pero es una sola entidad, no podemos decir que separar en cuerpo y mente”.

Opina al respecto (RAM. E,11): “cuando no hay un distanciamiento entre lo que el hombre hace y el fin que busca, es decir la “felicidad”, entonces en esa medida la motricidad va ganando campo, todo lo que es la motricidad va ganando, va adquiriendo, va desplazando visiones que tienen una mirada muy sesgada sobre el movimiento, sobre el cuerpo, sobre el sentido que se le da y empieza a ser un elemento realizador para el hombre”.

A manera de síntesis, los maestros y maestras en sus testimonios dejan comprender que utilizando el juego, los deportes, actividades de patio y de salón, se pueden fortalecer cada una de las dimensiones para favorecer el desarrollo integral del individuo siendo capaz de transformarse a sí mismo y al entorno que lo rodea.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSI, (1995). Referenciado por TRIGO, E. *Creatividad y motricidad*. 1999. p. 79. Barcelona. Inde.
- BUBER, Martin (1949). *Qué es el hombre*. (Traducción Eugenio Imaz 1964). México. SCE.
- CRISTO FOLETTI, J. (1998). *Naturaleza un camino para un cuerpo lúdico*, Brasil. Actas del Primer Congreso de la Educación Motriz.
- DESCARTES, R. (1977). *Meditaciones metafísicas* (traducción V Peña). Madrid. Alfaguara.
- DAFONSECA, Víctor (1998). *Escuela y cultura*. Barcelona. España. INDE Publicaciones.
- Diccionario Hispánico (2005). Madrid. Alianza.
- FREILE, Paulo (1998). *Educación para la libertad y pedagogía del oprimido*.
- GARCÍA, B. Manuel (1998). *Vida y mundo: la práctica fenomenológica*. Madrid. Trotta.
- GOMES DE FREITAS, O. (1998). *Corpo vivido-corpo no mundo: A corporeidade*. Foz de Iguazú. Brasil. Actas del Congreso latinoamericano de Educación Motora.
- HABERMAS, Jürgen (2000). *Teoría y praxis*. Estudiante filosofía social. Madrid. Techos, (4ta. ed.).
- HUSSERL, E. (1998). *Filosofía primera*. Bogotá. Norma.
- LLAMAS ÁLVAREZ, Jorge (2002). *Escuela y cultura*. Ed. Alejandría. Bogotá. DC. Págs. 75, 76 y 170.
- NURIA, Preminger y otro (1996). *Historia y sociedad*.
- PONTY, Merleau (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona. Ariel.

TRIGO, Eugenia y cols. (2000). *Fundamentos de la motricidad*. Madrid. Gymnos.

TRIGO, Eugenia y cols. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona. Inde.

VALMAR, J. (1993). *Traducción el ser y la nada, ensayo de ontología fenomenológica*. Barcelona. Altaya.

VILLAMIL, Miguel (2000). *Fenomenología del cuerpo y de su mirar*. Bogotá. Universidad Santo Tomás.

ZUBIRI, X. (1998). *Sobre el hombre*. Madrid. Alianza Editorial.

TEMA TRES

Sentidos de la motricidad (EDF) en las prácticas de los maestros



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA
UPTC-TUNJA**

SENTIDOS DE LA MOTRICIDAD EN LAS PRÁCTICAS DE LOS MAESTROS

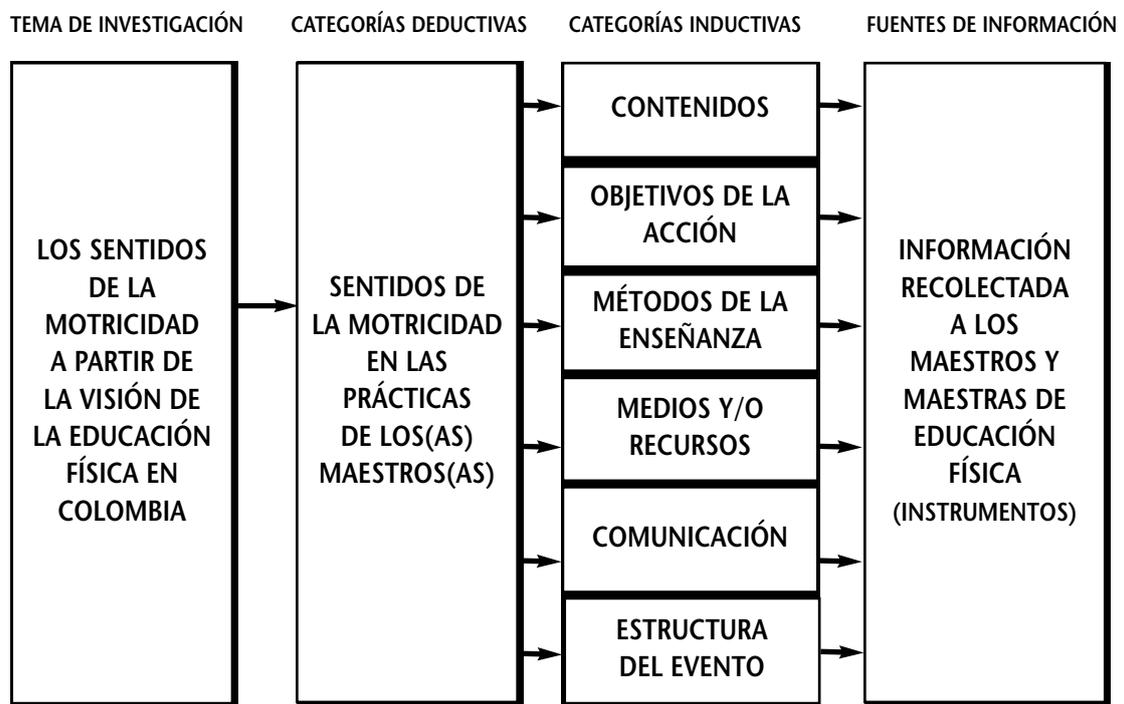


Gráfico resumen categoría. (Mauro Alberto Otalora Antolinez)⁷

7. Docente investigador. Escuela de Educación Física, Recreación y Deporte. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (UPTC). E-mail: mauro297@hotmail.com

La categoría *Sentidos de la Motricidad en las prácticas de los maestros*, pretende develar los significados en torno a la motricidad y al desarrollo humano, que subyacen en la acción de aquellos eventos, donde el maestro y maestra de Educación Física se ponen en escena.

Para lograr un acercamiento a esta comprensión, se han trazado como categorías inductivas: *los Contenidos*, desarrollados y los diferentes eventos de la Educación Física, entendidos éstos como el "qué" de la acción pedagógica.

Los Objetivos: el "para qué" propósitos que se trazan para la función educativa a partir de los lineamientos generales de la educación, los propios de las políticas institucionales y las particulares de cada área del conocimiento.

Los Métodos: "el cómo", siendo éstas las diferentes formas pedagógicas en las

que el maestro o maestra se apoyan para desarrollar su práctica docente.

Los Medios: "a través de" y/o *Recursos*. "El con qué", son vehículos y estrategias didácticas utilizadas para el logro de los propósitos educativos; los recursos pueden ser tanto humanos, como físicos y materiales.

Así mismo, *la Intención comunicativa*, se constituyó en otra categoría inductiva como forma de "expresión" verbal o no verbal del maestro-estudiante o estudiante-maestro, en el desarrollo de una actividad, espacio en el cual sobresalen sus opiniones y conclusiones; de este último aspecto depende el éxito o fracaso de la práctica, favoreciendo o perjudicando la participación del estudiante. Y por último, *la estructura del evento*, siendo ésta, la forma de organización y direccionamiento que las y los maestros realizan en su función educativa y desde los diferentes escenarios donde corresponde interactuar.

Los contenidos del área de la Educación Física

Claudia J. Pinto Siabatto*

Para interpretar la subcategoría de los contenidos en las prácticas de los docentes, es necesario la construcción de una teoría fundada, en donde se haga alusión a conocimientos de diferentes autores referidos al tema, con el fin de explicar las corrientes que se encontraron dentro del proceso de develación de los *Sentidos de la Motricidad a partir de la visión de los Actores de la Educación Física en los departamentos de Antioquia, Cundinamarca y Boyacá*.

La fase de recopilación de información, se desarrolló mediante observaciones focalizadas, entrevista a profundidad y talleres de sensibilidad.

La técnica de observación se orientó hacia eventos tales como clases, recreos, y diferentes tipos de actividades académicas relacionadas con la Educación Física. Éstas se realizaron con una mirada precisa sobre componentes pedagógicos como: el tipo de evento, escenario, participantes, temática, métodos de enseñanza, ambientes, participación de los

estudiantes, objetivos, metodologías propuestas.

En la segunda técnica, la entrevista a profundidad, se tuvieron en cuenta items como: ¿por qué decidió estudiar Educación Física?, ¿cómo fue el aprendizaje de la misma?, ¿cuándo hace el programa anual de Educación Física?, ¿cuáles son los contenidos que usted escoge y desarrolla en su clase (en cada nivel)?, ¿por qué?, ¿cuál es la metodología aplicada?, ¿propósitos?

La última técnica de recolección de información, se enfocó hacia la sensibilidad del docente, por medio de organización y desarrollo de talleres, “reconstruyendo mi historia, un viaje a bordo de sí mismo, el escultor”, y juegos colectivos, en donde el profesor fue estimulado a través de actividades para despertar su sensibilidad, autorreflexión y reconocimiento de sí mismo. Posteriormente, recapitulación escrita sobre su vida y lo experimentado en el desarrollo del taller.

*. Docente. Investigadora Escuela de Educación Física Recreación y Deportes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). E-mail: cpinto@tunja.uptc.edu.co

La aplicación de estas técnicas, permitieron recoger suficientes testimonios y observaciones sobre lo que piensan, sienten y actúan los docentes en el desarrollo de las clases de Educación Física.

Haciendo una revisión sobre los testimonios de los docentes, se pudo presumir,

cómo los **contenidos** determinan múltiples componentes de las clases o sesiones de Educación Física, es decir, no se puede pensar que el contenido es un aspecto aislado o un requerimiento de una clase. El cuadro siguiente se presenta como resumen de la subcategoría contenidos.

CATEGORÍA DEDUCTIVA: Los sentidos de la motricidad en las prácticas. SUBCATEGORÍA: Contenidos	
CATEGORÍA INDUCTIVA	TENDENCIAS
1. Los deportes: juegos predeportivos, (competencias y minideportes). Deportes (BC, FB, VB, Atl.)	1. MANIFESTACIONES DEPORTIVAS
2. Movimientos rítmicos: (gimnasia, rondas, bailes, danzas, trabajo con pequeños elementos expresión corporal).	2. EXPRESIONES RÍTMICAS
3. Psicomotricidad: (esquema corporal, direccionalidad, postura corporal, manejo de la respiración, formas básicas de movimiento, motricidad fina y gruesa, movilidad corporal, manejo del espacio total y parcial).	3. PSICOMOTRICIDAD
4. Capacidad y habilidades físicas: habilidades motrices básicas y especiales, fuerza, resistencia, flexibilidad, velocidad, equilibrio, coordinación y agilidad.	4. CAPACIDADES Y HABILIDADES FÍSICAS
5. Recreación: (juegos rítmicos, rondas, festivos, bazares).	5. RECREACIÓN
6. Calidad de vida: (salud, integración social o competencia, Educación Física como recurso de vida).	6. CALIDAD DE VIDA
7. Otros como: valoraciones físicas: aplicación de tests. Biomédicos: anatomía, fisiología, ciencias básicas, biomecánica, kinesiología. Estos contenidos especialmente en la formación superior.	7. OTROS

Cuadro 1

El *contenido* determina aspectos pedagógicos, directamente relacionados y entrelazados, como por ejemplo los métodos aplicados en la transmisión del conocimiento, el nivel de desarrollo motriz que pretende lograr el docente con el estudiante, los objetivos de la sesión y el enfoque pedagógico. Si bien es cierto que estos aspectos no son objeto de esta sección de la investigación, se hace necesario tomarlos para comprender el sentido de interpretación de los contenidos.

Como fundamento, se puede tener que los contenidos entretujan y determinan una gran parte de los componentes de la pedagogía, de la didáctica, del enfoque epistemológico de la clase de Educación Física.

Ahora bien, para empezar con la interpretación, es necesario comprender cuál es la definición de los contenidos desde el punto de vista académico, cotejado con la realidad.

Para Petrovsky, los contenidos se definen como: "los conocimientos y formas de actividad que se transmiten al estudiante y van en directa proporción al desarrollo del individuo, de la sociedad y sobre todo, de la formación del docente"; el contenido es **el qué**, es el saber teórico, práctico y la formación que el docente le transmite al estudiante teniendo en cuenta las necesidades del medio, es decir, lo procedimental.

Al confrontar este concepto con la realidad de los docentes se encontró que



Los contenidos se definen como: los conocimientos y formas de actividad que se transmiten al estudiante y van en directa proporción al desarrollo del individuo, de la sociedad y sobre todo, de la formación del docente.

existen aspectos comunes: "al iniciar el año, se hace como una especie de diagnóstico, es decir, cómo están los grupos nuevos..., qué vacíos, qué carencias tienen, y también les pregunto qué es lo que realmente les gusta" (LGLS. E,3).

Cuando el profesor selecciona "**qué**" le va a transmitir a sus estudiantes, existe una relación directa entre el acervo cultural, ético, social y el saber académico; además, influye de gran manera en esa selección, el nivel de desarrollo de las cualidades físicas del educador y el saber hacer: "depende del contenido, por ejemplo, ahora estamos en gimnasia y la clase se trabaja acá, pero cuando trabajamos un deporte, lo hacemos afuera" (PN. E,4).

Con los contenidos se formalizan los componentes de la práctica pedagógica; esta práctica está determinada y centrada en el docente, es decir, el pro-

fesor es el que establece el “qué” va a enseñar, cómo lo transmite, en dónde y en qué momento del año escolar lo enseña. El arte de transmitir una enseñanza está en directa relación con el concepto que se tiene de educación y en este caso de Educación Física.

Para los profesores, el concepto de educar y la educación, es la articulación del cuerpo biológico con lo afectivo, con lo intelectual, con las emociones. Testimonios destacados de esta percepción conceptual se tienen: “la educación y la Educación Física es la formación no solamente para el deporte sino para toda una vida; puede uno desarrollar no solamente la parte física, sino también la parte intelectual y sobretodo, la parte humana; es una forma de socialización, es una forma de vida” (C.M. E,3). Otra idea interesante del concepto de Educación Física en relación al cuerpo: “la Educación Física no puede ser sólo jugar fútbol o jugar un deporte específico, sino crearle la necesidad al individuo de que aprenda a manejar y a disfrutar realmente su cuerpo” (N.L. E,2).

Un aspecto que influye en los contenidos es lo relacionado con la selección de los mismos. Este aspecto se refiere a la potestad que tiene el docente de escoger y decidir según su criterio y su experiencia docente, las temáticas a desarrollar en el año escolar. “Bueno, desde la misma parte inicial del año, yo saco el plan anual, les muestro a ellos el progra-



El enfoque se define como la orientación pedagógica, epistemológica y experiencia personal que el docente le imprime a los contenidos, es decir, la experiencia personal sobre Educación Física, Recreación y/o Deporte, la cual es plasmada en la práctica docente.

ma y hacemos las observaciones que se tengan que hacer” (LG. E,1).

Existen criterios implícitos, respecto a la selección de los contenidos, un testimonio expresa: “elijo los contenidos por un diagnóstico realizado a los estudiantes respecto a su rendimiento físico, o por las falencias halladas en el medio escolar, los lineamientos del colegio o del Ministerio de Educación y por último, por los intereses de los estudiantes” (CT. E,5). Y otro comenta: “...los contenidos que manejo los incluyo de acuerdo a los lineamientos que existen en el colegio” (UP. E,6).

Dentro de la investigación, en la etapa de interpretación de la información, se pudo establecer respecto a la selección de los contenidos, pese a que los educadores de los tres departamentos corresponden a regiones culturales y geopolí-

ticas diferentes, que en este aspecto de la selección de los contenidos, existen temáticas frecuentes y comunes, que se adaptan a las condiciones del entorno, como lo muestra el cuadro No. 1 donde se esbozó el resumen de lo recopilado por los profesores que participaron en esta investigación en lo que a contenidos se refiere.

Ahora bien, cuando el docente selecciona el **qué** le transmite a los estudiantes, se plasma otro aspecto importante dentro de los contenidos que es *el enfoque*.

El *enfoque* se define como, la orientación pedagógica, epistemológica y experiencia personal que el docente le imprime a los contenidos, es decir, la experiencia personal sobre Educación Física, Recreación y/o Deporte, la cual es plasmada en la práctica docente; lo anterior es notorio en el siguiente testimonio de un docente: “pues toda la vida a mí me han gustado estas actividades físicas y en mi tiempo libre de primaria y bachillerato fui deportista, conformando equipos en el colegio y luego en intercolegiados. Me gusta mucho el atletismo, fui selección Antioquia, después pasé a la Universidad y la representé en los juegos nacionales; sobre todo la motivación inicial fue la pasión por las actividades físicas” (C.T. E,6).

Dentro de lo recopilado en el desarrollo de la investigación, se develó que existe una tendencia a orientar los contenidos

de la clase de Educación Física y los deportes, hacia la *Competencia* y la formación de competidores, es decir, se pretende orientar los contenidos para mostrar quiénes son los vencedores en los intercolegiados. “Nosotros siempre vamos a intercolegiados y nos va muy bien, siempre somos campeones o subcampeones, sobre todo en fútbol, baloncesto, atletismo; mejor dicho, casi en todos los deportes, pues tenemos un grupo de profesores muy organizado” (S.I. E,4).

Este enfoque de la competencia, se relaciona con el ganar medallas para tener prestigio, o como un reconocimiento al colegio; así lo manifiestan los profesores de los colegios que han ocupado los primeros lugares. “El deporte formativo sirve para buscar talentos para los juegos intercolegiados y para la liga de baloncesto, voleibol y atletismo; también los talentos que podemos detectar en la clase son muchos; por ejemplo, vemos una niña de 1,80 y estamos en la unidad de voleibol, se orienta individualmente para que esa niña, que puede ser buena en voleibol... asista a la liga, o se meta a un club de voleibol y que venga a entrenar...” (LG.SS. E,1).

Buscando una interpretación del origen del deporte de rendimiento o una explicación de lo que es ahora conocido como deportes de rendimiento, se encuentra que en Francia, es donde surge el concepto de deporte. El primer

vocablo fue *Deports* que traducía o era un sinónimo de pasar el tiempo agradablemente, distracción, bromas, juegos; posteriormente el concepto de *Deports* llega a Inglaterra y allí tienen el enfoque de: "emulación" pero hacia sí mismo, en el cual se orienta hacia el crecimiento personal y poco a poco hacia la competencia, para ganar medallas.

Esta tendencia se puede verificar con los siguientes testimonios develados en las entrevistas a profesores: "sí porque los niños han asimilado situaciones que los llevan a competir, pero de la manera más sana, o sea que tratan de mostrarles a los otros en qué condiciones están y de qué son capaces y crear así la rivalidad" (MNG.SL. E,4). Un segundo testimonio: "el énfasis de la clase de Educación Física, básicamente, son los deportes, acá le trabajamos mucho a los deportes, porque tenemos las unidades de baloncesto, voleibol y el atletismo, los tenemos en cada período, se evalúa lo que es resistencia y velocidad, ¿cierto? pero básicamente el baloncesto y el voleibol son el potencial de la institución" (LG.SS. E,1).

Es interesante observar cómo la gimnasia, por sí sola tiene un peso sustancial en la elección de los contenidos de la clase de Educación Física. "En el grado quinto las dos primeras semanas es una retroalimentación de las actividades que ellos habían manejado en la escuela, y pude ver con cierta preocupación que



En el gimnasio, la mente y el cuerpo eran un solo componente dentro de la formación griega;

igualmente, se hacían conversaciones sobre lo estético, lo intelectual y el ejercicio físico, todo ello enfocado a conseguir la perfección del alma.

había estudiantes que por ejemplo no manejaban la gimnasia básica, que no habían trabajado fundamentación, pues que no habían manejado fundamentación deportiva, entonces es casi como volver a retomar esos elementos; básicamente entonces, es primera unidad habilidades básicas, segunda unidad gimnasia básica y a manos libres..." (INE. E,4). La gimnasia es considerada como un saber que de por sí constituye un integrador de formación corporal.

Otro enfoque que llamó la atención, es que para algunos profesores de Educación Física, los contenidos se relacionan con la valoración médica especializada, buscando la *optimización* de los movimientos, por medio de la aplicación de los tests en el desarrollo deportivo especializado: "en la clase se realiza la aplicación de los exámenes médicos, una valoración antropométrica y a base de un estudio y un diagnóstico, se desarro-

llan los programas; es que los programas no pueden ser iguales para todos. La preparación física general, la preparación especial ¡he! Los test de evaluación" (SALE. E,3). Esta tendencia está dada por la aspiración de lograr un mejor rendimiento físico de los estudiantes en las actividades escolares deportivas.

Para los docentes de Educación Física de Antioquia, Cundinamarca y Boyacá, aunque en contextos diferentes, se encontró, que los contenidos tenían un punto de vista unificado para formar integralmente al escolar: *educación del alma, de la personalidad, de los valores*. "La Educación Física, ante todo, antes de ser deportistas, antes de ser desatacado en cualquier área deportiva o ser profesor de Educación Física; lo primero como educador, es que debemos formar a un ser humano con valores" (SALC. E,6).

En la revisión bibliográfica realizada, se rastreó, que el origen de palabras tan comunes en el lenguaje de la disciplina de la cultura física, "mente sana en cuerpo sano", pertenece a la cultura griega: en el gimnasio, la mente y el cuerpo eran un solo componente dentro de la formación griega; igualmente, se hacían conversaciones sobre lo estético, lo intelectual y el ejercicio físico, todo ello enfocado a conseguir *la perfección del alma*.

Ahora bien, esta tendencia humanista de la Educación Física es retomada de

los griegos y se puede evidenciar en la actualidad, como se presenta en los siguientes testimonios: "*la Educación Física es la formación no solamente para el deporte sino para toda una vida, la formación en valores*". "*Los contenidos se deben direccionar hacia el cuidado del cuerpo*". Otra: "*la calidad de vida es un tema bastante amplio y es que por medio de los contenidos de la clase de dados en Educación Física, el estudiante puede adquirir autodisciplina, responsabilidad y la parte fundamental es cuerpo sano, mente sana*" (J.F.Q. E,3).

Una tendencia humanista de la Educación Física, se orienta hacia la función social y utilización del tiempo libre; los romanos fueron quienes desarrollaron el concepto **OTIUM**, el tiempo en tiempo libre y tiempo de ocio; la profesora Gladys Jaimes en su libro *Manual de Recreación Dirigida*, ha retomado estos conceptos y los analiza como: "*el tiempo libre desde el punto de vista social; no todo lo que cae de la esfera del trabajo estricto puede llamarse tiempo libre... la utilización del tiempo libre en prácticas voluntarias de ocio, permite la satisfacción personal, el desarrollo de valores humanos y la búsqueda de su propia identidad y de quienes lo rodean*".

El siguiente testimonio asevera lo anterior: "la Educación Física tiene una función social que se centra más que todo en el juego, en la recreación, en la reunión de varias personas y pienso que ha

retomado de pronto ese protagonismo, a partir de la lúdica de la ocupación del tiempo libre, del reconocimiento, de otro tipo de capacidades distintas a las que se trabaja normalmente" (INE. E,2).

Este enfoque también es una de las grandes tendencias que los docentes de Educación Física trabajan en sus clases: "la recreación está incluida durante toda la programación, no es que esté incluida dentro de una unidad ya que la recreación va de la mano con el deporte, yo les enseño algunas actividades de los scout como hacer amarres, nudos etc., que ellos mismos puedan manejar la parte de recreación dirigida" (INE. E,3).

Un aspecto muy importante y que se destaca en algunos de los colegios es el contenido lúdico: "es un eje de la actividad física, el eje de lúdicas, se trabaja un proyecto específico, se llama *las Olimpíadas Salesianas* y trabaja todos los años en el diseño, la creación y aplicación de revistas gimnásticas, de danzas, etc." (SALE. E,5). Investigadores de la cultura física como Luis Alberto Ruiz (1995), sustentan que: "el juego, junto con la alimentación, es la actividad más antigua de los hombres. Representa una tendencia instintiva que se expresa en variadas actividades cuyo fin fundamental es el placer, funcional o espiritual. Es decir en el juego se consume la propia realización".



En el gimnasio, la mente y el cuerpo eran un solo componente dentro de la formación griega; igualmente, se hacían conversaciones sobre lo estético, lo intelectual y el ejercicio físico, todo ello enfocado a conseguir la perfección del alma.

Cuando se explora sobre los orígenes de la concepción del juego como lúdica, se encuentra de nuevo a los pioneros griegos en este terreno; para ellos, esta concepción del tiempo ocioso se llamaba *Skhole*, tiempo fundamental en la consolidación del alma; esta concepción del alma sólo era posible por medio de las vivencias y formación del cuerpo. *Ludens*, o la lúdica, estaba relacionada con el tiempo dedicado a la contemplación de los supremos valores como la bondad, la belleza, a la integración y la contemplación de la sabiduría.

En la mayor parte de los colegios y en especial la básica primaria, el principal fundamento en los programas de Educación Física es la lúdica y así lo manifiestan: "haber, en la institución se trabaja en base a la lúdica, la actividad es juego, el énfasis es el movimiento en sí; como elemento básico se tiene la lúdica, entonces, a través de ella se tiene el movimiento" (MNG.SL. E,4); es decir, el

componente de lúdica dentro de los contenidos está en la dimensión de elemento básico en la formación del movimiento y de la persona como tal.

Pasando a otro enfoque de los contenidos que muestran los actores de la EDF en Colombia es lo relacionado con **la salud**: “la Educación Física es una cuestión preventiva a la salud, como medicina preventiva” (SALC. E,9).

Algunos docentes expresan que en el desarrollo de los contenidos tienen que enfocar su saber específico hacia contextos educativos específicos para ayudar por medio de la motricidad hacia la salud preventiva y como docentes tienen que asumir una orientación de los contenidos de sus clases con fines terapéuticos; es así como, muchos de ellos tienen que enfrentar situaciones como las que a continuación se describe: “yo he tenido también la oportunidad de trabajar con niños del campo y como docente, detecto en ellos problemas de postura, porque tienen fuerza en los brazos, tienen que levantar un bulto de papas, se lo echan al hombro fácilmente porque han desarrollado esa capacidad, pero no han desarrollado la capacidad de mantener una postura de manera adecuada y les afecta la salud, entonces básicamente mi labor como docente es también detectar esos problemas y tratar de corregirlos por medio de la educación y de la actividad física. Este tipo de situaciones son determinantes en el

momento de puntualizar los contenidos en las clases. Lo otro es la fisioterapia de poblaciones especiales, algunas niñas vienen con lesiones de tobillo o de codo o se han quebrado; el trabajo individual se puede direccionar hacia estas niñas” (LG. SS. E,1).

Para los docentes es inherente como fin y como contenido, todo lo relacionado con *la formación del cuerpo*. Es decir, los contenidos de la Educación Física no solamente tienen el trasfondo de cumplir con los requisitos exigidos por lineamientos del colegio o el MEN, sino que tiene bastante peso la concepción de formar el cuerpo y la motricidad dentro de una visión integradora con manifestaciones en la salud, la creatividad, lo estético, entre otros.

Ya se ha hecho énfasis en los aportes de la cultura griega a las concepciones en torno al cuerpo y a la cultura física. Frente a esto, el médico alemán Wolfgang Heipertz en su libro titulado *Medicina del deporte*, hace la siguiente correlación: “referente a la educación corporal, los griegos tenían dos enfoques: uno higiénico y otro estético”. En la actualidad, puede observarse esta herencia en todo el aparato escolar y en especial en el área de la EDF.

Para un gran grupo de docentes, los contenidos en la Educación Física son los presentados y propuestos por la *Psicomotricidad*: “yo trato de enfocar los

contenidos desde la Psicomotricidad, de lo fisiomotriz, de lo perceptivo-motriz; verdaderamente esos contenidos que se ven, abarcan la dimensión del ser humano. No se si cabe decir pues, como temas específicos, la movilidad articular de los miembros superiores, ubicación espacial, conceptos: arriba-abajo, adelante-atrás, encima-debajo, rápido-lento, izquierdo-derecho. Esquema corporal, concepto corporal-relajación. Se hace mucho énfasis en lateralidad y en el conocimiento corporal" (MF. E,2).

Una de las razones que ha llevado a los educadores a esto, es puntualizar sobre el por qué, el para qué y el cómo se educa el cuerpo.

No sólo la psicomotricidad como corriente se ha posicionado en la EDF, también lo han hecho la Sociomotricidad, la Educación por el movimiento, la Psicokinética, entre otras. Han incursionado con fuerza en el quehacer educativo, pues han permitido iniciar la comprensión de que los componentes, contenidos y métodos con la educación del cuerpo y las relaciones con el movimiento y por ende con la educación, todo esto una simbiosis.

Es así como el Licenciado Reek Arnol JR. y otros colaboradores en su libro *La Educación Física en las enseñanzas media teoría y práctica*, hace un resumen muy puntual sobre estos temas: "Tanto la educación psicomotriz como la educación



**Para los griegos, Ludens,
o la lúdica, estaba
relacionada con el tiempo
dedicado a la**

**contemplación de los supremos
valores como la bondad, la belleza,
la integración y la contemplación
de la sabiduría.**

psicocinética del dr. Le Boulch, han puesto de relieve un cierto número de nociones fundamentales, que no solamente constituyen la base de toda educación por el movimiento, sino que además son básicas en todos los aprendizajes escolares, profesionales y deportivos:

1. Ejercicio psicomotor.
2. Esquema corporal.
3. Actividad tónica.
4. Conductas motrices de base (postura, equilibrio, coordinación y disociaciones).
5. Conductas neuromotrices (paratonía, sincinesia, lateralidad).
6. Conductas perceptivo motrices (percepción espacial, temporal organización espacio-temporal y ritmo).

Es relevante encontrar cómo los docentes tienen gran influencia del pensamiento encabezado por Doupre, Wallon, Piaget y Ajuriaquerra y programan en sus contenidos temática sobre psicomotricidad.

La percepción de este grupo de estudiosos, sobre la educación psicomotriz, ha orientado a muchos profesores sobre el desarrollo de esta temática en los contenidos en sus clases. Tendencias que permiten transmitir y organizar los contenidos. Así lo manifiestan los maestros: "Vea, yo practico de todo, juegos, motricidad gruesa, motricidad fina, lateralidad, porque estas niñas en tercero todavía no saben lo que es derecha, izquierda; básicamente los contenidos son: ubicación tiempo-espacio, equilibrio, coordinación, sensibilidad, desplazamiento, manejo de elementos; la motricidad va enfocada a fines objetivos, al desarrollo intencionado de actividades y el movimiento simplemente se da por nuestra razón de seres vivos y la psicomotricidad ya es la coordinación entre el sistema nervioso y los segmentos corporales; la diferencia es que para que haya desarrollo psicomotriz, para que haya movimiento, hay una conjugación del sistema nervioso y los diferentes segmentos corporales" (CD. SL. E,6).

"La primera unidad es el reconocimiento del cuerpo (en esa estamos) la segunda es el ajuste postural, la tercera el equilibrio y la cuarta, el nivel de atención y aunque éste se trabaja en todos los momentos, el esquema corporal es en sí una unidad pero todo el tiempo se está reforzando, inclusive desde antes de que esté planeado, porque están las rondas, las canciones, el salir al aire libre, el desplazamiento en el mismo

salón, todo esto cuando se trabaja el ajuste corporal" (CD.SL. E,3).

El desarrollo de *la creatividad y de la formación estética* son factores importantes en la orientación de los contenidos de la Educación Física: "un buen desarrollo de los contenidos de mi clase, creo que lo más importante es la creatividad; se tiene una intencionalidad muy grande por la estética, por las artes y por la Educación Física, porque ha llegado a la conclusión de que el patio es un escenario en el cual el estudiante manifiesta con más espontaneidad todas sus cualidades, sus capacidades, sus virtudes que a partir del conocimiento de su propio cuerpo, de la autoestima, aflore hacia su exterior, también una proyección hacia la sociedad, también de cooperación de solidaridad, de apoyo, un ciudadano pues, integral" (SALC. E,9).

Dentro del ámbito universitario, teniendo en cuenta que el objetivo principal es la formación de formadores, se encontró cómo los contenidos tienen diferentes tendencias con el propósito de llenar las expectativas de los estudiantes; son éstos los relacionados con lo fisiológico, los deportes, recreación. Un docente de formación de las líneas Biomédicas afirma que: "los contenidos básicos, son los temas como cardio-vascular, neuromuscular, respiratorio, los líquidos corporales, su regulación, la función renal, los conceptos de energía, bioquímica, los sistemas energéticos y todo lo anterior con sus respectivas adaptaciones al ejer-

cicio y al entrenamiento; además de esto, ergometría, la espirometría y la ergopirometría, eso es lo que básicamente se maneja para la Educación Física” (EN UP. E,3).

Para concluir el análisis descriptivo de esta subcategoría en la investigación de los sentidos de motricidad que tienen los docentes de la Educación Física en Colombia y en un ejercicio de síntesis, se puede expresar que los contenidos manifiestos en la clase de EDF son una

amalgama de las tendencias que van desde los griegos hasta los tratadistas de la época actual, donde es relevante el papel significativo que juega la formación recibida por el docente en la Universidad, la profundización a nivel de postgrado, los lineamientos del PEI de cada institución, así como también del MEN, las actividades extracurriculares que desarrolla, los objetivos trazados y la participación de los estudiantes en actividades extra curriculares, en certámenes deportivos o recreativos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Civilizaciones perdidas: Griegos, templos, tumbas y tesoros. Volumen 9 y 10 Edit. Folio S.A. Barcelona.

JAIMES, Gladys (1988). *Manual de Recreación Dirigida.* Colombia.

PETROVSKY A., V. *Psicología Pedagógica y de las edades.* Ed. Pueblo y Educación.

REEK, Arnol, J. R., y otros. *Educación Física en las enseñanzas medias Teoría y Práctica.* Ed. Paidoribo.

RUIZ, Luis A. (1995). *Sociología del Deporte.* Conferencias Escuela Nacional del Deporte. Colombia.

WOLFGANG, Heipertz. En su libro titulado *Medicina del deporte.*

¿Cuáles son los objetivos y/o propósitos de la Educación Física?

Alembert Mayorga Contreras*

La práctica docente que se realiza en el área de la Educación Física en los diferentes planteles educativos, diariamente, está determinada en muchas ocasiones por varios propósitos y diversas intenciones, planteados por los docentes y la institución misma. Se entiende como **objetivo de la sesión** al hacer, al deseo y a la voluntad que los actores ponen en marcha en sus clases normales para potenciar y mejorar la formación en

valores; una enseñanza del cuidado del cuerpo; una mejor calidad de vida y un óptimo desarrollo humano de la comunidad educativa.

Viciana Ramírez (2002, p.208), define la sesión como "la unidad mínima de programación que estructura y organiza el currículo, y precisa de un marco de referencia (unidad didáctica) para, conjuntamente a otras sesiones, cobrar un sentido en los aprendizajes de los alumnos/as".

CATEGORÍA DEDUCTIVA: Los sentidos de la <i>motricidad</i> en las prácticas. SUBCATEGORÍA: Objetivos de la acción		
CATEGORÍA INDUCTIVA		TENDENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Recreativa cultural • Formación de valores • Cuidado del cuerpo • Calidad de vida • Desarrollo motriz 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo humano • Calidad motriz • Preparación para la vida • Desarrollo de la inteligencia • Proyecto social 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación en valores • Cuidado del cuerpo • Calidad de vida • Desarrollo humano

*. Estudiante en formación. Escuela de Educación Física, Recreación y Deporte, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Email: xancataza@hotmail.com

Es por esto que durante la sesión normal de clase entran a jugar un papel muy importante el evento a realizar y el objetivo que se persigue con éste, ya que sesión por sesión se va logrando paulatinamente la consecución de los objetivos inicialmente planteados.

En el estudio realizado, se logra develar desde los testimonios de los diferentes maestros y maestras plasmados en las distintas fuentes de información aplicadas, una serie de objetivos, como se resume en el cuadro anterior.

Los testimonios manifiestan: “los objetivos, ah, ah, ah, pues como yo ahorita te dije, he leído cierta literatura española, pues de todas maneras atendiendo a las necesidades de los niños y a algunos lineamientos que hay para esa planeación, trato de enfocarlo desde la socio-motricidad, desde lo físico-motriz, lo perceptivo-motriz, para que verdaderamente esos contenidos que se ven, abarquen las dimensiones del ser humano; no se si cabe decir como temas específicos, pero sobre todo cada dimensión; a ver, desde lo socio-motriz es potenciar en cada niño o niña esa parte de integración social, el respeto por el otro; pienso que uno no puede separar una cosa de otra, para mí todo eso va integrado desde lo físico-motriz por ejemplo: que mínimamente si un niño de los primeros que estoy interviniendo uno lo ve que viene incluso con poca coordinación para caminar, para correr, para resolver situaciones a veces tan

sencillas de la vida... es esencial desde lo físico-motriz, esas necesidades y expectativas diarias, ya después de ahí, otras especializaciones que se puedan venir desde el movimiento, pues bienvenidas, pero por lo menos resolver primero los problemas más cotidianos desde la Educación Física” (CT. E,4).

Formación en valores

La complejidad de la sociedad de hoy y los cambios tan rápidos, han hecho que los valores poco a poco vayan cambiando, de tal forma, que muchos de ellos se han ido derrumbando y no se han renovado; por lo que es deber que el sistema educativo, como uno de los principales gestores de la enseñanza, forme al sujeto para participar activamente en la vida y en la sociedad, para ejercer un juicio crítico y valorativo de sí mismo y del entorno donde se desenvuelve. Es así como, *la formación de valores* es entendida como la herramienta que los docentes tratan de ofrecer en las sesiones de clase a los estudiantes, para que éstos realicen los juicios de valor con respecto a su vida personal y a su vida en comunidad y de esta manera se forje una mejor conducta individual y colectiva, un óptimo nivel de convivencia que promueva a una mejor posibilidad de vida y de desarrollo humano.

Dice Gustavo Escobar (2000), que *“el hombre es un ser axiológico; no sólo se enfrenta al mundo para conocerlo o para transformarlo, sino que también lo hace*

objeto de una valoración. La importancia de los valores en la ética, es decisiva. Los valores en cuanto a directrices para la conducta son los que dan a la vida humana, tanto individual como social, su sentido y finalidad. No puede concebirse una vida humana realmente sin ideales, sin una tabla de valores que la apoye. Explicar y justificar la vida implica siempre recurrir a una constante valoración”.

La formación valoral, entonces, no es sólo un asunto educativo, sino algo que debe corresponderle a la academia. La escuela es la mejor capacitada para formar valoralmente a los alumnos porque es la única que puede hacerlo intencionalmente.

Un maestro manifiesta: “es que el estudiante es un ser humano total e integral, es rico en valores que nosotros como docentes estamos destinados a educar y no solamente a instruir, entonces es más importante nuestra área, ya que los alumnos se sienten más allegados a nosotros, son más amigos que con los demás docentes” (INE. E,2).

Otro expresa: “nosotros partimos del conocer del niño, qué trae, porque siempre trae una gran base, y eso comparado con lo que podemos lograr en la integración social que se da por intermedio del deporte, la clase de Educación Física, el estar compartiendo con otro grupo de seres humanos, nos permite estimularlos y poder compartir y a partir de ahí, construir desde la enseñabilidad, muchas cosas que socialmente se permiten hacer” (C.C. LG. E,2).



Los docentes tratan de brindar todas las condiciones durante la clase, reuniendo múltiples estrategias para que el estudiante se valore y valúe su entorno, tenga una satisfacción para su vida desde la educación física y de esta manera se preocupe por mejorar el nivel de vida personal y de la comunidad.

Cuidado del cuerpo

Por el cuidado del cuerpo la humanidad siempre se ha preocupado; si nos referimos a los griegos, éstos tenían una visión de lo que debía ser el cuidado de sí, no se preocupaban sólo del cuerpo sino de su complemento que era el alma; además tenían un excelente régimen alimenticio y hábitos de salud, una serie de ejercicios físicos, la satisfacción mesurada de necesidades y el crecimiento cognitivo; en otras palabras, por el auto cuidado.

Hoy en día, las personas encargadas de prevención y promoción del cuidado del cuerpo en el ámbito escolar son los docentes de Educación Física; este tema se ha convertido en todo un discurso, aclaración o acción, que el docente rea-

liza para cumplir este propósito, de tal manera que le permita al estudiante tener un estado de bienestar desde la integración de procesos orgánicos, psicológicos, relaciones sociales y personales, necesarios para el funcionamiento adecuado y el disfrute de una sobrevivencia digna, desde la promoción del auto-cuidado, en el marco del desarrollo humano, el cual plantea que toda persona *para ser, tener, hacer y estar*, necesita la satisfacción y potenciación en condiciones de equidad, de satisfactores que le permitan la subsistencia, el afecto, la protección, la participación, el entendimiento, el ocio, la creación, la libertad y la identidad, como lo explican Franco AS, Ochoa, JD. Hernández AM (1995:3-28).

En este sentido, Colliere (1993:385), expresa: *"cuidarse, cuidar y ser cuidado, son funciones naturales indispensables para la vida de las personas y la sociedad, en tanto son inherentes a la supervivencia de todo ser vivo. Al cuidar se contribuye a promover y desarrollar aquello que hace vivir a las personas y a los grupos. Es así como, cuidar representa un conjunto de actos de vida que tiene por objetivo hacer que ésta se mantenga, continúe y se desarrolle"*.

Un docente manifiesta, *"toda persona humana cualquiera que sea, necesita tener su cuerpo adecuado para entregarse a una actividad de fuerza o de estiramiento y actividad lúdica. La metodología mía integra esas dos partes esenciales como los dos núcleos de temáticas esenciales*

donde usted se ejercite a diario, donde se calienta, se prepara y hace su ejercicio físico para su vida " (MF. E,5). Otro expresa: *"el objetivo de mi clase es demostrar ante todo la importancia del estiramiento como base de fundamental par realizar una actividad física adecuada, porque si usted no se prepara no va a entretenerse, ni va a tener un ejercicio adecuado para su cuerpo; mañana van a venir muchos magullados porque ese cuerpo quieto sin estirar, hay que ir estirando comprometiéndonos con el ejercicio y para eso es la disciplina y el orden de hacer las cosas, les va a mejorar el ejercicio. Después de esta actividad voy a organizar los equipos, primero a ordenarlos para que se integren, que sepan cuál es la necesidad del ejercicio y ya después, una actividad recreativa"* (MF. E,4).

Calidad de vida

Esta subcategoría es leída, desde las acciones o discursos que realizan los docentes en sus prácticas o actividades para mejorar las condiciones de vida del estudiante, ya sea que éste tenga un desarrollo normal o algún tipo de limitación física o psicológica. Además, buscan dentro de la población escolar una satisfacción personal con base en las experiencias vividas durante la clase y que dicho goce pueda ser transferido a su contexto normal de vida; esto se sustenta en el hecho de que en el ambiente donde se desarrolla la sesión y conviven los estudiantes. es importante para lograr los objetivos planteados y lo que se

pretende mediante el hacer del maestro. Los docentes tratan de esta manera de brindar todas las condiciones durante la clase, reuniendo múltiples estrategias para que el estudiante se valore y valore su entorno, tenga una satisfacción para su vida desde la Educación Física y de esta manera se preocupe por mejorar el nivel de vida personal y de la comunidad.

Borthwick-Duffy, S. A. (1992) define la *Calidad de Vida* como: *la calidad de las condiciones de vida de una persona; la satisfacción experimentada por la persona con dichas condiciones vitales; la combinación de componentes objetivos y subjetivos, es decir, la calidad de las condiciones de vida de una persona junto a la satisfacción que ésta experimenta y, por último, como la combinación de las condiciones de vida y la satisfacción personal ponderadas por la escala de valores, aspiraciones y expectativas personales.*

Estableciendo una relación del *Desarrollo Motriz* con la calidad de vida, un maestro comenta: *"trato de que los niños aprendan la coordinación para caminar, para correr, para resolver situaciones a veces tan sencillas de la vida, como es, que si vos das un salto y si hay un charco, necesitas dar uno más largo para no mojarte; es esencial desde lo físico-motriz esas necesidades de expectativas diarias, ya después de ahí otras especializaciones que se puedan venir desde el movimiento pues bienvenidas, pero por lo menos resolver primero los problemas más cotidianos desde la Educación Física"* (C.T E,4).

En el mismo sentido, otro expresa: *"a bueno, sí, en el proyecto de aula, yo pienso que todo tiene que ver con la Educación Física, porque la idea es que los niños desde el aula no vean conocimientos segmentados, matemáticas por allá, español por acá, ética y valores, Educación Física, sino que en el proyecto de aula se trata de integrar todas las acciones educativas y formativas en torno a lo que puede brindar la actividad física haciendo así las clases más dinámicas, que los niños se sientan contentos de venir al colegio y yo pienso que la Educación Física proporciona eso, unas aulas abiertas creativas, sobre todo alegres"* (PN. E,6).

Desarrollo humano

El concepto de Desarrollo Humano se basa en el Universalismo, es decir, en el reconocimiento de las reivindicaciones vitales, que plantea la necesidad de ofrecer y garantizar, al mismo tiempo, la posibilidad de que todas las personas aumenten sus capacidades de forma íntegra y que puedan darle a éstas el mejor uso posible.

El PNUD (1994:15), lo expresa así: *"el propósito del Desarrollo Humano consiste en crear una atmósfera en que todos puedan aumentar su capacidad y las oportunidades puedan ampliarse para las generaciones presentes y futuras"*. El objetivo básico de todas las áreas del conocimiento y más el sistema educativo, consiste en la creación de un ambiente propicio para que las personas puedan

gozar de una vida prolongada, saludable y creativa. En este contexto, el concepto se sostiene sobre tres pilares: la longevidad, los logros en educación y los recursos materiales.

Otro texto de la misma entidad muestra: *“el Desarrollo Humano es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y disfrute de un nivel de vida decente (PNUD 1990:33).*

En una actitud reflexiva desde los párrafos anteriores, y partiendo de lo encontrado en el estudio, se puede develar que un propósito educativo encaminado hacia el desarrollo humano, ha de buscar la transformación en la comunidad educativa y en forma particular los docentes intentar lograrlo con los estudiantes en cada sesión de clase, tratando de que éstos mejoren sus capacidades a nivel físico, cognitivo y psicológico, y así poder estar en *capacidad de transformar su entorno y mejorar el nivel de vida.*

Un docente comenta: *“para mí básicamente el objetivo central de la Educación Física está estrechamente ligado a la orientación que cada profesor le da al estudiante, las herramientas que uno puede brindarle para que de acuerdo a las necesidades que tenga en su entorno de*

convivencia social, y también pueda desempeñarse en las diferentes actividades físicas” (UPTC. E,4). Así mismo, otro maestro manifiesta: *“yo busco, que a través de las actividades físicas, el alumno aprenda normas de convivencia que le sirvan para solucionar un conflicto diario, que sirva para enfrentarse a una sociedad cambiante, difícil y sobre todo, que sea tolerante frente a las situaciones cotidianas, en general y puede ser muy como el lema de la institución, formar un ser íntegro en valores y con unas actitudes y algunos conocimientos básicos frente al área” (P.N. E,2).*

Los elementos develados a partir de la profundización en la categoría objetivos, como puede leerse en los párrafos anteriores, deja ver con claridad que los(as) maestros(as) tienen bien definida la necesidad de que los propósitos y objetivos educativos estén direccionados en primer orden hacia la formación de valores, la calidad de vida y el logro de un desarrollo integral de sus educandos, y en un segundo orden, el desarrollo de sus condiciones físicas.

Sin embargo, para hacer una lectura de lo que sucede en la realidad práxica hay que ver en forma holística e integrada los diferentes momentos de la escena pedagógica y que en este estudio se presentan como categorías.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTHWICK-DUFFY S. A., (1992). *Quality of life and quality of care in mental retardation*. In L. Rowitz (Ed.), *Mental retardation in the year 2000*. Berlin. Springer-Verlag.

COLLIERE, M. F., (1993). *Promover la vida*. Madrid. Interamericana.

ESCOBAR, V. Gustavo (2000). *Ética*. 4 e. México. Mc Graw-Hill.

FRANCO, A. S., OCHOA, J. D., HERNÁNDEZ, A. M. (1995). *La promoción de la salud y la seguridad social*. Bogotá. Corporación Salud y Desarrollo.

PNUD: *Informe Desarrollo Humano Naciones Unidas*. 1990. (PNUD 1994).

RAMÍREZ, J. Viciano (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona. INDE.

Los métodos más utilizados en la enseñanza de la EDF

Diana del Pilar Cevallos Lugo*

Sanfrancesco (1989), se refiere *al método* como otro componente del diseño curricular que *permite definir las estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje, la construcción de conocimiento, el desarrollo de habilidades y destrezas intelectivas y motrices, y los demás procesos que el modelo formativo institucional prevea desarrollar.*

Método se define en el diccionario Ideológico de la Lengua Española como:

1. El modo ordenado de proceder para llegar a un resultado o fin determinado, especialmente para descubrir la verdad y sistematizar los conocimientos.
2. Obra destinada a enseñar los elementos de una ciencia o un arte.

Si nos referimos a la subcategoría ya mencionada en párrafos anteriores, *los Contenidos*, como *“el qué”* del diseño curricular, el método respondería a la pregunta *“del cómo”* se llevan a cabo los objetivos planteados por la institución o el maestro para el desarrollo del proyecto de área.

El método se constituye en el recurso más importante del acto pedagógico, ya que de éste depende que se alcancen los logros esperados. Si bien, cada docente está en libertad (de acuerdo a los propósitos planteados) de utilizar diferentes métodos, éstos tiene su base en dos grandes formas de razonamiento lógico planteados por los filósofos griegos: la **Inducción**, del latín *inducere* que significa “instigar, persuadir, promover a uno” (diccionario Durban). Éste se define como “razonamiento que va de lo general a lo particular, de las partes al todo, de los hechos y fenómenos a las leyes, de los efectos a las causas”. Y por otro lado, la **deducción** que podríamos decir es el método opuesto y se define como: “forma particular de razonamiento que consiste en partir de un principio general conocido para llegar a un principio particular desconocido”.

Los resultados que emergen de esta categoría, parten de las observaciones realizadas de diferentes eventos (la clase, las actividades extracurriculares y los descansos); en estos escenarios se presta atención a los participantes y sus rela-

* Docente. Investigadora. Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia.
Email: dianapcevallos@epm.net.co

ciones, y especialmente, a las estrategias metodológicas, en el cómo éstas emergen en momentos y con qué tipo de ordenamientos específicos. Igualmente, de las entrevistas realizadas a los docentes que sirven la clase de Educación Físi-

ca, donde se pregunta acerca de la metodología utilizada para tratar los contenidos *¿Cómo enseña la Educación Física?*, emergiendo las categorías inductivas y tendencias como se muestra en el cuadro a continuación.

CATEGORÍA DEDUCTIVA: Los sentidos de la motricidad en las prácticas SUBCATEGORÍA: Métodos de enseñanza	
CATEGORÍAS INDUCTIVAS MÉTODOS 1. Inductivo 2. Deductivo 3. Inductivo-deductivo 4. Mando directo 5. Asignación de tareas 6. Descubrimiento guiado 7. Descriptivo 8. Libre exploración 9. Expositivo demostrativo 10. Interpretativo 11. Resolución de problemas 12. Taller 13. Imitaciones 14. Formas jugadas	TENDENCIAS <ul style="list-style-type: none"> • Expositivo-demostrativo • Libre exploración • Formas jugadas • Mando directo

Estos métodos en general se combinan en las diferentes intervenciones que utilizan los docentes participantes en este estudio, y son reconocidos por los mismos en sus discursos; así lo expresan: *"...haber, se combinan muchos métodos, se trabaja el inductivo-deductivo cuando les mostramos cómo es el ejercicio y cómo lo deben realizar; cuando se reúnen por equipos y cada uno va mostrando la capacidad que tiene*

para crear algún movimiento; y la socialización..." (MNG.SL E,4).

De estas dos grandes formas metodológicas, se desligan otras formas específicas que se destacan por ser algunas más centradas en el estudiante y otras por ser más centradas en la acción del maestro. Pila Teleña (1988) distingue 5 métodos de enseñanza de la Educación

Física: *mando directo, la asignación de tareas, la resolución de problemas, el descubrimiento guiado y la libre exploración*. Cada una de estas formas se amplía a continuación.

El mando directo

Este método se caracteriza porque el docente está al mando de la sesión. Pila Teleña describe cuatro partes encontradas en su estructura: una *voz explicativa* donde describe el ejercicio o la actividad a realizar; una *voz preventiva* en la cual el alumno se dispone a realizar la actividad en una actitud de partida o inicio de la actividad, seguidamente una *voz ejecutiva* donde se realiza la acción y una *última parte donde se realiza la corrección de faltas según el criterio del docente*.

Encontramos que este método es reconocido como tal y utilizado por los docentes de forma intencionada como se manifiesta a continuación: "en cuanto al método, al principio me gusta dirigirlos, una clase de mando directo, yo tomo la batuta de los ejercicios, yo soy el que manda, hago las demostraciones, igualmente les voy insistiendo que ellos en la medida en que vamos avanzando van a tener que ir haciendo esa parte de calentamiento solos, a veces pongo a alguien más avanzado a que los dirija, pero básicamente, la parte de los calentamientos. Al fin del año pretendo que ellos sepan por lo menos hacer el gesto, siempre les inculco esta parte para que

la actividad física sea más provechosa y sea mejor, entonces siempre dirijo esas primeras partes, sobre todo en los principios de año" (MF. E,3).

Este estilo metodológico que no se hace evidente en el discurso de algunos docentes, se observa en sus prácticas, pese a que no tiene la secuencia de cada una de las voces del mando directo descritas anteriormente. En las observaciones realizadas, un investigador describe: "la profesora organiza el grupo sobre una de las líneas laterales del patio para iniciar la clase, la profesora se para al frente de ellos y realiza diferentes movimientos articulares, los cuales van realizando también los niños y las niñas; hacen conteo de 1 a 10 para cada movimiento" (C.T. Ob,7).

En la actividad descrita a continuación y extraída de una observación, no existen voces de conducción, pero la actividad depende totalmente del docente.

"La profesora canta, motiva, guía e invita a que los niños sigan la actividad y está pendiente de que todos participen. Los niños permanecen sentados y sólo si la actividad los convoca, se desplazan" (PN Ob,7).

Como es mencionado por Mosston (1982), este método tiene una larga historia en la Educación Física, ya que está relacionado con la estructura de la escuela tradicional en la cual la relación

maestro-alumno es vertical y se presupone que el maestro posee el conocimiento y la experiencia, y el estudiante ejecuta y cumple las tareas que son designadas por el docente. En las observaciones y entrevistas realizadas, observamos cómo en muchas instituciones educativas prima este estilo de enseñanza: “primero el profesor explica la actividad a realizar, luego hace un calentamiento general y específico de 2 a 3 minutos; procede a la parte central de la clase, donde él explica de lo particular a lo general, la ejecución del ejercicio y posterior a ello, demuestra utilizando un estudiante y procede a invitar a los estudiantes a que intenten la acción uno a uno; el resto de alumnos espera en forma pasiva, su turno. Realizan el volteo adelante y atrás, sólo alcanzan a realizar una ronda por cada ejercicio, cabe aclarar que no todos los alumnos lo intentan” (PN Ob,2).

“Utiliza el pito para centrar la atención o dar inicio a una actividad... Cambian de acción y la profesora les pide que se sienten en el corredor ubicado al frente del patio, mientras coloca 10 aros en dos hileras juntas, les hace el ejemplo de cómo saltar, inmediatamente los niños corren y quieren empezar, la profesora los organiza en hilera para que lo hagan en orden, según su criterio” (CT. Ob,1).

Inclusive no sólo en la clase, sino en las actividades extracurriculares, se observa que las actividades son dirigidas por el docente, como podemos ver en este re-

lato de un descanso: “un adulto habla por un micrófono y les pide a los profesores que envíen a los niños al patio; cuando ya han salido, les pide a éstos que tomen su media mañana, que después vayan al baño, se laven las manos y que regresen. Se observa mucha pasividad en los niños, la mayoría están sentados por grupitos, sólo se ve corretear a unos cuantos que han sido organizados por la docente para un partido de baloncesto. Igualmente, se dicen los lugares en donde se deben ubicar. Terminado el descanso, los hacen formar por grupos, les pide llevar las manos a la cabeza, hombros a los lados, al frente, para que se organicen y hagan silencio” (AF Ct. Ob, Des).

Método mixto

Se describe como un método ecléctico que conjuga la integración de dos métodos deductivos que son la síntesis y el análisis. Este método se caracteriza por la presentación mediante la síntesis del problema de movimiento o el tema que se presenta, para que posteriormente se realice un análisis de las partes del juego, la técnica y el ejercicio a realizar (Pila teleña). En las entrevistas con los docentes y observaciones a diferentes eventos, encontramos voces que dan cuenta de este tipo de método, como la transcrita a continuación.

“El docente pide a los niños que lancen y tengan como meta buscar la mejor forma,

la más cómoda y la que les permita cubrir la mayor distancia; los deja experimentar y atiende las diferentes preguntas de los niños. Posteriormente, los reúne y presenta las diferentes formas de lanzamiento y permite que los niños hagan descripciones del gesto, el docente va puntualizando con las ideas de los niños, las características de un buen lanzamiento” (SI Ob,7).

Asignación de tareas

En este método el docente asigna tareas a los estudiantes los que realizan bajo su propia responsabilidad, se dan las órdenes de inicio y terminación, se realiza una demostración por parte del maestro o de un estudiante, de la tarea a realizar la cual repiten para el logro de los objetivos. Este método es muy observado en general en las instituciones educativas y en especial en aquellas donde el docente que guía la clase de Educación Física no ha tenido formación en el área específica y su competencia motriz no le permite realizar ejecuciones o desmotivaciones de las tareas.

Así se describe en un diario de campo de un observador: *“la profesora propone tareas semidefinidas, los subdivide en grupos y da autonomía para la realización de éstas, mientras va rotando el acompañamiento por los diferentes grupos” (P. Ob,5).*

Otra observación devela: *“la profesora sale del salón con su grupo, llegan organizados al patio, les pide que se muevan por el espacio de acuerdo con los golpes que le esté dando al tambor y cuando pa-*

re de sonar, ellos también paren y realicen el juego de “estatua”; (la profesora está ubicada con la tambora en una esquina del patio). Cada vez que le va a hacer una variante a la actividad se acerca a ellos y les dice cual va a ser: cómo hacerlo trotando, por tríos, el grupo forma una figura, cuando para el tambor de sonar” (CT. Ob,4).

Método de resolución de problemas

En este método se presentan situaciones motrices o de juego que los estudiantes deben resolver o tareas incompletas que deben terminar, permitiendo que sean desarrolladas de diferente manera, el docente no realiza demostraciones ya que esto podría limitar la creatividad del niño. Posteriormente al ser presentada la actividad, el docente reúne al grupo haciendo un análisis de las diferentes formas en que es resuelto el problema, seguidamente el docente presenta más problemas que se encadenan con los anteriores y que relacionan conceptos aprendidos.

¿Cuáles son los métodos empleados en sus clases?

Un maestro responde: *“bueno, a ver, hablando de métodos sería la resolución de problemas, ahí si porque yo planteo una clase, hacemos la socialización en la misma aula y los muchachos también proponen, porque como dije al inicio: yo no me las se todas, y no es que el profesor ordena y los muchachos ejecutan, yo planteo una clase, hago mi programa pero uno en la misma clase hace sus varia-*

ciones, porque los muchachos también le pueden dar a uno una ayuda de alguna manera y ellos también porque tienen ese derecho de decir: no profe, por qué no hacemos esta actividad de esta forma, o en la misma ejecución del ejercicio hay alguien que propone algo diferente y que también se puede hacer, entonces es más que todo resolución de problemas con los muchachos; también está la parte directa, imitativa, pero la verdad, con los grados superiores la clase se hace más dinámica cuando ellos también proponen” (J.F.Q. E,3).

“...bueno, ¿cómo lo enseño? a ver, a mí me gusta, uso mucho la metodología que es más bien participativa y la indagación, pues no soy de los docentes que todo es directivo, porque si fuera así, entonces no estaría potenciando ni en la creatividad ni en la participación ni nada de esas cosas, sino que se enseña que los niños también desde su saber, desde lo que traen, puedan pues, dar como sus opiniones y hay niños que dicen “no profe... es mejor así, vea así, así, asa”, entonces en ese sentido, también como docente, se aprende mucho de ellos...” (CT. E,4).

Método de descubrimiento guiado

Este método es un proceso inductivo, que tiene similitudes con la resolución de tareas, en donde el alumno actúa

con autonomía y flexibilidad bajo las restricciones que da el docente. Este método basado en la teoría de Festinger⁸, nombrado por Pila Teleña, se fundamenta en un estilo donde el maestro crea desequilibrios para que el estudiante identifique problemas y estrategias para su resolución.

Este método se podría confundir con las improvisaciones que realiza el docente o el método de resolución de problemas, en donde se plantea un problema y se continúa con la reflexión de las experiencias de búsqueda de los niños, como se observa a continuación: “...vuelve a las clases, los niños ingresan al patio y la profesora los vuelve a ubicar en 5 equipos, le pide a cada uno que proponga un juego o una ronda y se las muestren a los demás compañeros; los niños y las niñas participan de la actividad propuesta y la profesora está pendiente de que los demás presten atención (CT. Ob,1). Podemos observar en este caso que pese a que los estudiantes proponen la actividad, el docente no dedica tiempo a la socialización de la misma.

En el método de descubrimiento guiado, se espera que posterior al planteamiento del problema, el profesor incite el análisis por parte de los estudiantes y la puesta en común de las diferentes formas en que se resuelve dicho pro-

8. La Teoría de Festinger, propone la utilización de perturbaciones, refiriéndose a éstas como disonancias que inciten a la búsqueda, de forma que se produzcan tres pasos: la disonancia, la investigación y la búsqueda.

blema. Esto requiere un trabajo riguroso del método docente.

“El profesor pide al grupo que se organice en subgrupos de 5 niños, les da 5 materiales diferentes y les pide que realicen actividades variadas y juegos de lanzamiento; posteriormente, socializa las actividades y vivencian las diferentes propuestas. Al socializarlas realizan análisis, no sólo desde el punto de vista de la ejecución de los gestos, sino también desde la estructura de organización, los niveles de dificultad y lo divertido de la misma. Al finalizar la actividad, reúne al grupo y se realiza una lectura de reflexión, relacionándola con la actividad” (Sl. Ob,3).

Método de libre exploración

El método de libre exploración consiste en la búsqueda de experiencias motrices por parte del alumno libremente determinado por él mismo. El docente cumple una función de acompañamiento contribuyendo a que el estudiante resuelva y busque necesidades de aprendizaje y centre la atención en las acciones a resolver para que sean crecientes los objetivos. En las observaciones y entrevistas realizadas en este estudio no se observan actores que utilicen estas metodologías de aprendizaje.

En el proceso de análisis de los datos recolectados a través de entrevistas, observaciones y la revisión documental, se observa una prevalencia de los métodos



Método de resolución de problemas:
en este método se presentan situaciones motrices o de juego que los estudiantes deben resolver o tareas incompletas que deben terminar, permitiendo que sean desarrolladas de diferente manera.

Método de descubrimiento guiado:
este método es un proceso inductivo, que tiene similitudes con la resolución de tareas, en donde el alumno actúa con autonomía y flexibilidad bajo las restricciones que da el docente.

en los cuales el docente es el que conduce las actividades de aprendizaje. Se destacan los métodos directivos de mando directo, asignación de tareas y en algunos casos se observa la resolución de problemas y la exploración guiada.

Con la prevalencia del mando directo, se observan metodologías híbridas en donde se entrelazan las diferentes características de los métodos nombrados. En muchas de las entrevistas se puede develar la falta de claridad alrededor de las características de los métodos, sus variaciones y las particularida-

des a la hora de ser utilizados; igualmente se observa una contradicción entre lo que se ve en la revisión documental, lo que dicen los docentes en sus entrevistas y lo que realmente se da en la práctica docente.

En algunos testimonios se rescata el papel del método en el desarrollo de los objetivos relacionados con la formación no sólo del saber específico, sino también en la formación del ser (desarrollo

de la autonomía principalmente). Y en muchas de las observaciones se devela una falta de intencionalidad en la realización de actividades, es muy común que los estudiantes realicen prácticas de libre exploración, no por ser una metodología intencional del docente, sino una clara muestra de la dificultad del maestro(a) en la apropiación de contenidos del área de Educación Física, reflejo de la ausencia de formación específica.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Diccionario Ideológico de la lengua española. (1998). Vox. Barcelona.

Diccionario Enciclopédico Durban. (1972). España.

IAFRANCESCO, Giovanni (1998). *La gestión curricular: problemáticas y perspectivas*. Bogotá. Ed. Retina.

PILA, Teleña Augusto. (Fotocopia sin año). *Metodología de la Educación Física Deportiva*.

MOSSTON, Muscal. (1982). *La enseñanza en la Educación Física*.

Cuáles son los recursos y/o medios más utilizados en la Educación Física

Nicolás Sepúlveda T.*

Luis Arturo Monroy Guerrero**

Denomínase “recursos”, al conjunto de capacidades humanas, elementos naturales y bienes materiales que se utilizan casi siempre conjuntamente para realizar actividades en forma eficiente y efectiva para la adquisición de un aprendizaje.

Los Recursos hacen relación a los medios y estrategias de que el maestro se vale para el desarrollo de las actividades propuestas, aplicación de métodos, organización de la clase, cumplimiento de contenidos y logro de objetivos. El recurso, medio o material didáctico es el elemento de mediación entre la realidad y el alumno, y en eso consiste su principal función mediadora y sustitutoria.

De forma global, cualquier referencia a los *medios* supone tratar de todo aquello

que sirve para conseguir un objetivo. Sin embargo, cuando se restringe el concepto de medio al de recurso y más concretamente, al de recurso didáctico o de la práctica educativa, la variedad de definiciones que hay es amplísima. Citando a Gimeno Sacristán, (*Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*), un medio didáctico “es cualquier forma de recurso o equipo que sea usado normalmente para transmitir información entre personas”.

Características de los recursos didácticos

G. Sacristán, en la obra antes citada, destaca diversas características de los recursos didácticos, que él mismo denomina dimensiones:

*. Docente. Investigador de la Facultad de Educación Física Recreación y Deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

** . Docente. Investigador. Escuela de Educación Física, Recreación y deporte. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC-Tunja). Email: Luis.mon@starmedia

Función pedagógica

La función que el medio desempeña en la estrategia didáctica depende de dos factores: *la potencialidad* que tiene el medio, y *la función* que quiera dársele dentro de la estrategia. Este autor establece que los medios no solamente son portadores de un mensaje, sino que se convierten en el mensaje mismo y fuente de información.

Nivel de simbolización en los mensajes

Hace referencia a que el medio o recurso didáctico afecta al tipo de operación mental que a través de él se produce en el sujeto. El DALE (en *Métodos de enseñanza audiovisual*), ha establecido un rango de abstracción de los diversos recursos que puede emplearse en la enseñanza, que van desde *Símbolos verbales* hasta *Experiencias naturales* pasando, entre otros, por exposiciones y demostraciones, televisión o cine.

En el caso de la investigación "*Los Sentidos de la Motricidad a partir de la visión de los Actores de la Educación Física en Colombia*", se hizo indagación sobre los recursos que utilizan los docentes en las clases de Educación Física, Recreación y

Deporte, derivándose las siguientes subclasificaciones:

Recursos Humanos: hace referencia a estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia y comunidad, quienes se integran con unos intereses comunes y propenden por el mejoramiento de la calidad de la Educación Física, la Recreación y el Deporte.

En este estudio, se encontró que el recurso humano "docente" en el área de Educación Física en el preescolar y la básica primaria, casi en su totalidad, son maestros formados en áreas diferentes a la Educación Física; este promedio se mejora en la básica secundaria, sin poder decir que todos los actores (maestros y maestras) tienen formación profesional en ella, a excepción de las instituciones educativas privadas que en su totalidad tienen profesionales de la Educación Física o afines.

Recursos Físicos: hace relación a aquellos objetos, elementos, edificios, instalaciones a los cuales se les puede ver, tocar y se dividen a su vez en: *Espaciales* y *Materiales*.

A continuación se presenta un cuadro resumen, donde se recoge la información hallada en lo que a recursos y medios se refiere, y se sintetiza así:

CATEGORÍA DEDUCTIVA: Los sentidos de la motricidad en las prácticas. SUBCATEGORÍA: Recursos físicos-espaciales y materiales	
<p>CATEGORÍAS INDUCTIVAS</p> <p>Espacios: piscina, aula de espejos, canchas de baloncesto, fútbol, voleibol, roquet, zonas verdes, coliseo, laboratorios, salas de expresión corporal, salas de teatro, salas de estimulación, entre otros.</p> <p>Materiales: balones, pelotas, aros, colchonetas, grabadoras, tambores, conos, pito, lazos, bastones, cuerdas, petos, costales pimpones, arcilla, tapetes, juegos de mesa, mallas, entre otros.</p> <p>Didácticos: llamamos material didáctico, a aquellos medios o recursos concretos que auxilian la labor de instrucción y sirven para facilitar la comprensión de conceptos durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.</p>	<p>TENDENCIAS</p> <p>Canchas Piscina Grabadora Aula de expresión corporal</p> <p>Conos Pequeños elementos Balones Juegos de mesa</p> <p>Pizarrón</p>

Los recursos espaciales tienen que ver con aquellas posibilidades con que cuentan los maestros para desarrollar sus actividades y dependiendo de la disponibilidad de lugares, se podría pensar en que hay una mayor influencia para el logro de los propósitos trazados y en el nivel de aprendizaje de los educandos; en este caso, se hace referencia a estadios, coliseos, placas polideportivas, zonas verdes, gimnasios, piscinas, auditorios, salas de teatro, salas de expresión corporal, laboratorios, salas de estimulación, entre otros.

Estos recursos espaciales son utilizados como canales que facilitan el aprendizaje, los cuales son empleados tomando en cuenta la planeación del curso. En el proceso de formación se hace necesario en las clases de Educación Física, la utilización de escenarios y espacios cómodos que permitan la participación segura de los estudiantes; se recomienda que las aulas, los campos deportivos y en general los espacios abiertos, sean confortables. Lo anterior lo confirman afirmaciones como: *“la variedad en los escenarios deportivos permite que los estudiantes*

practiquen el deporte de su preferencia, mejorando así su formación holística" (SALE. Ob,1, E,2, Ob,3 y UPTC E,3).

De igual forma, testimonios como el siguiente, ratifican la necesidad de contar con adecuados recursos que beneficien el aprendizaje de los estudiantes.

Para (INE. E,1), *"la cancha de baloncesto es considerada como un medio de apoyo que motiva al estudiante para participar en la clase"*.

Recursos materiales: los recursos materiales, según expone Zabalza en *Diseño y desarrollo Curricular*, pueden ser analizados desde una doble perspectiva o a partir de dos concepciones diferentes:

- En sentido restringido, los materiales hacen referencia a los diferentes aspectos que tienen que ver con la práctica educativa.
- En un sentido más amplio, los materiales hacen referencia a lo que tiene que ver con el logro de unos resultados u objetivos.

En el trabajo de campo, dentro de la investigación *Los Sentidos de la Motricidad a partir de la visión de los Actores de la Educación Física en Colombia*, se encontraron los siguientes testimonios: *el número de superbolos, conos y petos facilita la participación de los estudiantes en la clase, como elementos de apoyo en la formación"* (SALE E,1 y E,2).

En cuanto a los *recursos materiales* y locativos, según el estudio, se presentan extremos que podrían tender a equili-

brarse; un porcentaje un poco menor a la media, de instituciones tanto privadas como públicas, cuentan con planta física y materiales aceptables, y otra mitad poseen grandes limitaciones en estos aspectos, hasta el punto de que un número significativo de instituciones, carecen casi en su totalidad de ellos.

Recursos Didácticos: llamamos material didáctico, a aquellos medios o recursos concretos que auxilian la labor de instrucción y sirven para facilitar la comprensión de conceptos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que permiten:

- Presentar los temas o conceptos de una manera objetiva, clara y accesible.
- Proporcionar al alumno medios variados de aprendizaje.
- Estimulan el interés y la motivación del grupo.
- Acercan a los participantes a la realidad y a darle significado a lo aprendido.
- Facilitan la comunicación.
- Complementan las técnicas didácticas y economizan tiempo.

Estos recursos didácticos son utilizados como canales que facilitan el aprendizaje, los cuales son planeados tomando en cuenta las características del curso, tema y duración. Con esta finalidad, la enseñanza ha utilizado durante muchos años distintos medios auxiliares como mapas, diagramas, películas, transparencias, pizarrones, entre otros, que le han permitido hacer más claros y accesibles sus temas.

Entre otros, presentamos algunos que puedan apoyar nuestra labor como educadores: proyectores de acetatos, opacos, video beam, computadores, televisores, vh, medios virtuales, gráficos, acetatos, láminas, carteles, pizarrones, diagramas, fotografías, diapositivas, películas, maquetas, máquinas, herramientas, entre otros. Ver cuadro.

Gráficos	Acetatos, gráficas, láminas, carteles, planos, diagramas, etc.
Fotográficos	Fotografías, diapositivas
Audiovisuales	Video cintas, películas
Auditivos	Cassettes, tintas, discos grabados
Tridimensionales	Maquetas o modelos a escalas
Otros	Máquinas, herramientas, equipo de trabajo

Importancia de los Medios Audiovisuales en la clase de Educación Física

Los medios audiovisuales son un conjunto de técnicas visuales y auditivas que apoyan la enseñanza, facilitando una mayor y más rápida comprensión e interpretación de las ideas. La eficiencia de los medios audiovisuales en la enseñanza se basa en la percepción a través de los sentidos.

Los medios audiovisuales, de acuerdo a la forma en que son utilizados se pueden considerar como apoyos directos de proyección. Así mismo, pueden usarse en demostraciones de forma directa. Cabe aclarar que en las observaciones,

indagaciones, entrevistas y otros métodos de recolección de información utilizados en este estudio, en ninguno de los casos se observó el apoyo pedagógico en medios audiovisuales, aquello que incluye gráficos, fotografías, películas, video beam, considerados de gran importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; sólo en una ocasión, la presentación de una película infantil a unos chicos de preescolar y sin embargo, sólo se utilizó para el aprendizaje de una canción. Esta ausencia del recurso audiovisual en específico, puede ser motivada por la visible escasez de estos elementos didácticos en las instituciones educativas y/o la no accesibilidad que el maestro de Educación Física tiene a ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

D. AMICO, Margarita (1971). *Lo audiovisual en expansión*. Caracas. Monte Ávila.

DALE. *Métodos de enseñanza audiovisual*.

GIMENIO, Cristian J. (1981). *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid. Anaya.

ZABALZA M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.

La estructura del evento

*Diana del Pilar Cevallos L.**

El análisis de la estructura del evento dentro de este estudio, se realiza en base a las descripciones que se hacen de la observación directa en cuatro tipos de eventos estudiados:

1. Las clases de Educación Física
2. Los descansos y recreos.
3. Las actividades recreativas programadas en la institución.
4. Las actividades deportivas extracurriculares, como son los entrenamientos y los eventos competitivos.

En cada uno de estos eventos, se observa: la formas de agrupación, las estrategias de motivación, el manejo de la autoridad y la distribución del tiempo referente a los diferentes momentos en que se divide la clase. A continuación se presenta un cuadro a manera de resumen y luego se hace una descripción de lo encontrado:



*. Docente. Investigadora. Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquia.

CATEGORÍA DEDUCTIVA: Los sentidos de la motricidad en las prácticas. SUBCATEGORÍA: Estructura del evento	
CATEGORÍAS INDUCTIVAS	TENDENCIAS
<p>Tipo de Evento: clase, descanso, entrenamiento, recreativo (festivales, olimpiadas), deportivo (competencias).</p> <p>Modo de agrupamiento: organización de espacio, género y libre.</p> <p>Estrategias motivacionales: charlas, juegos, cuentos, calificación, práctica libre, premios o castigos.</p> <p>Autoridad: autoritario, convincente, democrático.</p> <p>Momentos de la clase: parte inicial (ambientación, motivación y calentamiento), parte central (objetivo de la clase), parte final (vuelta a la calma), relajación, evaluación y retroalimentación.</p>	<p>Predominaron Tipo de Evento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clase • Descanso • Entrenamiento <p>Modo de agrupamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de espacios • Género • Libre <p>Estrategias motivacionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juegos • Charlas • Práctica libre <p>Autoridad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoritario • Convincente <p>Momentos de la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parte inicial: ambientación, motivación, calentamiento. • Parte central • Parte final: vuelta a la calma, relajación, evaluación retroalimentación.
<p>DEFINICIÓN: la estructura del evento es la manera como el maestro distribuye y/o organiza el tiempo en los diferentes momentos de la clase.</p>	

Modo de agrupación

Aquí se analizan tres aspectos centrales: *la forma intencionada o no de la utilización del espacio; la forma de organización relacionada con el rol de género y la libertad de utilización de las áreas.*

En general, se observan muy pocas acciones intencionadas que favorezcan la utilización de los espacios en la clase de Educación Física; en pocas ocasiones se invita al estudiante a aprovechar el espacio en su totalidad. Se observa que la utilización del espacio está restringida por el clima y las limitaciones de espacio físico existentes en los colegios, como se anota en las siguientes observaciones:

Clase de Educación Física (preescolar) (C.R. Ob,3): “salón de clase, éste queda enseguida de la cafetería y al lado del coliseo cubierto y es un salón muy pequeño. Hay mucha interferencia por la bulla del coliseo; los pupitres y las sillas son obstáculos que impiden el libre desplazamiento de los niños por el salón”.

Clase de EDF, placa deportiva (dos canchas de baloncesto): “una situación que afecta la escena es que hay un grupo de alumnos de otro grado haciendo lanzamientos hacia uno de los tableros de baloncesto, lo que reduce la participación espontánea de los estudiantes que de momento tienen el uso del escenario...” (JJM. Ob,5).

En el caso de los descansos, se observan las restricciones escolares de las directi-

vas que tienden a regular los lugares de tránsito de los estudiantes, no desde la reflexión del buen uso de los espacios colectivos, sino desde el control y la posibilidad de regular las conductas que se observan.

Se manifiesta en un diario de campo de la observación de un descanso:

“No suena un timbre o campana, sino que hablan por un micrófono donde se les pide a los profesores que envíen a los niños al patio. Por el micrófono, cuando ya han salido los niños, les piden que tomen su media mañana que después vayan al baño, se laven las manos y que regresen al patio, indicando los lugares por los cuales deben transitar. Se observa mucha pasividad en los niños, la mayoría están sentados por grupitos, sólo se ve corretear a unos cuantos” (AF.C.T. Ob, Des).

Se observa que en la clase, el docente no promueve actividades intencionadas que favorezcan la *participación equitativa de género*; en la básica secundaria los estudiantes trabajan, mujeres y hombres, de acuerdo a los intereses de las actividades de libre exploración, destacándose la mayor disposición para las actividades físicas por parte de los hombres. Sin embargo, no se detectaron actividades intencionadas por docentes y directivos a los cuales invité a reconocer las fortalezas y debilidades de hombres y mujeres entre sí; los docentes ma-

nifiestan la necesidad de motivación a las mujeres para que mejoren su participación.

Así lo expresan en las entrevistas, con los testimonios descritos a continuación :

“La clasificación por géneros sí, hay que hacerlo necesariamente, porque sino las niñas se van para el parque o se quedan paradas o sentadas o caminando por ahí, entonces a las niñas hay que trabajarles... afortunadamente este año ya que hay otra cancha van a poder trabajar con ellas lo que es voleibol e integrarlas para que ellas de pronto se encariñen con el deporte” (MF. E,1).

“¿Diferencias de género? Si, por ejemplo las actividades que más les disgusta sobre todo a las de 10 y 11, que son las más grandes, son las actividades donde ellas tienen que sudar, porque como ya se maquillan mucho, se organizan demasiado, entonces llegan aquí pues, y quieren permanecer como unas muñecas, yo también les digo eso” (LGLS. E,3).

En algunos casos los docentes realizan las actividades de hombres y mujeres por aparte sin manifestar su intencionalidad, y en otros momentos los docentes hacen caso omiso al papel que juegan las niñas en la actividad y no se promueven reflexiones sobre la equidad en la participación, como describe a continuación un observador:

“El profesor anuncia que los hombres jugarán fútbol en el otro patio (manifies-



En la estructura del evento se analizan tres aspectos principalmente: la forma intencional o no de la utilización del espacio; la forma de organización relacionada con el rol de género y la libertad de utilización de las áreas.

tan descontento, porque éste está en muy malas condiciones), y las mujeres baloncesto. Los estudiantes se dispersan porque el docente se ausenta por la lista de asistencia y permanece en su oficina por un buen tiempo, dando la oportunidad de que los hombres se apropien del espacio asignado a las mujeres, quienes prefieren sentarse. Cuando el profesor regresa, los hombres tienen los dos balones y los dos espacios ocupados; las mujeres reclaman negándose a continuar; el profesor, vuelve a su oficina, y así cada vez se va haciendo más libre y dispersa la actividad; al final, las chicas no hacen nada” (PN. Ob,2).

En los descansos, espacio propicio para convocar al estudiante a la práctica de la utilización del tiempo de ocio, no se observan las típicas formas de convocatoria de partidos inter grupos de deportes de forma recreativa o competitiva.

Estrategias de motivación

Se define, **motivación** en el diccionario ideológico de la lengua española como: "motivo o la causa de algo" y motivo como: "que mueve o tiene actitud de mover", "causa o razón que mueve a obrar una cosa".

En el campo de la psicología educativa, la motivación se define como un "estado interno que incita, mantiene y dirige una conducta" (Woolfolk 1999) y ha sido estudiada ampliamente en esta área de conocimiento desde las perspectivas de las teorías conductuales, cognitivistas, humanistas y del aprendizaje social. Estas teorías se basan en factores internos como necesidades e intereses propios encaminados a ejercer y a superar los desafíos, a lo que se llama motivación intrínseca o en los reforzadores y castigos creados de manera externa, que son utilizados para promover una conducta a lo que se llama motivación extrínseca.

Las teorías conductuales hacen énfasis en los conceptos de incentivos y recompensas que son promovidas de manera extrínseca. Entendiéndose por recompensa "un objeto o acontecimiento atractivo que aparece como consecuencia de una determinada conducta" y por incentivo un objeto o acontecimiento que alienta o desalienta la conducta

Las teorías humanistas hacen énfasis en los reforzamientos de carácter intrínseco, de las necesidades innatas del indi-

viduo, producto de las necesidades de autorrealización y autodeterminación.

Las teorías cognitivistas hacen énfasis también en las motivaciones de carácter intrínseco, producto de las propias necesidades de aprendizaje, en busca de la solución de los problemas de aprendizaje y adaptación.

Finalmente, las teorías del aprendizaje social reconocen motivaciones de carácter intrínseco y extrínseco. Las primeras, determinadas por el valor de las metas que el individuo se propone y las segundas, relacionadas con el cómo se alcanzan las metas.

En los diarios de campo de los investigadores observadores, se describe cómo algunos docentes utilizan los refuerzos, para promover la ejecución de tareas. "El docente valora y motiva constantemente a los estudiantes para la realización de las tareas propuestas, rota por cada grupo y valora lo que han inventado los estudiantes, invitándolos a observar el trabajo de sus compañeros" (Sl. Obs4).

Se encuentra en las entrevistas y observaciones desarrolladas en el estudio con la intención de rastrear sentidos de la motricidad desde la estructura de los eventos de la EDF, una tendencia de los docentes a utilizar el castigo especialmente para promover las conductas y hábitos de comportamiento de los estu-

diantes, como se manifiesta en las descripciones de los diarios de campo realizadas por los observadores investigadores: “algunos estudiantes que no quieren trabajar, la profesora los manda a sentar para que no interrumpen a sus compañeros. Los estudiantes que no tienen uniforme de Educación Física, no realizan todas las actividades, sólo algunas (ellos entran y salen de la clase cuando quieren). “El maestro grita ahora sí va en serio, hacen silencio ya que yo estoy hablando y no quiero tomar medidas...”. “El profesor ordena y todos los alumnos deben hacerlo, el que lo haga mal, según su concepto, todo el grupo lo debe repetir” (PN. Ob,2).

“La persona encargada del micrófono es quien dirige la organización de la formación después del descanso. Ella, hace pasar al frente a un estudiante para que recoja una basura que acusa, él ha arrojado y habla sobre lo mal que se han portado en el descanso; igualmente, utiliza la calificación de sucio a un estudiante que ha tenido una conducta inadecuada. Estas observaciones las hace delante de todo el estudiantado, el alumno (niño) se agacha y lagrimea, los demás estudiantes lo miran de forma silenciosa y muy serios, hay múltiples expresiones en sus rostros todos se van alineando y la formación se hace de forma correcta” (AF. CT. Ob, des).

Se observa una marcada diferencia de las actitudes de los estudiantes en la básica primaria y en la básica secundaria.

En la primera, existe una motivación intrínseca por todo aquello que implique movimiento-lúdica; pues dan valor a la posibilidad que tienen de explorar a través del juego y las actividades planteadas. En la básica secundaria, existe la motivación intrínseca hacia la práctica deportiva; pese a que es menos generalizada, se observa con más acento en los deseos de práctica de deportes como el fútbol en los hombres.

“...los niños y las niñas, empiezan las clases, empezamos las clases con ellos, no hay una motivación por decir algo, única, cada clase también tiene su propia motivación de acuerdo a la actividad que se va a desarrollar” (OLC. SL. E,2).

Los docentes promueven de forma extrínseca las conductas de los estudiantes utilizando el juego y los deportes de pelota e igualmente manifiestan sus deseos por promover conductas en los estudiantes, encaminadas a variar el tipo de prácticas.

A la pregunta ¿qué tipo de motivación empleas en tus clases?

Los maestros responden: “pues el énfasis que busco es que sea algo motivante, que sea agradable y que aparte de eso le dé al niño desarrollo que es lo importante, porque la Educación Física no puede ser sólo jugar fútbol o jugar un deporte específico, sino crearle la necesidad al individuo de que aprenda a manejar realmente su cuerpo” (N.L. E,2).

“Ante todo, la explicación de qué se va hacer, qué sentido tiene la clase de Educación Física; si nosotros vamos a mirar la motivación intrínseca de los muchachos, ellos realmente optan por la práctica de microfútbol y de juegos con pelota; considero que las actividades más enriquecedoras y que llenan las expectativas de los muchachos y sus necesidades colectivas las constituyen los juegos con pelotas y los juegos de tipo recreativo” (R.R. E,1).

“De pronto aprovecho mucho lo que son los juegos, las dinámicas, aparte de esto, es importante que los niños aprendan, el por qué, el para qué de la Educación Física, que en ellos haya conciencia frente a la clase, que no es solamente coger un balón y patearlo, sino coger ese balón y hacerlo pero con técnica, con estilo y con madurez y de que aprenda lo importante que es el porqué del correr, de brincar, de movernos coordinadamente, sentarnos bien, de utilizar realmente la manera adecuada del cuerpo, además de el porqué real, del movimiento de nuestro cuerpo” (NL. E,2).

Sin embargo, se puede ver desde las observaciones, que no se consigue promover en muchos casos las conductas propuestas por parte de los estudiantes y que los docentes tienen una pobre habilidad para generar necesidades e intereses en los estudiantes: “se observa mucha pasividad en los niños, la ma-

yoría están sentados por grupitos, sólo se ve corretear a unos cuantos. La actitud de la profesora es pasiva y un poco lenta. Está vestida cómodamente para la clase” (C.T. Ob, des).

“El profesor acompaña la ejecución de cada uno de ellos, cuidando y protegiendo su seguridad y además corrige, apoya, estimula a quien lo ejecutó. El grupo se dispersa esperando pasivamente el cambio de ejercicio, además se burlan disimuladamente de los compañeros que no lo hacen bien, lo que el profesor no alcanza a percibir. El tiempo finaliza y la clase es interrumpida sin terminar el ejercicio, todos se dispersan porque el espacio es invadido de inmediato por los demás estudiantes; en el descanso, el profesor trata de reunirlos y motivarlos para que quiénes no lo realizaron, lo intenten” (PN. Ob,2).

“El grupo participa de las actividades, sin embargo se dispersa todo el tiempo realizando otras cosas o simplemente conversando. El trabajo más aceptado por los estudiantes es el competitivo, de hecho, cuando realizan otro tipo de actividades se dispersan con facilidad y dañan la buena disciplina de la clase” (MF. Ob,5).

¿Quién toma las decisiones en la clase?

En la gran mayoría de los casos, se observa que la toma de decisiones está a cargo del docente, él decide sobre los

lugares donde se ubican, la forma de distribución y las actividades a realizar. Igualmente, el docente hace las correcciones y evalúa las actividades. Sin embargo, se observa el caso contrario donde los alumnos asumen roles, como podemos observar en las siguientes descripciones de los diarios de campo:

“La toma de decisiones la hacen los alumnos, pues la actividad es deporte recreativo, en la que cada estudiante opta por practicar el deporte que más le gusta: baloncesto, microfútbol, voleibol. En esta clase, la intención del profesor es la de que cada alumno practique la actividad deportiva de su mayor interés. No hay roles definidos, en el momento, el profesor no interviene en la decisión de los estudiantes. El contenido de las conversaciones se da a través del lenguaje verbal y tiene que ver con lo que sucede a cada momento del desarrollo de la actividad. No se hace manejo incisivo de la norma por tratarse de una actividad del entero gusto y disfrute por parte de los alumnos y en la que se presentan problemas disciplinarios” (C.M Ob,1 clase).

“Placa Polideportiva, cubierta del tamaño de una cancha de microfútbol, está independiente de los salones de clase. Profesor, alumnos de octavo grado, adolescentes. La toma de decisiones recae en el profesor, pues desarrolla una clase demostrativa en la que se realiza coordinación de miembros superiores,

sin cambio de lugar y con esquemas por conteo y dificultad progresiva. Se hacen movimientos simétricos y asimétricos, siempre con conteos de 1 a 8 y regreso. La disposición en el espacio es en filas. El contenido de las conversaciones es desde el lenguaje verbal directivo y en torno al conteo de las series. Lo que sucede no trasgrede las normas; la forma como se direcciona es de corte militar, desde la formación y el conteo mismo. No se mueven del puesto adonde se les asignó, la actitud hacia el maestro es de respeto” (C.M. Ob,4 clase).

“La participación es colectiva, la interacción entre estudiantes y profesores es permanente y cordial. La toma de decisiones se centra en el profesor inicialmente durante el calentamiento, en cuanto a la utilización de los remos, para que los estudiantes se familiaricen con los elementos propios del canotaje. La norma se maneja en forma consensuada, porque se han hecho pactos anteriores a la práctica con los estudiantes, en cuanto a la adecuada utilización del parque, los implementos, y aprovechar la oportunidad brindada por la liga. Se dirige con nombre propio cuando alguien está hablando inoportunamente, pero los alumnos son respetuosos con los acuerdos hechos. Los sucesos metodológicos están cifrados en cómo se cogen los remos, la técnica del agarre y el cómo se suben y bajan de los botes o *Kayak*. Al ingresar al lago hacen su desplazamiento libremente siguiendo las

indicaciones dadas en cuanto a la técnica, para avanzar, retroceder, dar dirección al bote, etc.” (CM. Ob,5 clase).

“Coliseo cubierto. Parte trasera de la institución. El grupo está integrado por niños y niñas. Los niños participan siguiendo las demostraciones de la profesora; hay algunos de ellos que se salen de la clase y se ponen hacer otra actividad (pasamanos), la profesora los regaña y los obliga a que se reintegren a la clase. Ellos se muestran muy entusiasmados con el juego por parejas de correr con el balón y competir, se ve la planeación de la clase por parte de la profesora, es algo militar. Los niños se limitan a seguir las indicaciones y órdenes. La toma de decisiones recae en el profesor, pues está desarrollando la clase demostrativa. Ella les recalca mucho el respeto por el espacio de los otros, el trabajo en equipo, compartir y la disciplina” (CR. Ob,1 clase).

Momentos de la clase

Se observa que en general los docentes reconocen en las clases tres momentos, *el momento inicial de calentamiento, el momento central donde se desarrolla el tema de la clase y la parte final de vuelta a la calma.*

“Bueno, de todas maneras las clases que dicto por lo general tienen la misma estructura, primero un objetivo específico, esa es la motivación; después expli-



Se puede ver desde las observaciones, que no se consigue promover en muchos casos las conductas propuestas por parte de los estudiantes y que los docentes tienen una pobre habilidad para generar necesidades e intereses en los estudiantes

car la clase, cuál va a ser la importancia de la actividad que vamos a realizar, el por qué de la actividad y posteriormente llegamos al espacio o al patio, hacemos un calentamiento, si es un ejercicio físico, yo hago la demostración del ejercicio, posteriormente empezamos a trabajar alumno por alumno o en pequeños grupos el ejercicio, luego lo reviso, posteriormente lo evaluamos y al finalizar la clase, hacemos correcciones o en la mayoría de los casos, pido a los estudiantes sugerencias ” (PN. E,2).

“Primero el profesor explica la actividad a realizar. Luego hace un calentamiento general (a través de saltos, buscando elevar la temperatura corporal) específico (un estiramiento, donde se limita al tren superior), de 2 a 3 min. Procede a la parte central de la clase, donde el profesor explica de lo particular a lo general la ejecución del ejercicio, posterior a ello lo demuestra utilizando un estu-

diante y procede a invitar a los demás a que intenten la acción uno a uno; el resto de alumnos, espera pasiva y dispersamente su turno. Realizan el volteo adelante y atrás, sólo alcanzan a realizar una ronda por cada ejercicio y cabe aclarar que no todos los alumnos lo intentan" (PN. Ob,2).

"Primera parte calentamiento: el profesor nos explica que *empezaremos con un calentamiento previo*, los estudiantes se ubican en tres filas y sin desplazarse, realizan una cantidad de saltos "títere", luego, desde flexión profunda de rodillas hasta alcanzar la mayor altura posible en el salto. Luego se realiza el estiramiento, en el cuál sólo se incluye cadera y cuádriceps, dan dos vueltas corriendo a la cancha y van a tomar agua.

En la parte central de la clase se hace un trabajo de saltabilidad; primero, se desplazan por todo el espacio con salto, luego regresan a la formación inicial y se ubican por parejas; uno se coloca en posición de sextupedia (las mujeres se acuestan en posición decúbito abdominal) y el compañero salta por encima del otro, de lado, en forma lateral, 16 saltos. Luego uno de la pareja se ubica en un escalón alto que hay bordeando el patio, y el compañero se coloca en la base del patio; éste debe saltar desde flexión profunda de rodillas, hasta alcanzar tocar las manos del compañero que está más arriba con las manos

extendidas en alto (no se observan en ningún momento correcciones postulares de la ejecución del ejercicio o preguntas para quienes pueden tener limitaciones, se observa "de todo"). Este ejercicio lo hacen repetidas veces, el docente los acompaña con un conteo enérgico, en voz alta, incitando permanentemente a que lo realicen "más fuerte", se observa en todo momento que es el protagonista central de la clase. Lo hace con movimientos de manos, con el pito, con palmoteos, y con sonidos de dedos; luego salen a tomar agua y el docente manifiesta que continúa la hora de juegos predeportivos.

Parte final de esta primer sesión: el profesor anuncia que los hombres jugarán fútbol en el otro patio (manifiestan descontento, porque este está en muy malas condiciones) y las mujeres baloncesto. Los estudiantes se dispersan porque el docente se ausenta por la lista de asistencia y permanece en su oficina por un buen tiempo, dando la oportunidad que los hombres se apropien del espacio asignado a las mujeres, quienes se sientan. Cuando el profesor regresa, los hombres tienen los dos balones y los dos espacios ocupados; las mujeres reclaman negándose a continuar; el profesor vuelve a su oficina, y así cada vez se va haciendo más libre y dispersa la actividad. El profesor nunca vuelve al espacio donde dejó la clase" (PN. Ob,5).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Diccionario Ideológico de la Lengua Española. (1988). España.

WDFOLK, Anita (1999). *Psicología Educativa*. México. Séptima Ed. Prentice Hall.

La Comunicación en la clase de EDF

Orlando Guerrero Castro*

La comunicación es un elemento de relevante importancia en los procesos desarrollados en el campo educativo.

“Comunicación” es definida en el diccionario pedagógico universal de manera simple e incluso sin la importancia que ésta enmarca, como: *la acción y efecto de comunicar*, y comunicar, como: *transmitir una cosa o hacer participar de ella*.

En un sentido más profundo y real *la comunicación* juega un papel de gran valor no sólo para la educación sino también para el desarrollo social, emocional, y cognitivo entre otros, de cada individuo; siendo ésta uno de los más importantes agentes para la relación interpersonal, permitiendo a su vez la evolución y el crecimiento de una sociedad y una cultura.

Thierry Tournebise (1995:14), manifiesta en su texto: *comunicar es una forma específica de relación en la que uno comprende*

a su interlocutor y es comprendido por él. La comunicación por tanto es entendida como un proceso en el que intervienen dos o más personas en donde se pretende establecer algo, compartir información, alguna idea o actitud que permite el intercambio de información o un conocimiento.

De la comunicación se desprende una serie de componentes como son: *elementos, medios, y formas de comunicarse* entre otros. *Las formas comunicativas* en la clase de EDF, son asumidas en este estudio como una subcategoría para propiciar elementos de análisis en la tarea de develar los sentidos de la motricidad asignados por los actores del área, y son interpretados como: la manera utilizada por el docente para interactuar con sus estudiantes, proceso que se manifiesta de forma *verbal y no verbal* y además impregnada de las diferentes particularidades del ser humano e influyen en el desarrollo de su actividad y desarrollo.

*. Docente. Investigador. Escuela de Educación Física, Recreación y Deportes. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC-Tunja). Email: orlandoguerrerocastro@hotmail.com

CATEGORÍA DEDUCTIVA: Sentidos de la motricidad en las prácticas SUBCATEGORÍA: Formas de Comunicación	
CATEGORÍA INDUCTIVA	TENDENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verbal: utilización (técnico y empírico) Forma de lenguaje • Comunicación no verbal: corporal, gestual 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbal • No verbal
DEFINICIÓN: es el proceder del docente en la transmisión de su saber específico.	

¿Qué se entiende por comunicación verbal y no verbal?

La comunicación *verbal* hace referencia a la utilización del lenguaje articulado de palabras no simplemente sonidos producidos por la voz, es pronunciar palabras que tienen un sentido (semántica). Y la *no verbal* es lo que se dice de otra forma distinta a las palabras, por ejemplo: los gestos, sonidos, miradas, mímica, etc.

Aunque no es de relevancia para el caso que nos ocupa hacer una diferenciación, ni establecer cuál de estas dos formas comunicativas es más importante, sí lo es mencionar que las formas comunicativas no verbales contienen un gran flujo de información. Autores como Mark I., Collado Carlos, Tournebise, entre otros, coinciden en que las formas comunicativas no verbales, tienen un mayor grado de importancia en la transmisión de

un mensaje por la variedad de información que se pone de manifiesto en éste.

En general, se puede decir que las formas comunicativas tanto verbales como no verbales, son la esencia del éxito o fracaso de la labor docente en su función de transmitir su conocimiento a las demás personas, y es precisamente en este proceso de comunicación donde se genera la eficacia en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la educación. Esa estrecha relación que existe entre el maestro y el alumno, proporciona que el mensaje o para este caso, el conocimiento, sea claro y fructífero. Un testimonio de un observador investigador de este estudio expresa: *"el lenguaje del profesor es fácil de entender y expresivo, con ayuda de gestos y movimientos sutiles dando así un toque de claridad a lo que quiere referir ante el grupo"* (UPTC. Ob,2).

En los resultados encontrados en esta investigación, se logra develar la gran importancia que tiene la comunicación, para que la labor docente sea de éxito; es prácticamente imposible que un maestro o maestra pueda transmitir su conocimiento a un grupo de personas, sin la existencia previa de una relación comunicativa, en donde las palabras, los gestos y las miradas, denotan no sólo el sentido que el maestro quiere manifestar con sus expresiones, sino que también se convierte en la herramienta principal, para que tanto él como sus alumnos, se pongan en sintonía para el intercambio de información (conocimiento).

“Comunicar es hacer de la relación una oportunidad de crecimiento recíproco” (Tournebise T. 1995,19); este proceso bidireccional, es decir de ida y vuelta, proporciona además, el conocimiento interpersonal entre el emisor (maestro) y el receptor (alumno), algo que en el campo educativo juega un papel muy importante, ya que aparecen continuamente las diferentes formas comunicativas descritas, en donde las no verbales dan a entender el gusto o disgusto, entre otras sensaciones por lo que se está haciendo; esto permite al maestro tener una idea (otra información) de lo que puede o no, ser del agrado de sus alumnos, quienes también dejan relucir sus preocupaciones, necesidades alegrías, etc., dando así un camino u orien-

tación al maestro para desarrollar su labor de la mejor manera.

En el “Hacer Profesional” del educador físico, las formas comunicativas verbales y no verbales tienen una estrecha relación y son utilizadas continuamente por éstos como una estrategia para animar y motivar a sus estudiantes, mientras transmite sus conocimientos. Aquí la comunicación no verbal toma una importancia relevante.

La forma comunicativa verbal es utilizada como una estrategia de corrección pero también de reprensión a los estudiantes, donde se pone de manifiesto el gusto o disgusto por la actitud o aptitud de una de las partes.

En un diario de campo de un investigador se lee: *“cuando están organizados, una de las profesoras habla y les dice que el comportamiento de hoy en el descanso estuvo diferente al de otros días; hizo el comentario que si era por la visita de la U. de A. (mientras ella hablaba la coordinadora reprendió fuertemente a un niño), luego habló la coordinadora y dijo a los niños y niñas que su comportamiento estuvo muy mal”* (CT. Ob, des).

Es en estos casos donde aparece lo que Tournebise interpreta como “la noción del bien y del mal”, en la cual las personas manifiestan la excusa como tratando de aislarse del comportamiento de los demás, pero esto es fiel reflejo del

efecto que tiene una comunicación no aceptada o aceptada con rechazo.

La *comunicación aceptada* es cuando tanto el emisor como el receptor se ponen de acuerdo o se relacionan en armonía para intercambiar determinada información, pero puede que *no sea aceptada* por el receptor, lo que genera la discusión o simplemente la ruptura de la comunicación; por consiguiente, es importante resaltar la amplia y armónica relación que se da entre un gran número de maestros de Educación Física y sus alumnos; gracias a esto, se genera un intercambio de información que tiene un efecto enriquecedor en la mayoría de los casos, para ambos, donde se manifiestan los valores y el conocimiento entrelazados en el sentido u orientación pedagógica.

“La profesora es clara y respetuosa, pero enfática con el manejo de las formas preestablecidas; cuando cree necesario llamar la atención, detiene la clase y recuerda elementos de valores, como el respeto, la convivencia, la delicadeza, etc. (MF. Ob,3).

De igual forma, se expresan actitudes en donde la cercanía o la proximidad con el otro es fundamental para realizar mejor su ejercicio.

Es importante mencionar aquí la *Proxemia*, definida como: “disciplina científica que estudia la organización significativa del espacio de las especies animales y

particularmente la especie humana” y la *Kinesia* como: “la disciplina científica que estudia los comportamientos corporales y gestuales utilizados como formas de comunicación” (Palebas, 2001. 299, 367), ya que estas dos disciplinas influyen directamente en la labor formativa de la Educación Física y concretamente en las formas comunicativas planteadas; para Himes, una de las formas de clasificar la situación comunicativa es, a través de datos kinésicos y proxiémicos y es por medio de estos datos donde los maestros expresan el conocimiento y el sentido que pretenden darle al mismo, de manera directa, indirecta e interactuante.

“En la comunicación de la maestra con sus alumnos se observan caricias, mirada atenta, corrección directa, (acercamiento y contacto con el niño), es paciente interesada, entusiasta y participa en todas las actividades con los niños (PN. Es. Ob,1).

“La comunicación es clara, afectiva, respetuosa y cercana con todos los alumnos, las expresiones técnicas en cuanto a las actividades que están realizando son pocas, repetidas veces enuncia que la segunda parte de la clase son predeportivos y otras veces habla de la fundamentación deportiva en forma indiscriminada... se acerca a la cámara y expresa, estamos en la fase de preparación física” (Pedronel. Ob,3).

El sentido de la comunicación es transmitir conocimiento, el cual, es de contenidos temáticos del deporte y significa-

dos conceptuales de los mismos a través de varios métodos de enseñanza, y de diferentes medios de comunicación que son establecidos por los maestros y maestras en el amplio espacio de la comunicación humana; la interacción de los maestros y maestras con sus alumnos generan situaciones que conjugan el afecto y el gusto por lo que se está haciendo con el conocimiento que se intercambia y aparecen las dos formas comunicativas como el canal de ese mensaje que contiene una serie de lenguajes que se interpretan como signos lingüísticos, los cuales cumplen en general una o varias funciones; según Pilar Blanco en su página en Internet, estas funciones pueden ser:

1. **Función comunicativa:** transmisión de algún contenido.

“Así que la maestra les da la orden de sentarse despacio y ponerse de pies; maneja un lenguaje técnico para describir las diferentes actividades, calentamientos, estiramientos, rodadas, etc. Describe cortantemente los ejercicios con términos adecuados haciendo siempre demostración, el lenguaje que utiliza para el trato de los estudiantes es cordial y respetuoso” (CM, Ob,4).

2. **Función cognoscitiva:** análisis y comprensión de algo.
3. **Función pragmática:** transmisión de un contenido cuya aplicación tiene consecuencias directas sobre la conducta humana.

Estas funciones son, en particular, las que más recurrencia presentan en las formas comunicativas utilizadas por los maestros y maestras de Educación Física en el desarrollo de su actividad pedagógica.

Es importante mencionar que, además de las formas comunicativas, son utilizados también los medios o instrumentos, no para comunicarse, sino para captar la atención de los estudiantes, lo que se conoce comúnmente como *mecanismos para el control de grupo*, pero estos instrumentos, igualmente, pueden ser una herramienta para desarrollar de manera diferente una actividad. *“Después de realizada la parte teórica el profesor prosigue a realizar su parte práctica en la cual utilizó un equipo de sonido” (UPTC, Ob,2).*

Y estas actividades son además enriquecidas por la experiencia del maestro, quien por medio de nuevos conocimientos, resultado de otros procesos de comunicación, influye directamente en la motivación, el gusto, y disponibilidad del estudiante y de él mismo para participar activamente de lo que se realice, estimulando de esta forma la aceptación y la retroalimentación de la información.

Dicha información es, entonces, transformada en un nuevo conocimiento tanto para los maestros como para sus estudiantes que, en determinado momento, cambian de función, es decir, el

emisor (maestro) pasa a ser receptor (estudiante) y viceversa.

Un maestro expresa, *“el método del error es conveniente y es el que utilizo; a través de estos métodos enseñamos, mostramos, ellos practican y a través del error se va corrigiendo; el método se realiza de una vez, el profesor muestra cómo hacer el trabajo y las niñas repiten y van ejecutando y llevan a cabo mucha repetición, enseñanza a través del error”* (LG. SS.E,1).

Por otra parte, hay que analizar que las formas comunicativas empleadas por los actores de la Educación Física tienen un fin o una intención, lo que podría denominarse “intención comunicativa”, donde se observa que una de las principales, como es lógico, es transmitir conocimiento, un conocimiento que se impregna de una estrecha relación e interacción con sus estudiantes.

A manera de síntesis, la intención comunicativa en los actores de la Educación Física, se expresa por medio de las formas comunicativas tanto verbales como no verbales, dando a relucir todos los sentimientos, estados de ánimo, saberes, dudas, entre otros, que tiene cada persona que interviene en los procesos de educabilidad y enseñabilidad de la Educación Física.

Los sentidos de la motricidad vistos desde los actores de la Educación Física en los Departamentos de Boyacá, Cundinamarca y Antioquia, en lo relacionado con la comunicación que los docentes utilizan en sus clases, nos permite develar que la comunicación verbal y la no verbal son, ambas, herramientas determinantes utilizadas en su quehacer docente para comunicar contenidos, motivar y dar alegría a sus estudiantes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TOURNEBISE, Thierry (1995). *El arte de comunicarse*.

ZACHARIS C., John., COLEMAM, C. Bender. *Comunicación oral, un enfoque racional*.

FERNÁNDEZ, Carlos, GORDON L., Dahnke. (2004). *La Comunicación Humana, ciencia social*. Aulactiva.

UHIA, A. y ÁNGEL, H. (1971). *Ayudas educativas*. Colombia. Voluntad.

RAMÍREZ, J. Vicianá. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona. INDE.

ESCOBAR, Gustavo. (2000). *Ética*. 4 e. México. Mc Graw-hill.

FRANCO, A. S., OCHOA, J. D., HERNÁNDEZ, A. M. (1995). *La promoción de la salud y la seguridad social*. Santafé de Bogotá. Corporación Salud y Desarrollo.

COLLIERE, M. F. (1993). *Promover la vida*. Madrid. Interamericana.

BORTHWICK-DUFFY, S. A. (1992). *Quality of life and quality of care in mental retardation*. In L. Rowitz (Ed.), *Mental retardation in the year 2000* (pp.52-66). Berlin. Springer-Verlag.

TEMA CUATRO

Disposición de los maestros para sus prácticas pedagógicas



**POLITÉCNICO COLOMBIANO JAIME ISAZA CADAVID
Medellín**

La disposición de los maestros para sus prácticas pedagógicas

Clara Inés García Franco*

La *disposición* es el resultado de una tendencia duradera de los procesos de motivación, no se encuentra aislada en la esfera psicológica del individuo, sino que se integra con los estímulos recibidos; es el resultado de creencias y formas de asimilar y darle valor de manera activa a las tareas que se realizan.

Es considerada como la representación de las tendencias u orientación hacia una cosa, tarea o persona. En este caso, es un estado subjetivo de preparación para la acción; incluye características psicológicas y corporales del comportamiento como los gestos, posición del individuo, que va vinculada a un estado de ánimo y que se manifiesta por la actitud corporal.

La unión de *Actitud* y *Aptitud* da como resultado la *disposición*, situación que conlleva ánimo, sentimientos, entrega,

empatía, profesionalismo, coherencia, relajación, percibir al otro, sentirse a sí mismo; palabras todas que llevan a la ética, al buen desempeño, al modelaje, porque ante todo, el "ser docente" tiene que ver con servir de modelo, de guía, de orientador.

Actitud hacia la Educación Física

La *actitud* y la *aptitud* tienen la misma raíz tanto en la acepción latina como en el sánscrito. En la primera, tiene dos variantes "apto" y "acto", "apto" se relaciona con ser apto, que posee algo; y "acto" se relaciona con: postura, acción. La segunda, procede de la raíz "ag", la cual significa hacer o acto.

El concepto de "*attitudes*" es homónimo del inglés; en castellano, "actitud" ha sido y tomado como "acto". En este significado puede estar el reconocimien-

*. Docente. Investigadora. Facultad de Educación Física. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Email: clingafa@hotmail.com

to de la primera de sus funciones, o de la primacía de las mismas *como motor*, inducción al acto en que los trabajos experimentales de psicología social se establecen. Bull, N. (1951), comenta en el *Dictionary of English Etymology*, "actitud significa directamente acto".

El primero en introducir este término en trabajos de comportamiento, fue Thomas y Znaniecki (1918), con el objeto de explicar las diferencias conductuales que existían entre los campesinos polacos residentes en Polonia y los que residían en Estados Unidos.

La actitud desde la visión de: Allport, G.W. (1935) Stoetzel, J. (1952), Katz, D. (1960), Moscovici, S. (1962), Dawes, R.M. (1972), Rodríguez, A. (1978), entre otros, es una organización duradera del proceso motivacional, emocional, perceptivo y cognoscitivo, en relación con ciertos aspectos del mundo del individuo.

Las actitudes son una expresión de los sentimientos internos que reflejan si una persona está favorable o desfavorablemente predispuesta hacia algún objeto (un ejercicio determinado, una acción lúdica). También se pueden considerar como procesos motivacionales, emocionales, perceptivos y cognitivos, los cuales no son posibles de observar en forma directa, sino que deben inferirse tomando como base lo que la gente dice o a partir de su conducta.

También son consideradas como creencias cargadas de emoción que predisponen a una acción determinada frente a una situación específica, las cuales dependen, en muchas ocasiones, de alguna creencia que se sustente frente a diversos aspectos del objeto.

No es de inmediato, que a partir de nuestra definición, sea evidente qué actitudes ocurran dentro de, y se vean afectados por la situación de vida que le corresponda asumir. Las situaciones son sucesos o circunstancias que en un punto en el tiempo, influyen sobre la relación entre las actitudes y el comportamiento. Los individuos pueden tener diferentes actitudes hacia un comportamiento en particular, correspondiendo cada uno a una situación individual y única.

En el concepto de *actitud*, es donde mejor se articulan los planteamientos: biológico, psicológico y sociológico; simultáneamente, la idea de que el hombre posee: una naturaleza intrínseca, formada por una serie de factores herenciales filogenéticos (planteamiento biológico), una unidad sensible y perceptiva (planteamiento psicológico) y la idea de que la cultura lo es todo (planteamiento sociológico), es incompatible, e imposible si no se acepta que en el hombre coexisten los ámbitos generadores en un modelo de totalidad, enfocado en el nuevo paradigma de la motricidad.

La investigación planteada: *los Sentidos de la Motricidad a partir de la visión de los Actores de la Educación Física en Colombia*, está enmarcada en el paradigma fenomenológico; por lo tanto, es necesaria la ubicación de la actitud en esta visión.

Francisco Osorio (2003), concibe el *Método* como actitud dentro del campo fenomenológico, como un modo especial de la conciencia, con una manera particular de cuestionar su problema, con una actitud característica. Es un modo de la conciencia de cuestionar su objeto de estudio. En una palabra, "*el método fenomenológico, es un modo del preguntar filosófico*" (Osorio 1998).

Se infiere que si el método es un modo de la conciencia y si la actitud es un método, entonces la actitud es un modo de la conciencia. En otras palabras, la actitud *desinteresada*, la actitud *natural* y la actitud *fenomenológica* (Schultz 1954), son modos de la conciencia. Lo cual implica que la conciencia nunca ha dejado de ser lo que es: "conciencia de", sino la unidad de la conciencia; es decir, su carácter absoluto. De ahí que, nuclear la actitud, sea la fundamentación del método fenomenológico.

La actitud *natural*, es la vida cotidiana de los individuos, toma el modo de la practicidad, o, de acuerdo a Husserl (1931), como mundo de la vida. En otras palabras, es la manera común de relacionar-

se con la vida. Si una persona está en la actitud *natural* no le interesará reflexionar acerca de ello, sino que le interesa actuar en la realidad a la cual le hace frente en cuanto al mundo que se le presenta.

La actitud *desinteresada*, tomada a modo de reflexión, es la actitud de las personas que viven ingenuamente en el mundo de la vida y que tienen un interés eminentemente práctico en él. Para Schutz, la principal característica de la actitud *desinteresada* es la abstención de la participación intencional en el modo de la practicidad.⁹

La actitud *fenomenológica*, devela el ego para el que todo tiene significado y fenómeno; es llamada así, porque transforma el mundo en un fenómeno. Se caracteriza por la actividad reflexiva, selectiva, cuestionable y reductiva de la conciencia.

"Cuando el sujeto adopta una actitud más desprendida, su experiencia asume un aspecto diferente, y esto es verdadero, tanto si el objeto soy yo mismo como si es el mundo. Así, aparece que el contenido de la experiencia depende de mí mismo como sujeto; la experiencia me presenta su pretensión de validez: debo confirmar esta pretensión. Puedo quitar al objeto mi fe o mi confianza, transformándolo de una experiencia válida en un simple fenómeno. En este

9. Intencionalidad: es el estar referido el ser humano, al mundo (Francisco Osorio 2004).

sentido, yo, como sujeto, soy la fuente de la validez de la experiencia, pero esto, al mismo tiempo, transforma el significado de la misma. Una vez que cuestionamos la validez de la experiencia actual, miramos al mundo con "ojos nuevos" y el mundo se nos muestra diferente. En este sentido, el sujeto no es solamente la fuente de validez de la experiencia sino también su significado o sentido" (Schmitt: 1960:9).¹⁰

Una actitud fenomenológica es el momento en que se pone entre paréntesis el mundo y el ser que reflexiona como sujeto, llegándose a un cuestionamiento de las estructuras que soportan la misma naturaleza humana. Husserl sobre este aspecto señala: "aquí se muestra, en el dominio de conocimiento trascendental del Ego, una distinción fundamental y esencial entre lo que es, por decirlo así, lo propio personal y lo que es ajeno para él. A partir de mí mismo, como yo constituyente del sentido del ser, obtengo yo los otros trascendentales como mis iguales y con ello gano la total intersubjetividad trascendental: la gano como aquella, en cuya vida trascendental, mancomunada, se constituye el mundo como "objetivo", como idéntico para todos".¹¹



**La investigación
planteada: los Sentidos
de la Motricidad a partir
de la Visión de los actores
de la Educación Física**

**en Colombia, está enmarcada en
el paradigma fenomenológico; por
lo tanto, es necesaria la ubicación
de la actitud en esta visión.**

Así mismo, Husserl nos entrega otra propiedad de la conciencia, además de las que ya conocíamos, como la intencionalidad, la reflexividad y la selectividad, la cual es *anonimia*, que se refiere a que la conciencia no está permanentemente haciéndose presente en nosotros, sino que nos mantiene en la *actitud natural* para que podamos hacer frente al mundo. La conciencia mantiene su unidad siempre, aunque no se manifieste.

La *actitud desinteresada* del científico, es un tipo de actitud fenomenológica, esto es, *Epóche*¹², está aplicada sobre la propia conciencia, (reducción fenomenológico-trascendental), revela la estructura que da base a la conciencia: *Ego trascendental*. Lo anterior es un camino es-

10. Citado por Francisco Osorio en su artículo: "El Científico Social entre la actitud natural y la actitud fenomenológica.

11. Husserl, Edmund. Fenomenología y Antropología, 1931 pag 337 (Schmitt: 1960:9).

12. Epóche: volver discutible aquello que antes era considerado cierto y evidente.

trictamente filosófico, no científico. En una palabra, develar el significado que tiene para cada actor social, el mundo al que se ve enfrentado. Una vez que el científico muestra la estructura que da fundamento a la visión de mundo en cada caso, ha hecho evidente lo que estaba anónimo: ha develado la conciencia mundana.

Componentes de las actitudes

De acuerdo a Rosemberg y Hovland (1960), y los trabajos de Sánchez, Reyna (2001), los componentes de la actitud son tres básicos: el Cognitivo-Perceptivo, Afectivo-Emocional y El Comportamental.

El *Componente Cognitivo*, de acuerdo a Mosterin (1994), agrupa al mismo tiempo: conocimientos, creencias y asociaciones, que se mantienen sobre los atributos y características del objeto, se encuentra definida por la categorización de la información; sobre la idea que tiene el individuo del objeto, construirá una actitud. Por tanto, si el individuo no conoce algo, no puede manifestar una actitud frente a eso.

El contenido de estas categorías se ve muy influido por la cultura, o sea, por la centralidad de los conceptos en cuya base se apoyan las creencias. Determinadas creencias son centrales por el apoyo social unánime. Éstas son más di-

fíciles de cambiar, porque resultan muy implicadoras.

Sin embargo, el *componente cognitivo* es algo más que el conocimiento de la existencia de algo. Éste, hace referencia a sus características, sin contar con que puedan haber sido distorsionadas por alguna idea positiva o negativa o por influencias sociales.

Así mismo, el *componente afectivo*, es de gran importancia en las acciones de las personas. Es el sentimiento que despierta en el individuo un determinado objeto, una determinada acción y éste puede ser de agrado o desagrado; con frecuencia, se presenta a continuación del componente cognitivo, lo que hace pensar que la aparición de un sentimiento es posterior al conocimiento. Sin embargo, es difícil medir de forma precisa, un sentimiento dentro de la formación de las actitudes.

El *componente afectivo* sería la emotividad que impregna los juicios. La valoración emocional, positiva o negativa, acompaña a las categorías asociándolas a lo agradable o a lo desagradable. Cuando decimos, "no me gusta quedarme quieto", estamos expresando un rechazo. Es el componente más característico de las actitudes. Una actitud estará, por lo tanto, muy en relación con las vivencias afectivas y sentimientos de nuestra vida. El sentimiento afectivo le da carácter de cierta permanencia.

Este componente de tipo sentimental ha de verse desde su intensidad y su posición, en la predisposición que tiene el sujeto de que le guste o no, en su valoración del objeto de las actitudes. La intensidad depende del sujeto y de la situación.

El *Componente Comportamental* o de Acción es aquel en el que, el individuo cree o piensa una determinada cosa, siente una vivencia positiva/negativa hacia la misma, actúa de una manera determinada ante ese objeto. La actitud es la inclinación o predisposición a actuar de un modo determinado, si el comportamiento tiende a bidimensionarse respecto a cierto volumen de búsqueda o evitación de contacto, o a cierto volumen de afecto positivo o negativo.

Es el componente instigador de conductas coherentes con las condiciones y los afectos relativos a los objetos, llamado también reactivo; sería la inclinación a actuar de un modo determinado ante un objeto, un sujeto o un acontecimiento. Es el resultado de la sucesión de los aspectos cognoscitivo y emocional.

Las actitudes implican lo que se piensa, se siente y cómo le gustaría comportarse respecto de un objeto de actitud. Pero el comportamiento no es siempre lo que gustaría, sino también lo que creemos que debemos hacer; es decir, por las normativas sociales, costumbres

o consecuencias que se esperan del comportamiento, pese a que los *tonus* afectivos reactivos sean agradables o desagradables. En realidad, *norma* es al par lo que es y lo que debe ser.

Las actitudes crean un estado de predisposición a actuar que, al combinarse con una situación activadora específica, desemboca en una conducta, pero no siempre se manifiesta una absoluta coherencia entre los componentes cognitivos, afectivos y conductuales de las actitudes.

Características de las actitudes

Las actitudes pueden tener varias características; acá solamente se verán tres, las cuales tienen vigencia y solidez en la actualidad. Éstas son: *Valencia* o *Dirección*, *Intensidad* y *Consistencia*.

La *Valencia* o *dirección*, refleja el signo de la actitud. Se puede estar a favor o en contra de algo y ésta está dada por: el componente afectivo en la valoración emocional, el cognitivo por las razones de apoyo hacia una u otra dirección, y el comportamental en la dirección prevista hacia el acto.

La *Intensidad* se refiere a la fuerza con que se impone una determinada dirección. Se puede ser más o menos hostil o favorable a algo, se puede estar más o menos de acuerdo con algo. La inten-

sidad es el grado con que se manifiesta una actitud determinada.

La *Consistencia* es el grado de relación que guardan entre sí los distintos componentes de la actitud. Si los tres componentes están acordes, la consistencia de la actitud será máxima. Si lo que sabes, sientes y haces o presumiblemente harías, están de acuerdo, la actitud adquiere categoría máxima de consistencia. La suposición básica es que existe una relación entre los motivos, creencias y hábitos que se asocian con un objeto único de actitud.

Formación de las actitudes

En la formación de actitudes intervienen las categorías dadas por la sociedad; la normatividad que ésta genera, a su vez va instaurando en las personas los modelos de sus comportamientos; es decir, en el tiempo que comúnmente la influencia es decisiva, se marcan unos principios de cambio estereotipados. A tal edad tienes que hacer o dejar de hacer determinadas cosas. La expresión genuina se constriñe obligando a los cambios y se construye el adulto, normalmente dentro de determinados patrones. La relación entre adultos y menores es un modelo de obligaciones en el que el respeto a la expresión equivale a "desadaptar" a los niños. Todo ello se traduce en un comportamiento deseado y la interiorización de las normas se cumple. El sujeto estará siempre afec-

tado por las mismas. De hecho, "afectar" a los demás, es decir, la capacidad de hacerlo, es un modo de influencia. Sabiendo al respecto que la influencia está en relación con el concepto de obediencia, su opuesto sería la libertad.

Otro planteamiento más globalizado de la formación de las actitudes, sitúa a dicha formación como una síntesis entre la experiencia individual (fundamentalmente la experiencia de sus necesidades de todo orden y expectativas) y el medio social en el que está inmerso el sujeto. Este esquema permite dar cuenta a la vez de los diversos factores personales y sociales que confluyen en la formación de las actitudes y de los límites mismos de esta influencia, teniendo los dos polos, individual y social (valoración y valores), la misma entidad en la relación.

Las necesidades y expectativas básicas del sujeto responden al medio social satisfaciéndolas en una determinada dirección y con ello prefijando las actitudes que el sujeto se verá obligado a interiorizar progresivamente para acomodar su sistema de adaptación con las necesidades y expectativas que la sociedad tiene de él.

De este modo, las actitudes son síntesis selectivas y simplificadas de las informaciones del medio, producidas por la conjunción de la adaptación de los valores sociales con las valoraciones personales. Conjunción ésta, en un principio

asimétrica, dado que las valoraciones personales en la infancia están en inferioridad frente a la imposición de valores sociales.

Esta influencia forma las actitudes y adapta la valoración genuina a factores normativos; en este sentido, son muchos los canales a través de los cuales esta influencia se produce: familia, escuela, etc.; una vez cristalizadas las actitudes en formaciones reactivas, funcionan como sistemas autónomos que se valoran como verdaderos y desconectados de la valoración real y verídica del sujeto; sustituyen dicha valoración categorizándose propia o impropriamente.

Las actitudes, como tales, existirán siempre, puesto que son necesarias y obedecen a un principio de simplificación; pero la realidad es fluyente y en el fenómeno de la realidad puede cambiar, y esto es generalizable. Si las actitudes no se modifican con cierta regularidad adecuándose al cambio, las percepciones están mediatizadas y filtradas por las mismas, produciendo inadecuación entre los cambios actitudinales y las valoraciones que permitirían el cambio; en esta situación, al individuo le es más fácil suprimir las valoraciones personales que cambiar las actitudes; al límite se despersonalizarían los sujetos; por ello, junto a la actitud ha de proponerse el cambio de las mismas; entendiéndose cambio, como nueva adecuación de las valoraciones personales que en la realidad estaban latentes. Por eso el cambio

de actitud se muestra indisolublemente ligado a las actitudes como contrapeso.

Si las actitudes son aprendidas, sus posibilidades de cambio son reales. La actitud de cambio es también posibilitadora de nuevas valoraciones; una actitud de sistema abierto, genera en sí misma actitudes creativas, definiéndose entonces como actitud de *vida creativa*. La Creatividad como actitud de vida no podría darse sin la actitud favorable del cambio, posibilitadora del crecimiento personal.

Para actuar de manera distinta a las propuestas, se necesita un *cambio de actitud*. Se aprende pronto el cambio de actitudes; si la educación creadora se propugna desde una actitud de cambio, el niño cambiará por sus necesidades. Si podemos ayudarles en la toma de decisiones generadas desde el sujeto, habremos conseguido un cambio de actitud.

La actitud es un proceso vital, solidificado en la historia, lo cual presupone que su formación está regida por el medio social del individuo; una vez estructurada ésta, se cristaliza dentro de las normativas vigentes buscando su identidad social.

En la modificación de las actitudes, se puede observar que las que se apoyan en creencias inciertas evolucionan más fácilmente que las arraigadas sobre convicciones; también se puede visualizar que las basadas en creencias populares son más fáciles de desarraigar; de igual forma, las que son de origen cognitivo

son más fáciles de evolucionar que las de origen afectivo.

Otra posición frente a la formación de las actitudes, es la que está dada por la base motivacional, distinguiéndose cuatro aspectos fundamentales:

Utilitaria. La actitud con una base motivacional utilitaria se adquiriría a través de la experiencia con un objeto relacionado con la supervivencia.

De expresión de valores. Esta actitud, está basada en el motivo de la persona por auto estimación y autorrealización; depende de la percepción del individuo y forma parte del proceso de identificación.

Defensivas del Yo. Están también relacionadas con el motivo de auto-estimación, pero defendiendo el Yo de una manera negativa. En ellas encontraríamos los prejuicios; están en conjunción con los mecanismos de defensa y defienden a la persona de sus propias ansiedades.

Con base en el conocimiento. Las actitudes de este tipo, se dan por el deseo de conocer más y de aprender más con base en lo aprendido.

La aptitud docente y el desarrollo humano

La aptitud es la valoración de la relación entre las demandas de parte de la institución educativa y lo que el docente entra a realizar; por lo tanto, hay que

considerar que, siendo una definición en términos generales, tiene que ver con el gusto, la empatía, el enamoramiento de la profesión, el sentirse bien, lo que va a llevar a la calificación de apto a un docente. El maestro, dice R. Albes (1996, 12), nace de la exhuberancia de felicidad; y por eso mismo, cuando preguntamos sobre su profesión, el profesorado debería tener el coraje de dar esta inesperada respuesta: "soy pastor de la alegría"; es evidente que solamente los alumnos podrán confirmar la verdad de su declaración. Y es que las emociones positivas, ya se llamen alegría, humor, amor, felicidad, etc., poseen la virtualidad de generar satisfacción, entusiasmo, generosidad, deseos de vivir y efectos positivos sobre la salud. Por el contrario, las depresiones y las conductas asociales suelen ir acompañadas de emociones negativas: ansiedad, tristeza, aversión, insatisfacción, etc.

Las investigaciones realizadas en neurociencia sobre emociones y salud nos alertan sobre la importancia de una educación emocional. En el estudio longitudinal con más de 25.000 trabajos sobre emociones, realizado por el Instituto de Investigación sobre Emociones y Salud, de la Universidad de Wisconsin (USA), se concluye que los estados emocionales afectan al cuerpo y a la salud. Así la depresión aumenta la actividad del cerebro emocional (límbico) y disminuye la del cognitivo (corteza cerebral).

De igual forma la aptitud brota de sí mismo, demostrando sus preferencias y aptitudes: "estas condiciones se sintetizan en su capacidad didáctica, su capacidad de orientación personal y de gobierno, y su tono vital, expresión de su propia persona" (García H, V. 1988); lo que se va alimentando con el conocimiento, con el entendimiento de su profesión, con la interacción entre sus estudiantes, la parte administrativa y la actitud y aptitud del docente; por lo tanto, no son un elemento estático, se van modificando y tienen que ver con situaciones muy propias, muy personales del docente en relación con sus actividades en la institución, lo que permite o facilita una mejor aptitud, repercutiendo en bien de sí mismo, de los estudiantes y de la institución misma.

Esto supone que una dimensión orientadora del docente, consiste en la atención personal de sus estudiantes, con una intencionalidad formativa, es la acción del maestro por excelencia, es la actividad central en el proceso enseñanza aprendizaje; esta forma de ejercer la función docente, se manifiesta en convicción, coherencia entre sus actitudes y su forma de accionar, confianza, respeto y para ello el maestro debe poseer: *Empatía* (apertura mental), *buen diálogo y comunicación permanente*; *orientación potenciadora* (indagación, orientación); *promoción del estilo personal autónomo*; *afectividad*.



El docente ha sido considerado tradicionalmente uno de los principales agentes de desarrollo humano,

dada la labor educativa que realiza; el docente apoya, ofrece, muestra, induce a la acción y a la reflexión.

En la actualidad, su papel de agente ha sido repensado; ya no se le convoca en calidad de agente sino de actor protagónico de la educación.

El docente ha sido considerado tradicionalmente uno de los principales agentes de desarrollo humano, dada la labor educativa que realiza; el docente apoya, ofrece, muestra, induce a la acción y a la reflexión.

En la actualidad su papel de agente ha sido repensado; ya no se le convoca en calidad de agente sino de actor protagónico de la educación. Sin embargo, es innegable que nadie puede agenciar el desarrollo de los otros, si primero no se ha pensado a sí mismo como sujeto de desarrollo; nadie puede actuar con solvencia a favor del desarrollo de otros, si

no tiene la capacidad de actuar a favor del suyo propio.

En este estudio, se asume el Desarrollo Humano desde una *Perspectiva Ecológica* en la que se parte del presupuesto, de que el desarrollo se produce en procesos de interacción sistemática y múltiples acomodaciones entre el sujeto en construcción y los contextos en los que el desarrollo se realiza.

En este sentido se entiende el desarrollo humano como un *proceso activo* de constitución del sujeto en sus dimensiones: individual y social; y así mismo, se realiza en contextos y situaciones de interacción. Hacerse sujeto implica alcanzar conciencia de sí y del mundo y tomar posicionamiento en el orden de lo histórico, lo cultural y lo social, en aras de participar en su transformación.

El escenario fundamental del desarrollo humano es la vida cotidiana, allí es donde sucede la experiencia de vida humana, por lo tanto es este el escenario en el que el sujeto construye los dos planos básicos de la realidad: la realidad objetiva atinente al mundo social institucionalizado y la realidad subjetiva atinente al mundo personal e individual.

En los elementos develados en el estudio en torno a la categoría *disposición de los maestros y maestras para sus prácticas pedagógicas* y las subcategorías delineadas para recuperar esta información y leídas a partir de lo recolectado en las entrevistas, observaciones, parceladores, planeaciones de clases y en especial de lo emergido en los talleres de experiencias vitales, surgieron unas nuevas categorías inductivas y sus respectivas tendencias, como se muestra en el cuadro siguiente:

CATEGORÍA DEDUCTIVA: Disposición de los maestros		
SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA INDUCTIVA	TENDENCIAS
Actitud hacia la Educación Física	Gusto	La práctica de actividades deportivas. Desde el colegio se marca el gusto. Parte del proyecto de vida. Genera bienestar, felicidad al interactuar con otros.
DESCRIPCIÓN: está marcada por las experiencias de la vida, por la práctica de la docencia como proyecto de vida; la Educación Física genera bienestar, alegría, buenas relaciones, la práctica de las expresiones motrices son de agrado y generan gusto por quien las realiza.		

SUBCATEGORÍA Actitud hacia la Educación Física	CATEGORÍA INDUCTIVA Obligación	TENDENCIAS Parte de la carga académica. No hay docente del área. Convocatoria
DESCRIPCIÓN: la obligación hace parte de la carga académica del docente de básica, no hay docentes especializados y se debe cumplir con esta función.		
Actitud hacia la Educación Física	Experiencia negativa	Docentes que generan experiencias negativas
DESCRIPCIÓN: las experiencias negativas que se vivieron en la escuela han generado temor por la práctica y disgusto por la misma.		
Actitud hacia la Educación Física	Preocupación por el crecimiento del área	Hay que cambiar de paradigmas. Dificultad en el cambio de paradigmas. No se tienen las herramientas suficientes. Falta de aptitud
DESCRIPCIÓN: existe la preocupación por la situación del área, por la falta de capacitación y aptitudes del docente para brindarla. Igualmente, se reconoce la parálisis paradigmática producto de paradigmas como el deportivista y la necesidad de estar capacitados para el cambio.		
Actitud hacia la Educación Física	Preocupación por las vivencias del estudiante	Preocupación por el crecimiento integral. Relaciones de afecto. Crear gusto por la EDF. Generar aprendizajes significativos
DESCRIPCIÓN: se expresa el afecto del docente hacia el estudiante y su deseo de generar en las experiencias significativas de formación integral, los valores. Los docentes expresan el deseo de dar experiencias significativas que no tuvieron la posibilidad de vivir o que quieren que para los estudiantes sean más afortunadas. Manifiestan el deseo de partir de los intereses de los estudiantes para que ellos también amen la Educación Física.		

<p>ACTITUD: se expresan actitudes de felicidad, goce y amor por la práctica, gusto por el bienestar que genera la práctica de actividad física y las prácticas deportivas, por las relaciones que se generan en la clase y que contribuyen a hacer catarsis de los problemas, las preocupaciones por la formación de los estudiantes y el deseo de que sus experiencias sean positivas. Además se expresa un temor por la falta de dominio de los temas y los daños que se puedan generar.</p> <p>Otros, expresan que toca por ser docentes de primaria o por imposición de la institución, de las expresiones sobre el gusto, lo generado en clase y los temores.</p> <p>Existen dos tendencias básicas, amor y gusto, vocación, preocupación por la formación del niño y lo que las prácticas favorecen y la obligación que expresan algunos docentes.</p>		
<p>SUBCATEGORÍA</p> <p>Somatognosia</p>	<p>CATEGORÍA INDUCTIVA</p> <p>Relajación</p>	<p>TENDENCIAS</p> <p>Reconocimiento de tensiones. Sensación de agrado. Necesidad de realizarse para su autoconocimiento.</p>
<p>DESCRIPCIÓN: los actores hacen un reconocimiento de la necesidad de la relajación en sus vidas, para una mejor proyección de su hacer profesional, ya que estas actividades los lleva a un descubrimiento de tensiones generadas en la vida diaria que desfavorecen el equilibrio interno en la acción y la necesidad de realizar este tipo de actividades que mejoren la atención y el autoconocimiento.</p>		
<p>Somatognosia</p>	<p>Sentir mi cuerpo</p>	<p>Descubrimiento de las posibilidades corporales Ampliar los campos perceptivos. Reconocer sensaciones que anteriormente no conocían. Reconocer tensiones. Autoconocerce. Reconocer. Interrelación de componentes del ser holístico</p>
<p>DESCRIPCIÓN: las experiencias permitieron descubrir posibilidades corporales, a través de ampliar los campos de percepción, mejorando el autoconocimiento que permitirá reconocer nuevas capacidades, tensiones, dificultades ayudando a reconocer la integración del ser y de los movimientos de las diferentes partes del cuerpo.</p>		

SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA INDUCTIVA	TENDENCIAS
Somatognosia	Sentir al otro	Reconocerse en el contacto con el otro. Mejorar la comunicación. Reconocer inhibiciones y temores. Tranquilidad y cooperación.
DESCRIPCIÓN: el autodescubrimiento también se realiza en el contacto con otros, mejorando las capacidades de comunicación, generando actitudes de cooperación e integración, que favorecen una actitud tranquila frente al contacto con el otro y ayuda a reconocer los temores e inhibiciones que poseemos.		
Somatognosia	Creatividad	Ampliar las posibilidades expresivas. Esparcimiento. Mejor inspiración. Disponibilidad hacia la comunidad. Apertura a la innovación o adaptación al medio. Liderazgo.
DESCRIPCIÓN: estas actividades promueven mejores capacidades expresivas, comprensivas, que permiten mayor esparcimiento e inspiración.		
Somatognosia	Sentimientos	Temor. Prevención, timidez. Participación. Confianza. Recuperar habilidades. Disfrute, alegría. Respeto. Sensibilidad corporal.
DESCRIPCIÓN: se ve la unidad psicosomática en la forma en que se expresan sentimientos generados por la acción, sentimientos de agrado, disfrute, alegría, que favorecen los movimientos, el reconocimiento de nuevas capacidades, la confianza, colaboración y la participación y en algunos pocos casos, los temores y prevenciones que limitan la acción.		

SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA INDUCTIVA	TENDENCIAS
Significado de la experiencia personal	Aprendizajes para la práctica docente	Proyectar estas prácticas a los alumnos. Cambiar de paradigmas y metodologías. Aumentar contenidos sobre sensopercepción y autoconocimiento. Aplicar con otros docentes. Vencer el tabú de ser tocado. Favorecer contacto con otros. Realizar actividades de disfrute y relajación. Experiencias pasadas que influyen en el presente.
<p>DESCRIPCIÓN: las reflexiones en torno al quehacer docente están basadas en la necesidad de implementar estas experiencias en docentes y en los alumnos, favoreciendo el autoconocimiento, rompiendo con paradigmas, generando reflexiones sobre el contacto con otros y favoreciendo el mismo.</p> <p>Igualmente, se habla de la importancia de las actividades de disfrute, que contribuyan a mejorar las tensiones de la vida diaria y a los ambientes de trabajo. Además, cobran gran importancia las experiencias vividas por los actores para sus prácticas docentes.</p>		
Significado de la experiencia personal	Comprensión desde su cuerpo para la vida	Proyección en el ámbito familiar. Necesidad de desacelerar, relajar, descanso, tranquilidad. Darme cuenta de la timidez y prevención. Mejorar la comunicación y compartir con otros. Genera valores, respeto. Importancia del movimiento consciente. Necesidad de escuchar el cuerpo y realizar actividades de autoconocimiento.
<p>DESCRIPCIÓN: desde las experiencias vividas de los actores en la dimensión corpórea, se manifiesta la necesidad de continuar este tipo de prácticas de motricidad aplicándolas a la vida individual y familiar, con una alta frecuencia semanal, con el propósito de repensar el ritmo de vida, para evitar las tensiones que se generan y permitirse realizar actividades que mejoren la comunicación, generar valores, darse cuenta de actitudes y realizar actividades que permitan auto-conocimiento, la escucha y que favorezcan el movimiento consciente</p>		

Significado de la experiencia personal	Aprendizajes personales	Agradables. Positivas. Triunfos. Exitos. Fracaso. Desagrado.
---	--------------------------------	---

Los actores de la Educación Física participantes en este estudio, de forma general, muestran una *disposición* favorable a las prácticas del área, diferenciándose un poco de *las aptitudes* que tienen para determinadas acciones y acorde a los estímulos recibidos en cualquiera de los órdenes del movimiento; así se puede advertir en los detalles observados por los actores en los talleres aplicativos. “Algunos tienen unas posturas más llamativas, por ejemplo las personas que practican danza, tienen gran facilidad para ir adquiriendo determinada posición, los que practican pesas o son tímidos se les dificulta realizar la misma acción; igualmente se nota diferencia por la contextura física de cada docente”. (taller afeceen).

La *actitud* de los maestros y maestras hacia las prácticas de esta disciplina, están dadas en muchas ocasiones, como procesos duraderos motivacionales, emocionales, perceptivos; cultivados como el gusto y disfrute de la acción, así lo expresan: “pues toda la vida a mí me han gustado estas actividades físicas y en mi tiempo libre de primaria y bachillerato fui deportista, conformando equipos en el colegio, luego en interco-

legiados. Me gusta mucho el atletismo, fui selección Antioquia, después pasé a la Universidad, a la que representé en juegos nacionales. Sobre todo, la motivación inicial fue la pasión por las actividades físicas” (C.T E,6)

La actitud presentada por los actores de la Educación Física en Colombia deja entrever en sus opiniones, la influencia de sus vivencias pasadas, creencias, sentimientos internos. Por ejemplo, a la pregunta sobre el por qué de la elección de ésta profesión, encontramos: “pues mi desempeño; la elección por la carrera, la tomé en el colegio, ya que tenía inclinación sobre todo por el voleibol y en él me desempeño más o menos desde los 12 años; también practicaba el patinaje y entonces esas dos cosas fueron las que llevaron a que yo eligiera la carrera; además, que me marcó también una maestra que yo tuve en el colegio” (SALE. E,1). “Jornadas recreativas en el colegio, entrenamiento en baloncesto, diferentes modalidades como el teatro y la danza, formación en todas las dimensiones del ser humano; todo esto me llevó a la inclinación de ser profesor de Educación Física” (SALE. taller.1)

Las *creencias* están constituidas por la información que aceptamos de un objeto, un concepto o un hecho, tanto si la información es precisa, como si no lo es; están compuestas simplemente por una proposición que se considera ampliamente como verdadera, tienen una intensa influencia en las personas que las mantienen. Son, en sí mismas, irrefutables, crean una determinada actitud hacia la acción y hacia los mensajes emitidos: “Dios me pidió a mí, me tenía para cumplir una misión desde acá y me puso todo un camino para que yo pudiera ejercer esta profesión, de la cual hoy en día yo me siento muy satisfecho” (Sl. E,3)

El actor de la Educación Física ha entendido que *la actitud tiene que ver con lo biológico, psicológico y social*, pero como “un gran todo”; un todo, que como significado de lo humano está enmarcado en su acción, en la concepción del nuevo paradigma de la motricidad, como algo indivisible, no fragmentado; integralidad que pone en acción en sus actividades de docente del área, tratando de indagar las necesidades y gusto de sus estudiantes. “Para mí la Educación Física es como un instrumento para sentir la vida y para darle calidad; para mí es eso, es un medio es un instrumento de calidad a la vida” (C.T E,6) .

Para muchos de los docentes del área, el término *actitud* designa un comportamiento o manifestación externa de un

sentimiento de: “libertad, paz interior, conocimiento, aprendizaje, distensión, relajamiento”. En sus testimonios frente a su actitud para el trabajo desarrollado, manifiestan (varios. taller SC): “pude explorar mi cuerpo y estuve a la expectativa de lo siguiente, emoción, porque pude ver a través del tacto muchas partes de mi cuerpo que no había explorado” (UPTC P,3.) “Para mí la Educación Física y lo que hago con las niñas es un espacio de felicidad para ellas, porque si se enfoca la Educación Física desde lo lúdico y lo recreativo, se hace que se enamoren de ella y la disfruten al máximo” (SL. E,5). Su acción en estos términos se puede tomar como un estado de equilibrio interno.

Las *actitudes* son sentimientos no tangibles que las personas poseen y que sólo se pueden inferir a través de sus discursos o acciones; además, son predisposiciones aprendidas que llevan a *respuestas favorables o desfavorables*. Son el caso de: “feliz, feliz, para mí las clases de Educación Física son como ese encuentro con la alegría, me siento muy motivada, cuando escucho la voz de las niñas, me hacen sentir viva” (S.L E,5). “Me gusta ser profesor de Educación Física, para eso llevo 6 años de experiencia y para eso estudié, me gusta mucho el cuento como se dice y me siento muy entusiasmado” (J.F.Q. E,3).

Con *las actitudes no se nace, se aprenden y se desarrollan* por una buena base

motivacional, además se debe tener en cuenta sucesos o circunstancias que con el tiempo influyen sobre la relación de las actitudes y el comportamiento. "Nunca fui buen gimnasta, por eso siempre pasaba raspando gimnasia, todas esas materias se llevan dentro, en expresión corporal" (SALE. E,2). "Yo competí alrededor de 7 años, en la disciplina de ciclismo de ruta, sin haber obtenido unos triunfos muy importantes, pero lo que me motivó, fue eso. Es lo que considero fundamental en mi decisión de estudiar Educación Física, fue haber sido deportista" (Uptc. E,4).

Con los aportes de Schultz (1954) se infiere, que si el método es un modo de la conciencia y si la actitud es un método, entonces la actitud es un modo de la conciencia. En otras palabras, la actitud natural, la actitud desinteresada y la actitud fenomenológica son modos de la conciencia.

Con el apoyo de la anterior idea, la actitud natural, la cual se refiere a la manera común de relacionarse los seres humanos con la vida, se puede detectar en las declaraciones de los actores de la Educación Física en Colombia: "en este taller encontré mucho para vivir y sentir algo nuevo, me sirvió para relajarme y poner mi mente unos minutos en blanco" (Varios UPTC, taller). "En un principio tomaba la Educación Física en una forma más activista, simplemente eran prácticas relacionadas con deporte o



Las actitudes son
sentimientos no tangibles
que las personas poseen
y que sólo se pueden
inferir a través de sus

discursos o acciones; además,
son predisposiciones aprendidas
que llevan a respuestas favorables
o desfavorables.

con actividad física en su plenitud" (SALE. E,1).

Continuando con la idea de actitud en el campo cualitativo de la fenomenología de Schutz, la actitud desinteresada, es la de la participación intencional en el modo de la practicidad, tiene un interés eminentemente práctico. Los actores de la Educación Física en esta actitud es donde mas se destacan, ya que canalizan sus habilidades y saberes en un solo sentido: la práctica del movimiento; se detectan pocos casos que no tengan que ver con esta actitud, se puede constatar esta posición en las siguientes opiniones y vivencias de ellos: "ellas generalmente piden natación, me dicen también que trabajar la parte lúdica es espectacular y ellas necesitan desarrollar todo eso porque si ellas no desarrollan todo eso que tienen, esos potenciales, entonces de pronto, no se, quedan frus-

tradas, quedan con vacíos y... (LG. E,7). "Logros personales, bastantes y trabajamos mucho, o sea, cada individuo tiene unas ideas y unas destrezas, cierto, y tenemos que trabajar de acuerdo a ese cuerpo, así tenga la misma edad, tienen características y diferentes deficiencias, que si uno, va a hacer una prueba de resistencia por decir algo y un niño por ejemplo sufre de asma, ¿cómo le va a rendir ese niño? le va a sacar insuficiente en Educación Física; si usted ve que tienen esa deficiencia, entonces uno le pone a hacer un trabajo donde él pueda mejorar algo, sin embargo, él no va a sacar insuficiente, porque uno ve que el niño se va a esforzar, que va a hacer esto y es muy importante tener las condiciones, pero es más, ponga a realizar una prueba de resistencia a un asmático, pues le da un paro cardíaco (S.B. E,2). "Cada individuo tiene unas ganancias físicas, y tiene unas características específicas dentro de su cuerpo, entonces tienen que responder a esa parte individual" (N.L. E,2).

La tercera perspectiva presentada por Schultz, es la aptitud fenomenológica, la cual devela el ego para el que todo tiene significado y fenómeno; llamada así, porque transforma el mundo en un fenómeno y además se caracteriza por ser una actividad reflexiva, selectiva y cuestionada. Los actores de la Educación Física, presentan esta actitud en muchos de los actos cotidianos de su labor; así lo podemos observar en las siguientes

declaraciones: "cada profesor, desde un inicio de las clases debe conocer el nombre de los alumnos; en el momento en que tu te diriges a ellos por el nombre y reconoces la historia de ese alumno, sabes de su desenvolvimiento, las dificultades y los aciertos que tiene y trabajas con él, ya le estas ayudando de forma individual, pero no que yo coja un solo niño y trabaje en la clase de Educación Física, sino que pueda reconocer a cada uno de los integrantes del grupo, pero desde el trabajo en equipo" (SL. E,5). "Lógicamente que sí, ahora bien, hay un detalle y es que cada alumno tiene diferencias individuales, no solamente desde el punto de vista físico sino también mental y emocional; a partir de uno como educador, se debe ser flexible, en el sentido de considerar las necesidades y los intereses individuales de cada alumno y a partir de eso hay que tratar de hacer un opcional trabajo de la mejor manera posible, obviamente fundamentado todo en el respeto y en la solidaridad"(R.R. E,1).

"Trabajar las individualidades, no solamente es posible, sino que es una necesidad y una obligación dentro de la alternativa educativa; el movimiento humano no solamente se considera como algo mecánico, la Educación Física tiene que promover ante todo los valores, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, el trabajo en equipo, el respeto a la diferencia y entender que en la medida en que haya respeto y

haya una concepción clara de los valores, en esa medida va a haber un mejor desempeño, no solamente del educador sino también de los alumnos" (R.R. E,1). "Es importante que cada persona tome conciencia de su cuerpo, sus partes, sus funciones, sus posibilidades" (INEM taller SC P,1). "Yo planeo mis actividades de acuerdo a mis experiencias con los chicos, para ver qué hay que ajustar, qué errores se han cometido, ya que de los errores se aprende; por otra parte, se tiene en cuenta la época en que estamos; en base a todos estos ingredientes, cambian y se crean nuevas opciones de trabajo para desarrollar un mismo ejercicio" (INEM S2 APD).

Con relación a los componente de las actitudes en lo que se refiere a lo cognitivo, los actores de la Educación Física, los dan a conocer por medio de sus expresiones, tales como: "es una clase, que para mí que no estoy muy preparada, y que me tengo que organizar primero que todo, aquí es muy bueno porque la directora nos lo impuso, digámoslo así, porque aquí venían en tacones a dar Educación Física y entonces ella dijo, "como así, ah ah!, la clase es básica, es muy importante" (C.T. E,3).

Con relación al componente afectivo y a las historias de vida de los actores, se pueden leer las siguientes opiniones:

Niñez: en la niñez, juego en el colegio con mis compañeros, juego con la pelota, con el lazo, la golosa, movimientos



El movimiento humano no solamente se considera como algo mecánico; la Educación Física tiene que promover ante todo los valores, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, el trabajo en equipo, el respeto a la diferencia y entender, que en la medida en que haya respeto y haya una concepción clara de los valores, en esa medida va haber un mejor desempeño.

propios del cuerpo; en la escuela, únicamente estudiar, soñar con ser modelo, asistir a misa con mis padres y hermanos.

En la pubertad: juegos en el colegio, en la casa, sin reglas, montar bicicleta, patines, correr, formas básicas de movimiento y algo de gimnasia. En la escuela, vestirme con ropa y zapatos de mi papá, ir a misa con mis padres, hermanos y profesor.

En la adolescencia: juegos más orientados en el colegio: baloncesto, nadar, la danza como forma de expresión, ser la representante del curso, cantar en una orquesta, ir a la iglesia con mis padres, hermanos y profesores.

De adulto: salir a un parque, caminar, bailar, nadar y la danza, ser licenciado

en Educación Física, leer, compartir con mi esposa e hijos, ir a misa con fe y devoción-familia y esposa" (INEM. p1 Taller exv).

"Mi motivación hacia la parte de la Educación Física nació de la práctica que yo hacía en el colegio; yo estudié en el liceo XX y me gusta mucho el deporte y la práctica que se hacía allí, tanto en los descansos como en mis tiempos libres y en la clase de Educación Física; tuve muy buenos profesores, licenciados en esa época en que yo estudié; era muy difícil que en un pueblo tuviéramos una persona que fuera especialista en el área, esa fue la motivación, quise ser maestro de Educación Física y en eso estoy" (S.I. E,2).

"Recuerdo que tenía un profesor que tenía como bueno, no se, pero era joven y él jugaba con nosotros, eso era como en segundo de primaria pero, de resto, pues nos daban el balón y uno jugaba guiada por los más grandes y con ellos pues uno aprendía las reglas" (Sale E,2 AP). "Bueno, todo fue circunstancial, desde pequeña me ha gustado toda la parte del juego, del movimiento, de la educación, del deporte, siempre en el colegio, pues pertenecía a varios equipos, pertenecía al grupo de danzas y entonces todo apuntaba a que me gustaba algo... como te dijera, para escoger mi profesión entonces, se relacionaba con todo lo que a mi me gustaba desde niña..." (INEM. E,2).

En el componente comportamental o de acción, se pueden observar los siguientes aportes de los actores de la Educación Física: "es mi satisfacción, yo realmente a la Educación Física, eh, mi crecimiento espiritual, el crecimiento como persona, es, gracias a la Educación Física y he construido toda mi vida y todo mi medio porque mis estímulos morales han sido muchos" (R.C. E,1). "Me siento feliz y contenta siendo maestra de Educación Física, porque me encanta eso, me encanta que los niños le pongan como esa gana, quieran la clase y eso es lo que más me gusta; entonces me siento satisfecha por el trabajo que hace 17 años he estado realizando con los niños (S.B. E,2). "Me siento satisfecho, me siento contento, con la convicción de que debo seguir mejorando mi capacitación, no solamente en el aspecto técnico deportivo sino en el pedagógico y humanístico" (N.J E,8).

En las características de las actitudes, se puede observar el enfoque o dirección manifestado así: "sí, por ejemplo, muchas veces en Educación Física trabajo con las tablas de multiplicar, trabajo problemas, se trabaja geografía, se trabaja con los juegos, se trabaja integración, lo que yo le decía, se trabajan valores, hay que aprender a convivir con las diferencias" (SL. E,6).

La fuerza que se pone a una determinada acción se denomina intensidad, la

cual se encuentra entre las características de las actitudes: “el interés es lo principal, es que si yo hago las cosas con amor me salen bien, si yo llego con pereza, aburrida, eso ahí mismo yo lo manifiesto y eso lo captan los alumnos, mire que es que uno es el espejo de ellos” (SL. E,6).

Las relaciones que guardan entre sí los diferentes componentes de las actitudes se denomina consistencia, la cual, en los actores se detecta así: “desde hace diez años sirvo la Educación Física, dos años la he servido en básica secundaria, nueve años como coordinadora del centro de Educación Física de acá de... donde básicamente pues lo que se hizo ahí fue ayudar a los docentes, sensibilizarlos, a motivarlos frente al área y se le dieron capacitaciones de diferente índole” (C.t. E,4).

En la formación de las actitudes se puede evidenciar la influencia de patrones preestablecidos, creencias, estímulos de acuerdo a las etapas de desarrollo, las relaciones entre los adultos y los menores, el medio social en que está inmersa la persona, las expectativas de su entorno, la acomodación a las circunstancias de vida, a diferentes edades.

En la niñez: “la Educación Física de colegio me gustaba mucho, aprendí varios conceptos y aplicaciones de éstos en el desarrollo de algunos deportes: voleibol, fútbol, gimnasio, baloncesto y otros, aseguraban que iba a ser una gran de-



En la formación de las actitudes se puede evidenciar la influencia de patrones preestablecidos, creencias, estímulos de acuerdo a las etapas de desarrollo, las relaciones entre los adultos y los menores, el medio social en que está inmersa la persona, las expectativas de su entorno, la acomodación a las circunstancias de vida.

portista. Los juegos callejeros que hice con mis amigos del barrio, me gustaba correr para arriba y para abajo, sentirme agotada, sentir que mi cuerpo estaba cansado y luego se relajaba”. “Mi familia afirmaba, que mínimo iría a ser maestra de Educación Física”.

Adolescencia: “en las clases de gimnasia en el colegio, me daba una sensación de gusto frente al aprendizaje de mi cuerpo y de las capacidades motrices que pude obtener con la práctica de la gimnasia. Hacer ejercicio me hacía sentir menos pesada, con una apariencia física que me gustaba, me seguían agradando las actividades físicas.

Adulto joven: no pude continuar con mis prácticas deportivas por el tiempo, al entrar a la universidad comencé con

Taekwondo, pero no seguí. Me agrada el aprendizaje de técnicas, sentir el trabajo de fuerza y el uso de cada parte de mi cuerpo: Kinestesia, sesiones de masaje y relajación, esto lo realizo con mi familia. Me gusta la sensación después de estas actividades de descanso y mayor conocimiento de mi cuerpo.

Ahora el trabajo con las niñas del colegio me asusta un poco, puesto que de las actividades motrices que se realicen en la primera infancia depende parte del desarrollo de sus otras capacidades en otras áreas: lenguaje, matemáticas, ubicación en historia y geografía” (Talleres E.V. P,25).

En la formación de las *actitudes* de acuerdo a Katz, podemos observar el carácter utilitarista en la siguiente afirmación: “sirvo el área de Educación Física porque me permitió vivir experiencias favorables con la posibilidad de transmitir las con el mismo interés y con el mismo amor, despertando en los educadores el mismo interés” (SL. E,4). “Porque hace tantísimo tiempo no trabajaba con los niños en esta área, siempre ha sido muy rica, a mí siempre me ha gustado, me ha parecido maravillosa, interesante, muy lúdica, muy chévere” (C.R. E,2).

La expresión de valores dentro de esta formación de las *actitudes*, la podemos detectar en los actores con el siguiente aporte: “desde cuando estaba en el vientre de mi madre, desde los 8 meses

empecé a recibir estímulos tanto de música como hablados por parte de mi madre y mi padre. Toda la vida, mi padre fue deportista, y en mi infancia recuerdo que a los tres añitos gané mi primer trofeo en triciclo y ahí se inicia mi vida deportiva; he pasado por la primaria y en el bachillerato, en 9º pude tener a cargo algunos cursos de una escuelita de básica primaria, al frente de mi casa y detecté que mi orientación iba a ser en el campo de la docencia; entré a estudiar Educación Física y veo que esa es mi fortaleza, que era en realidad lo que quería y por eso aún continúo construyendo conocimiento con los alumnos en cuanto a la Educación Física” (Uptc p2 APD).

En la defensa del “yo” como momento de formación de las actitudes, podemos observar: “bueno cada que uno da una clase, descubre nuevas cosas, que uno lo que planea no se da en los niños, porque ellos tienen tanto movimiento en el cuerpo, que le queda a uno muy limitado lo que se planea con ellos y eso es lo que he descubierto en mi quehacer, hay mucho que aprender en cuanto a Educación Física sobre todo con la práctica y no con la teoría; cada día es una oportunidad para mejorar y saber que todavía le falta a uno mucho por conocer” (CR. E,4).

En relación con el conocimiento, los maestros nos lo dan a entender por medio de la siguiente expresión: “claro,

a través de la experiencia, es que, no es solamente uno capacitarse en el pregrado y adquirir un montón de conocimientos y ganar experiencia y el trabajo es el que lo va a uno capacitando más a través del trabajo; sí, de todas maneras la retroalimentación que tiene uno en las capacitaciones en la vida cotidiana, le van dando para ajustar de nuevo los programas, el trabajo que uno hace como pedagogo (INEM. APD,2). “Pero a través de la experiencia y el perfeccionamiento del conocimiento, va uno encontrando obviamente las diferencias, las cuales poco se buscan pero se hallan y allí está la evolución y la nueva visión” (UPTC. E,1). “Pues, o sea en los cursos que uno hace o en las capacitaciones, uno ve que algunos procesos se han desarrollado un poquito más, pero uno ya tiene sus cosas, su cuento, su manera de trabajar y a veces, pues es difícil modificar esos esquemas con los que ya cuenta uno, o sea, pues a mí me gusta el deporte y lo que hago es eso” (MF. E,3).

La somatognosia

En el siglo XIX, el fisiólogo Reil emite la idea de “cenestesia” para dar un nombre a las sensaciones internas, las que se denominan actualmente *propioceptivas* e *interoceptivas*.

El término “esquema corporal” es introducido por el Dr. Bonnier, en 1893, en su libro sobre el vértigo.

Fisiólogos y psicólogos tratarán de encontrar un modelo que dé cuenta de los fenómenos de percepción, de estructura y de adaptación espacial.

La teoría de Head presenta la conciencia del cuerpo en términos de “esquema postural”, integrando las nociones de tono, orientación y temporalidad.

Schilder (1923-35) reúne, a partir del modelo dinámico de Head, los aspectos relacionales del cuerpo, el modelo neurológico y el modelo psicoanalítico de Freud. Schilder denomina “imagen del cuerpo” a la representación surgida de esta vivencia integradora.

Surge así una dicotomía: el “esquema corporal” relacionado a una realidad neurológica y la “imagen del cuerpo” que se refiere a un proceso psíquico.

Wallon, Spitz y Ajuriaguerra enfocaron el estudio del desarrollo del esquema corporal desde el punto de vista madurativo y afectivo.

En muchos casos, se han utilizado como sinónimos los términos cenestesia (Denis y Camus), somatopsiquis (Wernicke), esquema postural (Head y Holmes), imagen del cuerpo (Schilder), imagen corporal, somatognosia, gnosis corporal, conciencia del cuerpo, precepto del cuerpo.

La experiencia del cuerpo se enriquece sin cesar y evoluciona en relación directa con la maduración de los centros nerviosos superiores. Los contactos táct-

tiles, oculares, kinestésicos y articulares se asocian, y cuanto mayor es la madurez, la evocación del gesto es más libre y agradable. Las diferentes tareas motrices plantean cada vez que se realizan, un nuevo fenómeno de adaptación al espacio y al tiempo. El esquema corporal es pues, una síntesis renovada a cada instante que adquiere caracteres distintos según la acción emprendida.

Desde el punto de vista psicológico, la imagen de nuestro cuerpo no es tampoco constante. El cuerpo físico no coincide necesariamente con el esquema corporal o imagen del cuerpo que el sujeto tiene de sí.

Esquema corporal según David Ribera-Nebot "es el conocimiento, que se completa progresivamente de nuestro cuerpo en reposo y en movimiento, percibiendo sus partes y el todo, como instrumento de nuestra relación con el entorno".

Este conocimiento se puede estructurar o se manifiesta a 3 niveles:

- Nivel perceptivo (somatognosia),
- Nivel comportamental (mecanognosia).
- Nivel significativo (iconognosia)

A partir de las experiencias vivenciadas en los talleres de experiencias vitales, los maestros las comentan:

La somatognosia, lleva al conocimiento del propio cuerpo. "Explorar, temor, identidad, identificación, desconfianza, tranquilidad, expectativa, satisfacción, emoción, reconocimiento" (Uptc. taller,

p3). "Explorar mi cuerpo y a la expectativa de la siguiente emoción, porque pude ver a través del tacto, muchas partes de mi cuerpo que no había explorado" (Uptc. taller, p3).

Mecanognosia: cómo funciona mi cuerpo. Posee más/menos valor en nuestra vida según diferentes momentos, así lo manifiestan los maestros: "percibí todo lo que se puede llegar a realizar con nuestro cuerpo" (INEM taller p,2). "Sentí que me encontré conmigo mismo. Pensaba en relajarme y olvidar todo en ese momento" (Sale taller p,1).

Iconognosia: imagen corporal y significado de mi cuerpo. sentimiento de mi postura, mi motricidad acerca de los aspectos de somatognosia: "pude ver el cuerpo en un todo" (INEM P2 taller). "Pude explorar, identificación, tranquilidad, expectativa, satisfacción, emoción, reconocimiento" (UPTC. taller p,4.).

El cuerpo funciona como una sola unidad que interactúa constantemente, poniendo en juego estos tres componentes, los cuales se compensan unos con otros formando una gran unidad, la cual recibe influencia de aspectos cognitivos, afectivos, emotivos y sociales, como también la influencia de agentes externos como:

- Acción continua de la gravedad (equilibrio estático-dinámico).
- Utilización de elementos/objetos (modificaciones transitorias).
- Costumbres y hábitos sociales.

Así mismo se reciben influencias de agentes internos como:

- Herencia (muy poco modificable).
- Situaciones emocionales (permanentes/transitorias).
- Tono muscular (reposo/actitud/acción).
- Sistema nervioso, influye en tono muscular.

En las experiencias vividas a partir de las actividades programadas en los talleres de experiencias de vida y en lo que hace referencia a la somatognosia, los actores de la Educación Física, interpretan: la relajación, sentir el cuerpo, sentir al otro, la creatividad y los sentimientos, como manifestaciones de la somatognosia, o mejor, la manifestación total del esquema corporal. (Somatognosia, mecanognosia, iconognosia).

Relajación

Se entiende por relajación a un acto de distensión, es decir dejar de hacer la rutina diaria por un descanso reparador, que nos permita concentrarnos en la aptitud en que luego quisiéramos estar. La relajación es una acción intermedia entre la situación vivida hasta ese momento y la concentración.

La base principal de toda relajación es la respiración y el saber hacerlo en una forma correcta.

El respirar es más que tomar oxígeno, hidrógeno y nitrógeno o la simple oxigenación de la sangre, hecho reali-

zado a través del aire que entra por la nariz donde es calentado, al ponerse en contacto con la membrana mucosa que está irrigada de sangre; luego, pasa por la laringe, la faringe y la tráquea, esta se divide en varios tubos, denominados tubos bronquiales, que a la vez se subdividen en pequeños espacios de aire.

El aire es introducido en los pulmones por la acción del diafragma, su acción es casi tan automática como la del corazón, aunque pueda ser transformado en músculo semivoluntario por el esfuerzo de la voluntad. Este es el músculo más importante de la inspiración. El aplanamiento de su cúpula durante la inspiración, sería el responsable de la mayor parte del volumen de aire que ingresa en los pulmones durante la inspiración normal. En la inspiración máxima, los músculos abdominales se contraen para contrarrestar la acción del diafragma y limitar así la ulterior expansión de los pulmones. Cuando se dilata, aumenta la capacidad del pecho y pulmones y el aire se precipita en el vacío así formado. Cuando cesa la dilatación, el pecho y los pulmones se contraen y el aire es así expelido.

“Si la sangre no es completamente purificada por el proceso regenerador de los pulmones, vuelve a las arterias en un estado anormal, sin haber eliminado las impurezas que tomó en su viaje de regreso. Si estas impurezas vuelven al sistema se manifestarán seguramente en alguna forma de enfermedad, ya sea de

la sangre u otra, resultante del funcionamiento alterado de algún órgano o tejido insuficientemente nutrido.

Cuando la sangre es debidamente expuesta al aire en los pulmones, sus impurezas no solamente son destruidas y eliminadas con el gas ácido carbónico, sino que toma también cierta cantidad de oxígeno que lleva a todas partes del cuerpo, donde es necesario, para que la naturaleza pueda ejecutar su obra convenientemente. Cuando el oxígeno entra en contacto con la sangre, se une con la hemoglobina y es llevado a cada célula, tejido, músculo y órgano, que vigoriza y fortalece, reemplazando las células y tejidos gastados por nuevos materiales que la naturaleza transforma para su uso. La sangre expuesta al aire contiene alrededor del 25 por ciento de oxígeno libre”.¹³

De ahí la afirmación que el respirar va más allá de todo lo expuesto anteriormente, “el respirar es vivir”; en este sentido, las dos culturas, la occidental y la oriental, están de acuerdo y además, agregan que hasta las plantas necesitan hacerlo para poder vivir.

Lo primero que realiza el niño al nacer es respirar y lo último que hace el ser humano antes de morir es lanzar su último suspiro.

La respiración puede considerarse como la función más importante del cuerpo, de este dependen todas las demás.

La respiración es flujo de energía vital que nutre todos los órganos de nuestro cuerpo, y a través de ella, permite realizar el intercambio gaseoso con el medio exterior, es un acto automatizado.

Ramacharaka, en su libro, da a entender que no sólo el respirar es básico para estar bien; juega un papel muy importante en la vida del hombre, el saber respirar, el tener hábitos de una correcta respiración debido a que éstos son los que han de dar vitalidad perfecta e inmunidad contra las enfermedades. Un control inteligente del poder de respirar, prolonga nuestros días sobre la tierra, dándonos una suma mayor de resistencia, mientras que una respiración descuidada tiende a disminuir nuestros días, decrece nuestra vitalidad y nos coloca en condiciones favorables a ser presa de las enfermedades.

Los individuos nacen, como los animales, con la respiración correcta, pero las costumbres de la civilización han llevado a que tomen hábitos incorrectos de ella, con nefastas consecuencias para el ser humano. Un maestro comenta: “reflexioné en torno al manejo adecuado de la respiración, diferenciar relajación y

13. Elementos que sustentan la importancia de la respiración en la salud integral y que se sustentan desde el Hatha yoga como “ciencia de la respiración”.

tensión, manejo del cuerpo utilizando el tacto" (Ant. taller R, varios).

La respiración pausada, lenta y rítmica, coloca en vibración armónica con la naturaleza, ayuda al desenvolvimiento de los poderes latentes, ayuda a vencer los temores, las preocupaciones, en otras palabras induce a una relajación general mucho más profunda, y es de vital importancia para la vida; es básica para el trabajo de la concentración ya que ésta es acción sobre el cuerpo, diciéndole o controlando lo que tiene que hacer. La concentración es un ejercicio que nos permite desautomatizar tics que se deformaron por su automatismo. En un testimonio se lee: "en la respiración y en los movimientos, me encontré mucho para vivir y sentir algo nuevo, me sirvió para relajarme y poner mi mente unos minutos en blanco" (Varios . taller SC).

Apenas se nace, ya hay movimientos automáticos en nuestro cuerpo y a medida que se crece, algunos movimientos se pueden controlar, también se automatizan y normalmente, no de manera correcta. Al caminar no se piensa que pie tiene que avanzar primero y en qué posición debe ponerse, todo se hace de forma automática. La concentración es para tomar el control del cuerpo comenzando con la respiración. Así se lee en una observación de la participación de los maestros(as) en los talleres, descrita por un investigador: "luego de que están en el piso, una profesora logra estar de una manera

cómoda en posición sentada y se nota que el ambiente se presta para adoptar estas posturas; algunos se muestran impacientes por comenzar totalmente la actividad, unos profesores están un poco confundidos, miran de un lado al otro, parece que algunos están distraídos, otros meditan las órdenes, pocos toman una postura y actitud de reflexión; varios profesores se muestran inquietos durante el taller" (Varios Ob. taller). En palabras de ellos, expresan haber sentido: "liberación, acompañamiento, paz y en cierto momento, como afán, cuando escuchaba o sentía el palpitar del corazón, la respiración, mucha creatividad y formas, saber que más se podía hacer con el cuerpo" (Varios taller C).

Las técnicas de relajación al principio de siglo, eran utilizadas sólo en el ámbito clínico, pero actualmente es una técnica que la pueden llevar a cabo todas las personas y con diferentes actividades. En testimonios escritos, luego de un taller, se lee: "con la experiencia, me di cuenta que mi cuerpo necesita descanso, relajación y ejercicio y que las cosas hay que hacerlas de forma más atenta y lenta para que todo salga mejor"(F.R,3). Sentí una sensación de descanso y relajación. Sentí una paz que nunca o muy pocas veces había sentido, también mucha confianza en mí mismo" (Taller. Varios. R). "Relajación, tranquilidad, la sensación de que puedo tranquilizarme

en momentos difíciles y poderlos manejar" (Sale taller p,1).

Debido a la importancia que actualmente se le otorga a la "tensión-estrés", como causante de diversos desequilibrios, que a su vez repercuten en el ámbito laboral, vida cotidiana, etc., se ha aumentado a su vez el interés por las técnicas de relajación y en este sentido, son importantes las sensaciones que los maestros manifiestan haber vivenciado en los talleres. "Sentir placer, descanso, confianza en mi cuerpo, que rico estar aquí con él" (Ob.p,5). "Fue agradable, muchas sensaciones, muy consentida, descanso, hay que darle importancia y saber que la riqueza motriz es importante para los alumnos. Los maestros debemos dejar que los niños gocen, que tengan libre expresión de su cuerpo, facilitando así su realización" (Info p,6). "Percibí relajación, descanso, pasividad, confianza conmigo y aceptación de mi cuerpo, ubicación temporal, búsqueda de nuevas cosas y partes del cuerpo" (Varios, taller. Ev). "Me sentí bien, sin presiones, ni fatigas, cada ejercicio me daba sensación de tranquilidad, relajamiento y paz" (Varios, talleres Ev. Md).

Sentir mi cuerpo-sentir al otro. Al hablar de sentir mi cuerpo, y sentir al otro, deben estar presentes la imagen del cuerpo, y el esquema corporal.

La imagen corporal, podría decirse que es un cuadro mental del cuerpo, al mis-

mo tiempo que una percepción que se tiene del mismo. Hay varios factores que desempeñan un papel especial en la creación de la imagen del cuerpo: el dolor, la motilidad y las experiencias ópticas; gracias a estas acciones y determinaciones, se logra dar forma final al "yo" corporal. Es importante mencionar que la calidad del tono muscular, desempeña un papel determinante en la toma de conciencia del esquema corporal. Los progresos perceptuales y motores mezclados con las sensaciones profundas, ayudan a que la imagen fragmentada que se posee, poco a poco sea percibida como una unidad. Lentamente va haciendo la síntesis entre los contornos y el interior de su cuerpo, de los que toma conciencia por medio de la alimentación, la incorporación del mundo y la eliminación. "Pude darme cuenta en lo rico que se está así, de lo importante y bello que es mi cuerpo" (taller, Ev. P,5).

La imagen, del cuerpo está muy relacionada con los sentimientos que son experimentados por medio de las sensaciones corporales y expresados por la musculatura esquelética. La postura corporal y los patrones de respiración expresan nuestros sentimientos. El cuerpo guarda los sentimientos experimentados y se reflejan en la postura corporal. Ésta puede indicar miedo, enojo, fracaso, ansiedad, sin que seamos realmente conscientes de ese sentimiento. Las emociones, aparentemente se pueden esconder, pero el cuerpo las expresa

de una u otra forma. "Sentir que podemos interactuar con otra persona y estar cómodos, que es muy poco lo que los seres humanos nos atrevemos a hacer, y a tener un contacto con el otro" (Taller Ev. P,5).

"Dejé volar mi imaginación, mucho temor de tocar un cuerpo ajeno, no quería hacerle daño" (Taller Ev. P,4).

La imagen del cuerpo se forma, en parte también, por el registro de nuestras sensaciones y emociones y es por eso que un niño se cree gordo o feo, sin serlo realmente; pero ha sido registrado este mensaje enviado por quienes lo rodean, se ve con los ojos de los demás, no se ha aprendido a apreciar lo que se tiene realmente, no se conoce. De ahí la necesidad de crear una imagen corporal auténtica. Es necesario desde el inicio de la vida, hacer consciente al niño de todo su cuerpo, sensaciones experimentadas internamente, así como el conocimiento físico externo de su cuerpo y lo que éste expresa por medio de su lenguaje corporal.

El *esquema corporal*, es la imagen tridimensional que tenemos de nosotros mismos. No es una mera sensación o imaginación, sino una apariencia propia del cuerpo, aunque viene de los sentidos, no es una mera percepción. "Lo que resalta de la experiencia, es haber podido disfrutar y permitirme sentir cada una de las partes del cuerpo" (R p, 7M). En la corteza sensorial, se almace-

nan las impresiones pasadas, éstas pueden surgir en la conciencia como imágenes, pero con mayor frecuencia, permanecen fuera de la conciencia central. Allí, forman modelos organizados de lo que somos, que se podrían llamar "esquemas". Estos esquemas podrían modificar las impresiones provocadas por la posición o localización de vivencias pasadas guardadas en la conciencia. "Tuve sensaciones de goce, pensamiento, libertad. Aprendí que no nos podemos dejar manejar ni manipular de otros, hay que poner en práctica esto con los compañeros. Todas estas vivencias sirven para moldear intelectualmente y hacer hombres de bien" (Taller P,5 F).

Mediante las constantes alteraciones de la posición, construimos continuamente un modelo postural de nosotros mismos, sujeto a continuos cambios. Cada postura o movimiento nuevo, queda registrado sobre este esquema y la actividad de la corteza pone a cada nuevo grupo de sensaciones provocadas por la alteración de la postura, en relación con aquél. Tan pronto como se completa esta relación, sigue el reconocimiento postural inmediato. "Experimenté sentimientos de tranquilidad, de encuentro y apertura, encuentro conmigo misma. Una gran soltura de mi cuerpo, recibí mucha energía, comprendí la importancia del contacto, conocer el cuerpo a través de otros. Hay que hacer trabajos con la familia y dejar que el niño descu-

bra su cuerpo" (Taller Ev. P,3). "Me acerqué a la sensibilización, el manejo de las pelotas, y a conocer el cuerpo completamente" (Taller, E.v p,6 M).

Gracias a la existencia de esos "esquemas" podemos proyectar nuestro reconocimiento de la postura, movimiento o localización más allá de nuestros cuerpos. "No fue fácil, sentí temor, desconfianza de mí misma, para moldear ese otro cuerpo; el temor fue bajando a medida que realizaba la escultura. Aprendí a relajarme más, a observar otras posibilidades del cuerpo, a darle otras miradas" (Taller Ev. p,10 F).

El modelo postural del cuerpo se halla relacionado con el modelo postural de los demás. Existen ciertas relaciones entre los modelos posturales de los distintos seres humanos. Así, experimentamos las imágenes corporales de los otros; experimentamos nuestra imagen corporal y la de los cuerpos de los otros, en un íntimo entrelazamiento, de tal manera que nuestras emociones y las acciones de los demás, son inseparables de sus cuerpos. "Al principio, sentí pena del contacto con la otra persona" (Taller Ev. p,6M). "Experimenté, disfruté, imaginación, creatividad, descanso, incertidumbre, alegría, relajación, tensión, soltura y rigidez. Aprendí que tocar es vivir, es sentir el cuerpo, es plasmar en nosotros, motivos de vida. Aprendí que la sensopercepción permite manifestaciones de arte, ternura, reconocer el ser

y el cuerpo" (Taller Ev. p,27 F). "Sentí agrado, placer, respeto, imaginación. Aprendí que hay que respetar e imaginar más allá de la simple visión" (Taller Ev. p,13 M).

El trabajo conciente de la imagen y del esquema corporal, llevan a una posibilidad mayor de poder darse la oportunidad de sentirse y aceptarse, de percibir y aceptar al otro en su propia dimensión; además, poder restablecer un canal de comunicación con el mundo interior, exterior y el mundo de los demás. "Después de esta experiencia se conoce un poco más el cuerpo. Las partes sensibles de él, que tenemos partes en el cuerpo que manejamos poco" (Taller, p,6M). "Lo mejor es pensar en las cosas ricas que sentía mi cuerpo, al caminar en medias, pasar por las colchonetas, pasar las pelotas por mi cuerpo, rico hacer otras cosas" (Taller Ev. p,6 M). "Fue gratificante, volver a sentir la mano de alguien como si fuera de uno mismo, se combinaron muchas sensaciones: paz, tolerancia, armonía conmigo misma, ganas de que no se termine, relajada, que hay que vivir más a menudo estas experiencias, dejar las inhibiciones de lado, mejorar la relación interpersonal para ser más efectiva; que aunque deseemos realizar este tipo de trabajo, nos encontramos con ciertas limitantes" (Taller Ev. p,11 F).

Es interesante observar que las vivencias obtenidas en los talleres realizados, al

sentirse y sentir al otro, se hacen proyectivos a los demás, en la dimensión personal y profesional, así lo expresan los maestros(as): "encontré nuevas formas de mirar mis clases y de ejecutarlas, nuevas formas de riqueza motriz" (m5). "Debo innovar más, no ser tan radical en mis conceptos" (m15,d). "La vida hay que recrearla, no mirar en una sola dirección, ampliar, mejorar los conceptos" (m8)(e). "Sería bueno algún día cambiar la práctica diaria y hacer una sensibilización de cuerpo con pelotas" (m6), (m.2). "Comprendí, que hay una gran necesidad de integrar contenidos de sensibilización y sensoper-

cepción en todas las áreas del conocimiento" (m.12). "Hay que hacer trabajos con la familia y dejar que el niño descubra su cuerpo" (m,3 F). "Trabajar más con los alumnos estas prácticas de vivencias" (m,4). "Los maestros debemos dejar que los niños gocen, que tengan libre expresión de su cuerpo, facilitando así su realización" (m,16). "Creo que muchas veces no se le permite a los niños tener el contacto con otro, esto los vuelve más egoístas" (m,12 M). "Se pueden hacer grandes obras con nuestros niños, poseemos todo, solo debemos pulir y dar forma" (m,14).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNABEU Morón, Natalia. (2004). *La relajación mental para crear contextos imaginarios*. Documento.
- BIRO, C. (1974). *Aparatos y sistemas: una nosología básica integral*. México. Ed. Diógenes.
- BRESSON, J. Citado por P. FONTAN, 1977. *La escuela y sus alternativas de poder*. Barcelona. Ed. CEAC.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. (1996). *Creatividad. El Fluir y la Psicología del descubrimiento y la Invención*. Barcelona. Editorial Paidós.
- DE BONO, Edward. (1987). *Aprender a pensar*. Barcelona. Editorial Plaza & Janés.
- GARCÍA H., Víctor. (1988). *Práctica de la educación personalizada*. Madrid
- GONZÁLEZ, América. (1994). PRYCREA. *Desarrollo Multilateral del potencial Creador*. La Habana. Editorial Academia.
- GONZÁLEZ, Carlos. (1997). *Creatividad Educación y Ambiente*. Medellín. Ed. CINDE.
- JENNINGG, S. y otros. (1979). *Terapia creativa*. Buenos Aires. Ed. Kapelusz.
- MATURANA, Humberto. (2002). *El sentido de lo humano*. España. Océano.
- MISIÓN NACIONAL DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. (1994). *La Llave del Futuro*. Memorias del Primer Foro Regional sobre Creatividad y Educación. Prepublicación. Medellín. Impresiones Quirama.
- OCAMPO, Esteban. (1997). *Aportes de la Psicología Cognitiva y la Psicología Genética a las Pedagogías Activas y al Constructivismo*. Medellín. Cinde.
- OSORIO, Daniel. (1993). *¿Por qué se forma sedimento en las tazas de té?* Revista Quiminotas. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Año 9. N° 3. Noviembre. Pág. 11.

- OSORIO, Francisco. (1998). *El Método Fenomenológico: aplicación de la épóche al sentido absoluto de la conciencia*. Revista Cinta de Moebio. No.3. Abril de 1998. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- PARRA, Jaime. (1996). *Inspiración. Asuntos íntimos sobre creación y creadores*. Santa Fe de Bogotá. Ed. Magisterio. U. Javeriana.
- RAMACHARAKA, Yogi. (1982). *Ciencia yogui de la respiración*. México. Orión.
- RIETI, Silvano. (1993). *La Creatividad. La síntesis mágica*. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- RODRÍGUEZ, Mauro. (1997). *El Pensamiento Creativo Integral*. México. McGraw Hill.
- ROGERS, C. R. (1974). *Proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- ROMO, Manuela. (1997) *Psicología de la Creatividad*. Barcelona. Ed. Paidós.
- SCHUTZ, Alfred. (1974). *El Mundo Social y la Teoría de la Acción Social*. 1960. Estudios Sobre Teoría Social. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.
 1974. *Formación de Conceptos y Teorías en las Ciencias Sociales*. Estudios Sobre Teoría Social. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.
 1974. *Conceptos Fundamentales de la Fenomenología*. El Problema de la Realidad Social. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.
 1974. *La Fenomenología y las Ciencias Sociales*. El Problema de la Realidad Social. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.
- STEVENS, John O. (1985). *El darse cuenta. Sentir imaginar vivenciar*. Chile. Cuatro vientos.

Paginas Web consultadas:

www.teatro.METIZ.com.ar

www.psicologia-online.com

<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frames48.htm>

Fenomenológichttp://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frames48.htm

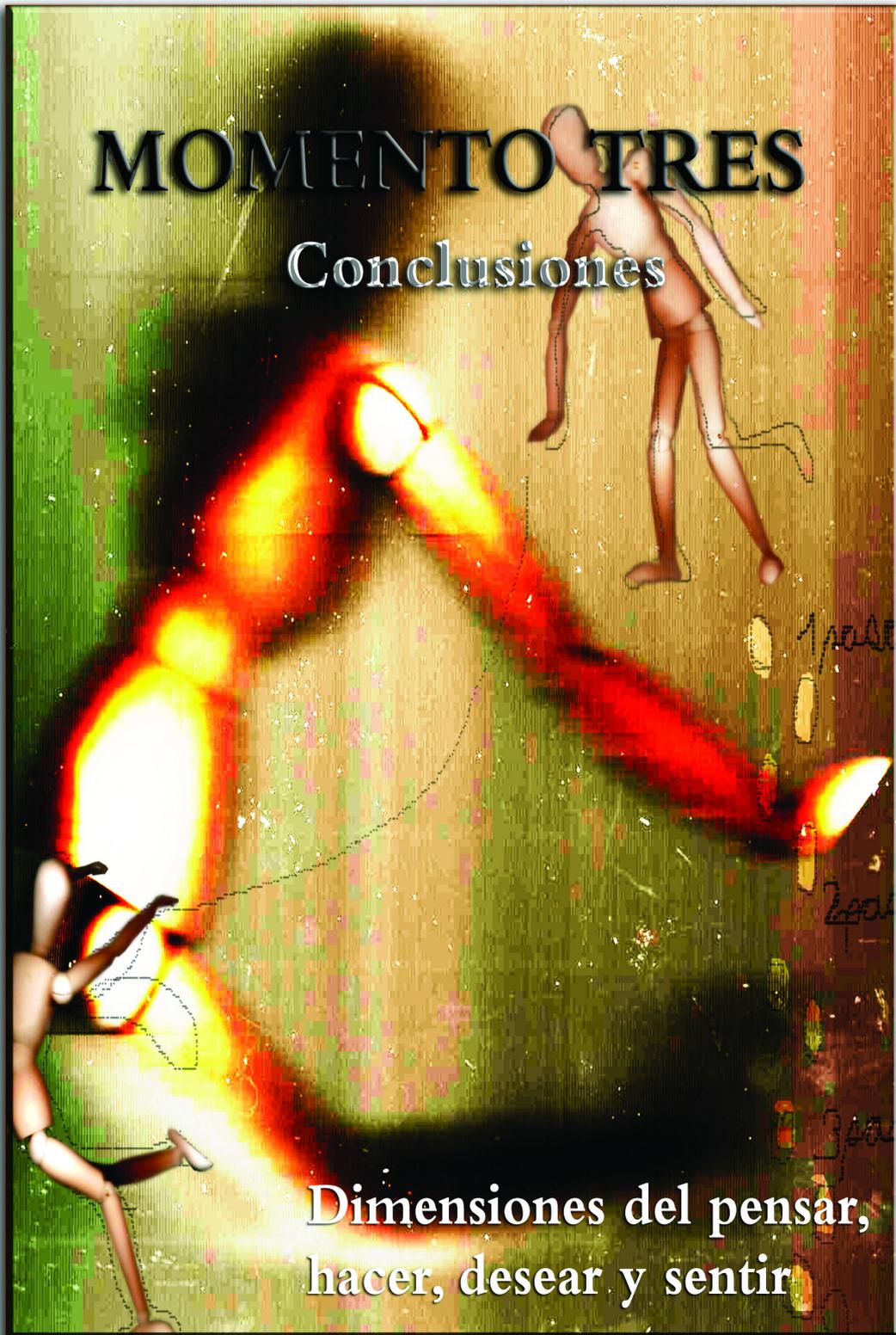
<http://www.efdeportes.com/>

revista digital | Buenos Aires | Año 5 - N° 18 - Febrero 2000

www.teatro.METIZ.com.ar

MOMENTO TRES

Conclusiones



Dimensiones del pensar,
hacer, desear y sentir

Margarita Benjumea Pérez*
Julia Adriana Castro C.**
Eugenia Trigo Aza***

La intencionalidad planteada en esta investigación, de describir los sentidos sobre la Educación Física que poseen los actores del área en instituciones educativas de las regiones de Cundinamarca, Boyacá y Antioquia, para a su vez, develar en ellos los sentidos asignados a la motricidad como dimensión humana, permitió obtener una aproximación al horizonte disciplinar que posee un conjunto representativo de maestros colombianos en torno al asunto de la identidad profesional y al papel de la Educación Física en el desarrollo humano y social.

Las cuatro categorías estudiadas, buscaban indagar las dimensiones del conocer, decir, pensar, hacer, desear y sentir de los maestros en relación con su rol de agentes y actores de la Educación Física, partiendo del supuesto que, quienes están asumiendo esta tarea en el escenario

educativo, lo realizan de forma particular, produciendo una constelación de significados y prácticas, sin el paso necesario de reflexión y validación por una comunidad científica, situación que va en detrimento de la consolidación disciplinar. Además, se partió de la consideración de que, es el maestro el principal agente de desarrollo humano, dada la labor educativa que realiza, por lo cual se hacía necesario, hurgar en los *conceptos* de cuerpo-movimiento-motricidad-educación física; *en el hacer o práctica docente*, *en el desear o fines pedagógicos* designados para atender la enseñabilidad y la educabilidad y *en la disposición de los maestros* hacia el área.

En un intento de síntesis en torno a lo hallado, y partiendo de los *conceptos* que fundan el acervo epistemológico de la disciplina, se observa que prevalece en los actores, un sentido no sólo instru-

*. Docente. Investigadora. Instituto de Educación Física. Universidad de Antioquia. E-mail: margarit@edufisica.udea.edu.co

** . Docente. Instituto de Educación Física. Universidad de Antioquia. E-mail: juliacas@edufisica.udea.edu.co

***. Equipo Kon-traste (www.kon-traste.com) (etrigoa@yahoo.es) Universidad del Cauca.

mental sobre el cuerpo y el movimiento, sino sobre la misma acción educativa, convirtiendo la Educación Física en medio de aprendizaje para otras áreas de conocimiento. Sin embargo, se vislumbran algunas percepciones que rescatan la condición de ser-corporal-en-el-mundo, y el reconocimiento de la Educación Física como área particular de la educación. En relación a esta dimensión del conocer, se destaca en el preescolar y la básica primaria, la influencia de la corriente psicomotriz, que considera el cuerpo y el movimiento como expresión del proceso evolutivo y de maduración neuromotriz, mientras que en la básica secundaria, esta categoría toma la forma de un cuerpo-máquina, donde prevalece el interés por la destreza al servicio del perfeccionamiento deportivo.

Los sentidos hallados sobre la Educación Física, se han comprendido desde la influencia de corrientes que históricamente han intentado definirla; intención que ha dependido de los cambios sociales, culturales y científicos, pero sobre todo, de las concepciones imperantes de ser humano, educación, sociedad y cuerpo en cada época, razón por la cual se hallaron tendencias que la ubican en relación con el proceso de adaptación orgánica, el perfeccionamiento motriz, el desarrollo físico y cognoscitivo y la lúdica.

La motricidad como concepto amplio y complejo de la dimensión del hacer humano, se encuentra difuso y hasta per-

dido en los diferentes discursos y prácticas de los maestros, denotándose en éste, múltiples sentidos, confusos y a veces contradictorios entre sí. En la mayoría de los testimonios, se hace una referencia al movimiento y a la motricidad como sinónimos, dejándose percibir como si fuese una simple cuestión semántica; sin embargo, emerge también de forma esperanzadora en un pequeño grupo de maestros que ha tenido posibilidades e interés de capacitación y actualización, la noción de motricidad como movimiento intencional, vehículo de comunicación, conocimiento y trascendencia.

De otra parte, la comprensión de los *fines pedagógicos* fue realizada a partir de su entendimiento como la resultante de la interacción entre el mundo simbólico del profesor, expresión de su condición de ser cultural y su formación docente, en este caso, desde su labor como maestro o maestra del área de Educación Física. El análisis sobre los fines pedagógicos, incluye la representación de los maestros sobre el ser humano y el propósito formativo definido con el fin de incidir en la enseñabilidad del área y la educabilidad del estudiante.

Los resultados muestran perspectivas diversas e incluso contradictorias en cuanto a la noción de ser humano; en algunos casos, se encuentra un sujeto escindido y regulado en su comportamiento por la Educación Física, con ca-

pacidad para ser competente física y socialmente; en otros casos, emerge un ser humano multidimensional al cual la Educación Física contribuye para su proceso de desarrollo como sujeto individual y colectivo. En cuanto a la intención particular de la Educación Física, emergieron multiplicidad de sentidos que hacen referencia a fines axiológicos, promoción de comportamientos saludables, procesos de iniciación y formación deportiva, fomento de la lúdica, desarrollo de la esfera madurativa y también de desarrollo integral.

En relación con la *práctica docente*, asumida en la investigación como el conjunto de conocimientos organizados en forma sistémica, que tiene que ver con todas las concepciones y facetas de los fenómenos educativos en las dimensiones espacio-tiempo, los cuales incluyen aspectos como los contenidos que se planean y desarrollan, los objetivos que se trazan en el hacer específico de la clase, los métodos de enseñanza utilizados, los recursos que disponen para llegar al cumplimiento de los logros establecidos, las formas como se estructuran los eventos formativos y las formas de comunicación utilizadas para interactuar con los educandos.

En lo hallado, se denota claramente que los contenidos proyectados para el área, tienen un alta carga del acervo cultural, ético y profesional del docente que los planea. Allí se ve fielmente reflejado el

saber y el saber hacer del maestro; de igual forma, los contenidos se ven encaminados de manera muy similar en la mayoría de las instituciones, hacia la recreación y la lúdica en el preescolar y la básica primaria, los deportes (tradicionales) en la básica secundaria y de manera transversal un enfoque humanista intencionado, siendo éste un caso que no está presente en todos, ni siquiera en la mayoría de instituciones educativas.

Los resultados evidencian objetivos determinados por los propósitos trazados, como lineamientos curriculares del área, los propósitos de los Proyectos Educativos Institucionales y las aspiraciones de logro que los maestros definen para la población estudiantil específica, entre los cuales se destacan el desarrollo de habilidades físicas y psicomotrices; la recreación y la formación deportiva; el cuidado del cuerpo y la formación en valores.

En cuanto a los métodos de enseñanza que señalan el "cómo", predominan el mando directo, asignación de tareas y el expositivo demostrativo, siendo menos utilizados, el descubrimiento guiado, la libre exploración, y la resolución de problemas.

Por su parte, en la Educación Física los recursos materiales y locativos, utilizados como medios y estrategias para el desarrollo de las actividades propuestas, se encontraron situaciones similares

tanto en las instituciones privadas como públicas en lo que a necesidades, aspiraciones y/o requerimientos se tiene; sin embargo, en cuanto a la posibilidad o no de tener acceso a estos recursos, se observan límites extremos que van desde el poder contar con una gran gama de alternativas, no estando este último caso determinado por la condición de institución privada, hasta la ausencia casi total de ellas, resultado que evidencia que este carácter no está definiendo la presencia o ausencia de los recursos y que por el contrario, parecen más determinados por la importancia o lugar que se la asigne al área en los proyectos educativos, como con la tradición deportiva de la institución.

En la estructura del evento, un componente importante de la práctica docente que hace alusión a las diferentes formas en que se organizan los momentos pedagógicos, se evidenció una gran influencia de la planeación propia del entrenamiento deportivo, con sus momentos de calentamiento, desarrollo de actividades y “vuelta a la calma”. Además, la intención reguladora y de control sobre los educandos mostró una presencia reiterativa de las filas y la separación de los estudiantes, por sexo para realizar ejercicios, juegos de relevo y competencia.

Los hallazgos relacionados con las formas de comunicación, tanto verbales como no verbales, involucradas en la

práctica docente, estuvieron predominantemente mediados por la necesidad del maestro de ejercer la autoridad, encontrándose mensajes y señales corporales con intenciones de mantener el orden y la disciplina. Sin embargo, en algunos casos, se encontró una interacción comunicativa basada en la confianza, el respeto y el afecto.

Finalmente, los resultados hallados en relación a la *disposición de los maestros para sus prácticas pedagógicas* en el área de Educación Física, revelaron no sólo su motivación hacia el área, sino también el vínculo con sus experiencias personales, las creencias y el valor asignado a las tareas que realizan. La disposición, en esta investigación, hizo referencia a la actitud y aptitud para la comprensión y realización de las acciones pedagógicas de los maestros, la cual se indagó a partir de las vivencias personales, la somatognosia, y las actitudes hacia la Educación Física.

La disposición se evocó principalmente desde técnicas proyectivas, que permitieron develar para ellos la importancia de las actividades de reconocimiento, comunicación y expresión desde el cuerpo, en el mejoramiento de la calidad de la vivencia de la vida cotidiana en los ambientes familiares y laborales. Incluso, la reconstrucción de las historias de vida de los actores, revelaron una acumulación de experiencias positivas asociadas en gran parte, a sensaciones

de triunfo y éxito aportadas por logros obtenidos en el campo del deporte. Sin embargo, también se encontraron experiencias de fracaso y desagrado por incompetencia motriz o por la influencia de maestros que hicieron desafortunadas algunas prácticas motrices.

Entre algunos actores participantes de este estudio, existe la preocupación por la situación del área, por la falta de capacitación y aptitudes de muchos maestros, para brindarla. Igualmente, se reconoce la parálisis paradigmática, producto de viejas y duras posturas y la ausencia de interés y capacidad de cambio. De igual forma, otro grupo de maestros expresa su deseo de generar en sus educandos experiencias significativas que sirvan no sólo a su formación integral, sino también, una valoración hacia la Educación Física. Se puede afirmar entonces, que en forma general, la disposición manifestada en los actores, evidencia un reconocimiento del potencial formativo de la Educación Física para aportar al proyecto de desarrollo personal, tanto del maestro, como del educando; sin embargo, no se desconocen las limitaciones que se poseen en los conocimientos disciplinares, sobre todo entre los maestros de básica primaria que suelen expresar que se enfrentan a lo desconocido, con la única herramienta, que les da las buenas intenciones.

En síntesis, los resultados, de forma general, muestran el predominio de una concepción de cuerpo instrumentalizado, donde la motricidad se asimila al desplazamiento de un cuerpo en el espacio; además, de un contrasentido entre los fines pedagógicos (lo que se dice), con lo que se observa en la práctica (lo que se hace y cómo se hace) y entre lo que se desea lograr y lo que se vivencia de forma personal, (se predica, pero no se practica). Esta situación, se devela en la falta de coherencia entre lo que los maestros saben, la actitud de experiencia en lo vivido, los contenidos de enseñanza desarrollados y el cómo se llevan los contenidos al aula; pareciera incluso que el profesor de esta área, sigue guiado por una constelación diversa de enfoques epistemológicos y metodológicos, pero al mismo tiempo buscando un horizonte de sentido, que le permita hacer viable las potencialidades que encuentra en la Educación Física para la construcción del sujeto y la sociedad.

Para concluir, la investigación nos informa que el paradigma fenomenológico y complejo que plantea una concepción de un ser, como proyecto, en busca de su trascendencia, desde su acción que habita en un cuerpo "todo" -corporeidad- y que se expresa a través de movimientos pensados, medidos, intencionados y trascendidos -motricidad-, está aún lejano de llegar a los pensamientos, percepciones, actitudes y prácticas del

aula educativa. ¿Cómo, entonces, hacer una propuesta válida que permita trazar lineamientos para que el área piense en un ser integral y permita que la motricidad cumpla su función transformadora y trascendente para el sujeto, desde una praxis reflexionada y coherente con las realidades del contexto y del país que vivimos hoy?

Por ahora, surgen nuevas preguntas de investigación, ¿es por falta de formación que estos maestros siguen divagando sobre un ser humano escindido en partes?, ¿es por imposición de una normativa "global" que se nos quiere mercantilizar?, ¿es por ausencia de lineamientos curriculares claros que incluyan la integralidad y la complejidad de los fenó-

menos humanos? Es por esto, que se hace necesario continuar con una segunda etapa de la investigación con mayor participación interinstitucional, que supone una red académica nacional y el planteamiento de retos a las instituciones formadoras de recurso humano para el área, así como a las instancias gubernamentales, para abrir espacios de discusión y afrontar la renovación del área, superando al dualismo, estancado en prácticas físicas y actividades regladas, e invitar así a otras disciplinas y áreas del conocimiento a tejer una red transdisciplinar y utilizar el hermoso espacio-tiempo escolar para colaborar en el VIVIR-SE como ser humano íntegro, sensible y constructor de mundos posibles.



Este libro se terminó de imprimir
en el mes de febrero de 2006.
Medellín, Colombia.



**Grupo de Investigación
Estudios de Educación Corporal**
Somos un grupo interdisciplinario
que construye conocimiento científico
sobre la educación corporal en ámbitos
de la investigación, la formación
y la extensión, con el fin de aportar
a la comprensión de las intencionalidades
educativas respecto al cuerpo,
configuradas en contextos sociales
e históricos particulares.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803



**POLITÉCNICO COLOMBIANO
JAIME ISAZA CADAVID**

