

**EL SENTIDO DEL CUERPO A TRAVÉS
DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA
EDAD PREESCOLAR**

LILIANA CUÉLLAR ARCINIEGAS
TRABAJO DE GRADO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA INFANTIL
BOGOTÁ, ENERO DE 2002

TABLA DE CONTENIDO

- I. INTRODUCCIÓN

- II. JUSTIFICACIÓN

- III. OBJETIVOS
 - 3.1. Objetivo General
 - 3.2. Objetivos Específicos

- IV. SITUACIÓN CONTEXTUAL

- V. SOPORTE TEÓRICO
 - 5.1 El cuerpo
 - 5.2 El niño y el cuerpo
 - 5.3 La psicomotricidad y la educación psicomotriz
 - 5.4 Educación Física
 - 5.5 El cuerpo y el contexto institucional
 - 5.6 Lineamientos curriculares
 - 5.7 Las normas y el nivel preescolar en Colombia
 - 5.8 Dimensión Corporal

- VI. ENFOQUE METODOLÓGICO
 - 6.1 Programa
 - 6.1.1 Concepción cognitiva de la motricidad
 - 6.1.2 La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas
 - 6.1.2.1 Fase en el aprendizaje de la habilidad motriz

6.1.2.2 Importancia de la transferencia en el aprendizaje de habilidades motrices

6.1.2.3 Principios pedagógicos y didácticos

6.1.2.4 Globalidad e interdisciplinariedad

6.1.2.5 El aprendizaje significativo

6.1.2.5.1 Consideraciones alumnos y alumnas

6.1.2.5.2 Consideraciones acción del profesor

6.1.2.5.3 Consideraciones de los contenidos

6.1.2.5.4 Consideraciones de los objetivos

6.1.2.5.6 Consideraciones de las actividades

6.1.2.5.7 Consideraciones de las tareas motrices

6.1.2.5.8 Consideraciones de la intervención didáctica

6.1.2.5.9 Consideraciones a los recursos y materiales

6.1.2.6 Finalidad en el trabajo de las habilidades y destrezas motrices básicas

6.1.2.6.1 Algunas necesidades del alumnado

VII. CONCLUSIONES

VIII. REFERENTES TEÓRICOS

EL SENTIDO DEL CUERPO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDAD PREESCOLAR

I. INTRODUCCIÓN

Preguntarse por el sentido y alcance de la Educación Física y por la eficacia de su contribución a la formación general del hombre es tarea hoy más urgente y significativa que nunca. Igual que sucede con otros ámbitos del proyecto educativo del hombre (tales como la educación intelectual, social, profesional o ética), el problema de la Educación Física es cuestión siempre tratada por la reflexión pedagógica y, no obstante, abierta continuamente a la experiencia y a la investigación sistemática.

No deja de ser paradójico que esta cuestión (qué sea el cuerpo y cuál su papel en el proceso de construcción personal del hombre), esté hoy todavía por aclarar en una época en la que, desde los más diversos rincones de la ciencia, del arte y de la tecnología, se está poniendo de nuevo el cuerpo humano en el centro de las preocupaciones universales de investigadores y artistas, y aún en el de la ocupación de quienes tratan con el ocio, y la cultura desde una actitud verbal.

¿Qué sabemos hoy de la Educación Física? Por lo que se alcanza, poco más que dos cosas. La primera, que la cuestión de la educación física no se agota en un simple adiestramiento corporal, ni siquiera en una educación deportiva. Segunda, que la educación física tiene un carácter de medio para el desarrollo de diversos ámbitos de la educación general.

La Educación Física no es, desde luego, adiestramiento corporal. La vinculación de las actividades atléticas y deportivas en general, con la educación física ha provocado, en ocasiones, una confusión entre ambos términos, entre la parte, la práctica deportiva, y el todo, la educación física. Consecuencias de esta confusión son, entre otras, la introducción en esta última del culto a la ejecución y al eficientismo. Por esta vía se incurre, frecuentemente, en el riesgo de asumir –desde los programas educativos- las exigencias y servidumbres de la práctica del deporte profesional.

Para superar los riesgos de este enfoque reduccionista del adiestramiento corporal parece necesario cuestionarse, no ya el sustantivo (qué sean las destrezas, en todo caso necesarias, en éste caso como en cualquier otro ámbito educativo), sino el adjetivo “corporal” o, más bien, el sustantivo implicado –cuerpo- en el mismo. En efecto, el problema de la educación física es máximamente importante en cuanto fuerza el planteamiento de la fundamentación antropológica de la educación. Debemos estudiar el cuerpo desde una perspectiva unitaria e integradora de las dimensiones vital, psíquica, social y cultural del hombre; ya que si el cuerpo es algo que puede ser pensado (quizá algo con lo que se puede pensar) como realidad creadora de sentido en la experiencia humana, entonces todo planteamiento dualista (cuerpo / espíritu) se nos presenta como fatalmente inútil.

“El cuerpo es el mediador, el instrumento del que sirve, y del que, en cierta medida, participa el espíritu, para elevar la experiencia natural, física, a la condición de acontecer cultural”¹. Sin el cuerpo, ni existe experiencia inmediata de la realidad, vivencia de lo real, ni es posible una efectiva y real convivencia entre los hombres. Ahora bien, la posible aceptación de

¹ VAZQUEZ Gómez, Gonzalo. (1981) *El tiempo educativo*. En *Bordon*, No. 137.

este carácter, mediador y reconstructor de la realidad, del cuerpo sólo será posible si el cuerpo es algo más que una mera cosa poseída.

Por su parte, diversos pensadores han elaborado una forma provocadora de comprender el cuerpo, nuestro cuerpo. Para ello, se parte de una distinción entre el cuerpo como realidad objetiva, y objetivable, y el cuerpo como realidad vivida. En nuestro idioma es usual, a partir de Ortega (Vitalidad, Alma, Espíritu. O.C., t.II)² emplear las expresiones respectivas "extracuerpo" e "intracuerpo". El extracuerpo se tiene acceso a través de los sentidos externos y se percibe como algo tenido, en tanto que el intracuerpo es accesible a través de los sentidos internos y del placer/dis-placer (sobre todo, del dolor, ya que la salud es, de algún modo, muda, no informa). El intracuerpo se concibe como cuerpo vivido.

Ahora bien, así como el cuerpo tenido puede ser objeto de manipulación, de exhibición, de medida, ..., el cuerpo vivido rige una apertura a la comunicación intra e intercorporal; exige, desde sí, desde el sí mismo, una apertura a la trascendencia, a la intercomunicación. El valor estético, ético, amoroso, de la manifestación del cuerpo humano exige una previa, o contemporánea, experiencia de cuerpo vivido, de corporeidad y de corporalidad humana. Esta consiste en una cierta forma de existir, de "experimentar" y de vivirla como apertura a las cuestiones de sentido. En, y gracias a ella, experimentamos la intencionalidad, la presencia de la condición humana, como algo que nos pone en tendencia nuestra intencionalidad hacia proyectos de acción que nos acaban de hacer hombres.

Es de resaltar que tenemos cuerpo, desde luego. Pero, más, somos cuerpo. Así, se nos presenta el cuerpo como un cierto acondicionamiento

² VAZQUEZ, Venilde. La educación Física en la educación básica, Editorial Gymnos, Madrid, España, 1989.

de la persona donde se origina y verifica el proyecto biológico y cultural del hombre, de cada hombre.

Desde esta perspectiva no es difícil deducir una serie de consecuencias para la elaboración de una teoría y una tecnología pedagógicas. De ellas, cabe destacar aquí, una, por ser más radical: la condición básica del cuerpo, no sólo para la educación física, sino también respecto de la educación psicomotriz, afectiva, estética, lingüístico-cognitiva, ambiental, social, moral, profesional, etc. Como resultado, cabe afirmar que la educación física es, ya, no una parte o ámbito de la educación general, sino fundamento, génesis y origen, de la construcción personal del hombre a través de la educación.

En la medida en la que es tal cosa, es preciso plantearse el acomodo que la educación física debe tener dentro del programa educativo. Para responder a tal cuestión habría que partir, otra vez, de una definición negativa. La educación física no –desde luego, no sólo es- una asignatura. Aquí hay encerrada una tentación que es preciso superar: confundir un ámbito de la experiencia personal como una asignación más en el currículo. A nadie se le ocurre concebir la educación intelectual como “asignatura”, sino, más bien, como una dimensión del proyecto educativo que interesa y afecta a todas las asignaturas de cualesquiera niveles del sistema educativo. Pues bien, de modo análogo, (cuando menos le toca a la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria), el valor educativo de la actividad física debe incluir, y a la vez también superar, el estrecho marco de una asignatura que tiene cabida, con frecuencia, en horas inadecuadas y no siempre en instalaciones apropiadas, en el cuadro horario escolar. Ello requiere, cuando menos, que se cumplan dos exigencias cardinales. Primera, que se efectúe una verdadera integración curricular de la educación física. Segunda, que la formación de profesores de educación física, o de educación preescolar en general, se realice confirmando su

dimensión pedagógica como una de las líneas que han de inspirar un currículo formativo.

Con base en lo anteriormente expuesto, lo que se busca en concreto a lo largo del Proyecto de Grado, es encontrar el sentido del cuerpo a través de la Educación Física en el Preescolar; y así sustentar que la educación física es origen de la construcción personal del hombre.

El proyecto gira dentro de una clarificación conceptual y teórica de las diversas concepciones de la educación física y sus respectivos significados educativos. En él se analiza la incorporación de la educación física al sistema educativo, ofreciendo, finalmente, algunas sugerencias sobre cómo debería estar formulada para que reflejase la integración de las diferentes tendencias entre sí y con la educación general.

El proyecto está configurado de la siguiente manera; en primera instancia se presenta la situación contextual, con la descripción necesaria; seguidamente se presenta el soporte teórico que se desglosa en diferentes aspectos a tratar dentro del sentido del cuerpo en la Educación Física. Luego, se describe el enfoque metodológico utilizado, dentro del cual se expone el plan estratégico, conformado por las bases de un Programa, para desarrollar las habilidades y destrezas motrices básicas por medio de items o consideraciones, como elementos claves para su ejecución. Finalmente, se enuncian las conclusiones y los referentes teóricos.

II. JUSTIFICACIÓN

La labor del pedagogo no sólo es saber enseñar, es también conocer el contexto en donde se inserta su acción cotidiana, lo que hace que sea un trabajo con características particulares, solo aplicables a los maestros y no a otro tipo de profesionales. Es decir, la docencia obliga a enfrentar continuamente situaciones concretas con el grupo con el que se trabaja, las cuales requieren de solución inmediata, para lo que resulta indispensable recurrir a conocimientos de diferente origen y, por supuesto, también se exige un proceso de reflexión continua. Además, los maestros se construyen en y a través del trabajo cotidiano, ahí se opera el proceso de significación y construcción de un sujeto, mediado por la relación permanente entre las condiciones laborales y la participación del individuo en el proceso educativo.

De otro lado, la práctica docente se caracteriza por su heterogeneidad, pues está multideterminada por el Estado y sus políticas educativas, por el ideal que del maestro tiene la sociedad, por las condiciones concretas de trabajo, por la interacción maestro-estudiante, por la institución y por la historia personal.

Si pensamos en esto, el trabajo de los maestros parte de investigar, conocer y comprender las características de su quehacer docente y se convierte en una labor indispensable. Por ello, para poder acercarnos a ese trabajo se debe hacer desde la cotidianidad, desde lo que pasa realmente en el salón de clases y desde la manera en que el maestro vive su actividad docente.

En los últimos años en la formación de los maestros, se ha mostrado una tendencia hacia la profesionalización de su trabajo; desde este punto de

vista se asume al docente como un sujeto activo, participativo, consciente de las determinaciones socio-históricas que enmarcan la realización de su quehacer.

En la formación del docente se ofrece una amplia gama de perspectivas disciplinarias, a partir de las cuales se propone reflexionar sobre la acción educativa. Al plantear que la docencia es una práctica profesional, se pretende que los docentes se apropien de los contenidos de su profesión y de otros referidos al campo educativo.

Ahora bien, tener en cuenta en los procesos de formación el análisis de la práctica docente, es poner en el eje de la reflexión la cotidianidad laboral, pues en su práctica se entremezclan necesariamente el saber cotidiano y el saber técnico-científico.

En definitiva, inclinarse por esta tendencia de trabajo, implica considerar que la transformación de la acción educativa es posible a partir del examen de la práctica educativa existente, y por lo tanto tiende a ser modificada en el proceso formativo-reflexivo. Se impulsa a revalorar tanto la acción que el maestro ha efectuado en la escuela, como la función social del trabajo docente.

La razón de ser del Proyecto de Grado, nace bajo la observación y reflexión de una situación real, de un contexto real, durante la práctica docente. La esencia del proyecto, lo corporal, es un aspecto de gran interés en las instituciones escolares y hacen de la educación física uno de los ejes de los Proyectos Educativos Institucionales, reconociendo que en ellos se concreta el Proyecto Pedagógico, necesario para que el docente cumpla con su papel de formador de niños y niñas con competencias y habilidades para su desarrollo integral.

Merece especial atención el desarrollo de la Educación Física en el nivel de Preescolar, que según sus características, corresponden a las edades claves de la maduración y el desarrollo del ser humano. Es importante tener en cuenta que en este nivel y de acuerdo a la situación contextual, la responsabilidad física corresponde al profesor del nivel o aula, por lo cual se considera la necesidad de una profundización en el área planteada (educación física), para su mejor conocimiento y aplicación.

Por último, a través del proyecto el docente de preescolar rescatará el valor que el cuerpo debe connotar, para así fundamentar el proceso de formación de niños y niñas y centrar su trabajo desde la perspectiva de la educación física, dentro de la educación infantil. El proyecto además, se muestra como una orientación pedagógica, donde se integran factores indispensables para que la acción educativa gire en torno al cuerpo con sentido.

III. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL:

Descubrir el sentido del cuerpo a través de la educación física en edad preescolar para ofrecer a los alumnos y alumnas involucrados en el proceso, situaciones y condiciones adecuadas, para su desarrollo integral dentro de su propia formación.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Reflexionar sobre la acción educativa del pedagogo infantil, frente a la práctica como docente, y así contribuir a su formación y la profesionalización de su trabajo.

- ✓ Desarrollar una serie de consideraciones necesarias para generar elementos base, a la hora de enfrentarse a un programa de educación física para la edad preescolar, teniendo como fin el aprendizaje significativo.

- ✓ Proponer soluciones para resolver y enfrentar situaciones “problema” que se presentan en un contexto real a lo largo de la práctica docente, en una institución educativa.

- ✓ Establecer con claridad aspectos relevantes que denotan enriquecimiento en el proceso de análisis de la reflexión generada, para un mayor acercamiento y manejo conceptual del tema eje del proyecto.

- ✓ Crear una propuesta estratégica, como punto de partida a futuras reflexiones, dentro del marco educativo, específicamente de la Educación Física, para que se replanteen conceptos, prácticas y metodologías; para potencializar el proceso de formación tanto del educador como del educando.

IV. SITUACIÓN CONTEXTUAL:

- Contexto Local:

El nombre de la institución donde se realizó la observación es: Our Play Group, ubicado en la carrera 13 A # 108 – 36, en el barrio Santa Paula en la ciudad de Bogotá. La modalidad es Privado – Mixto, con un nivel socioeconómico alto.

- Horario:

De 9:00 a 12:00 p.m.

9:00 a 9:15 Llegada (juego libre).

9:15 a 9:30 Rutina de llegada.

9:30 a 10:15 Actividad dirigida.

10:15 a 10:30 Medias nueves.

10:30 a 11:00 Juego libre.

11:00 a 11:45 Actividad dirigida.

11:45 a 12:00 Rutina de salida.

- Metodología

Our Play Group nació en Junio de 1994. Se creó pensando en la imperante necesidad, de dónde dejar a los hijos cuando los padres trabajan. Basados en los conceptos pedagógicos de la educación experimental y experiencial, Our Play Group brinda a los niños la oportunidad de desarrollarse mediante el juego, por eso “Nuestro Grupo de Juego”. Se trata de una experiencia vital y pedagógica montada sobre los principios de María Montessori. Un método encaminado fundamentalmente, al desarrollo de la iniciativa y posibilidades del niño en edad preescolar.

- Filosofía:

“Queremos que el tiempo que los niños dedican a Our Play Group, sea un momento especial en sus vidas; nuestros juegos y programas están basados en el juego ya que esta es su naturaleza. Por ello nuestra gran satisfacción es que los niños aquí sigan siendo niños, lejos de una enseñanza que los limite y no los deje actuar libremente.”(Fundadoras de Our Play Group, 1994).

- Características:

Our Play Group tiene capacidad para 30 niños y niñas, en edades de 1 año y medio (cuando ya caminen firmemente) a 4 años. En este momento hay matriculados 7 niñas y 8 niños, para un total de 15. El grupo es de 2 y medio a 3 y medio años de edad.

- Espacios Físicos:

Our Play Group opera en una casa de dos pisos. El primer piso cuenta con una oficina pequeña con biblioteca, un baño de emergencia, el garaje, la cocina, un salón de juegos (rincones), el salón de música, el salón de artes, el jardín y el cuarto de materiales. El segundo piso cuenta con un salón de juegos, cojines y pelotas, un salón de juegos Montessori y la biblioteca, un salón con T.V. y dos baños.

- Recursos Didácticos:

Our Play Group ofrece una amplia variedad de recursos didácticos como rompecabezas, bloques, rodaderos, triciclos, llantas, material para desarrollar habilidad motriz fina y gruesa, material de desecho, papelería, diversidad de láminas, pinturas, material musical, material para plástica, piscinas para jugar con agua, masas, plastilinas, arcillas, disfraces, etc...

- Descripción Contextual:

Durante la práctica educativa se detectó, la situación preocupante acerca de la necesaria coherencia y profundización de contenidos base, para iniciar y desarrollar un programa específico dentro del área de la educación física que contiene conceptos que se veían desligados tales como motricidad, movimiento, habilidad motriz, entre otros.

El eje del proyecto es el cuerpo; a través de él se generan fundamentos que resultan esenciales para tener en cuenta y formar soportes valederos y consistentes que sustenten la acción docente.

V. SOPORTE TEÓRICO

5.1 EL CUERPO

Confundir cuerpo con corporeidad, es limitar al ser humano a un animal u objeto. La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero esas mismas manifestaciones –emociones, sentimientos, pensamientos- son parte de ese cuerpo. De esta manera, hablar del cuerpo humano en toda su amplitud es trascender del sistema orgánico (lo único que podría denominarse “cuerpo”) para entender y comprender al propio “humanes” (su corporeidad, su todo yo). El yo implica el HACER, el SABER, el PENSAR, el SENTIR, el COMUNICAR y el QUERER. No hay ser humano sin la unidad entre estos seis aspectos. Esto es la corporeidad humana (pienso y siento al tiempo que hago; actúo porque siento y pienso) y no el cuerpo humano (sólo hace). Referido al ser humano se define la corporeidad como “la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer” de manera que podemos identificar corporeidad con humanes, ya que el ser humano es y se vive sólo a través de su corporeidad.

Se nace con un cuerpo que desde el mismo momento del nacimiento se va conformando como corporeidad, a través de la acción. A través de la acción y percepción multisensorial (vista, oído, tacto, gusto, olfato, cinestésico) se aprende a sentir y a pensar y en ese momento cuando se va tomando conciencia de sí mismo. El ser humano se percibe como ser y se corporeiza sintiéndose. Este proceso se va desarrollando a lo largo de toda la vida, de manera que se va cambiando y conociéndose según la imagen corporal que se tiene de sí mismo y la imagen que los otros devuelven sobre el yo en cada momento del día y de la vida. El proceso termina con la muerte, en donde se deja de ser una corporeidad, para no ser más que un cuerpo.

Para entrar más en el tema del cuerpo, se hace necesario ver la visión de Pedro Pablo Berruezo³, frente al siguiente interrogante: “¿Por qué decimos que *tenemos* un cuerpo y no que *somos* un cuerpo?”

“Una mesa tiene patas. Si miramos una mesa y la definimos seguramente diremos que es una superficie plana horizontal al suelo, que se mantiene estable a una distancia del mismo y nos permite colocarnos, normalmente sentados, junto a ella para realizar actividades manuales que requieren un apoyo de instrumentos o útiles, como es comer o escribir. Lo que la mantiene a esa distancia del suelo suelen ser una o varias patas. Decimos que una mesa *tiene* patas, pero podremos imaginar una mesa que no las tenga, que se apoye en un soporte clavado a la pared, por ejemplo. Por tanto si una mesa puede o no tener patas y sigue siendo mesa, las patas no son una característica necesaria o esencial. Sin embargo nunca diremos que una mesa tiene superficie porque si no tiene superficie plana no será una mesa, ya que la superficie plana sí es una característica necesaria, esencial. La mesa no tiene una superficie plana, es una superficie plana.”⁴

“Volvamos al cuerpo. El ser humano ¿tiene o es un cuerpo? Si decimos que tiene un cuerpo, al igual que las patas de la mesa, estamos diciendo que el cuerpo no es esencial al ser humano. Yo personalmente he visto algunas mesas sin patas, pero nunca he visto un hombre o una mujer sin cuerpo.”⁵

“Estoy convencido de que el cuerpo es esencial al ser humano y por tanto somos un cuerpo. Pero pensemos a qué se debe este error de considerar que tenemos un cuerpo, como podríamos tener cualquier otra cosa. La historia se remonta a la antigüedad, a la filosofía clásica que concibe al

³ BERRUEZO, Pedro Pablo. *El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad*. Revista No. 49, 1995, vol. 1. Pág. 15

⁴ *Ibidem*

⁵ *Ibidem*

individuo humano como un ser compuesto de dos partes: el cuerpo y el alma o espíritu. Esta explicación se ve ratificada en el racionalismo con Descartes y llega hasta nuestros días en que seguimos pensando que el ser humano está compuesto por dos entidades distintas: una realidad física, conocida como el cuerpo, que posee las características propias de la materia, como peso y volumen; y una realidad inmaterial, que se relaciona directamente con la actividad del cerebro y del sistema nervioso, a la denominamos con términos como psique, mente, razón, alma o espíritu, algunos de ellos, por otra parte, cargados de implicaciones morales o religiosas que subrayan la hipótesis del alma como algo cualitativamente distinto del cuerpo.”⁶

En esta consideración dualista cartesiana del ser humano, el alma es la entidad superior que le da su carácter racional y tiene, o debe tener, un absoluto dominio sobre el cuerpo, que le hace conservar su carácter animal. Este animal racional es una lucha constante del alma por controlar los impulsos, las debilidades, los instintos y las imperfecciones de su inseparable compañero vital, el cuerpo. En algún momento esta concepción dualista comparó al ser humano con un caballo sobre el que cabalga un jinete; el alma es el jinete que domina, guía y controla al cuerpo que es su corcel.

Las distintas religiones, con su necesidad de trascendencia, han fomentado la explicación dualista, lo que permitía atribuir al alma características como la inmortalidad, o la posibilidad de reencarnación, puesto que lo que resulta evidente, es que la vida corporal es limitada.

Independientemente de lo que pueda pasar antes o después de la vida terrenal, resulta bastante inadecuada la explicación dualista puesto que el cuerpo no es una maquinaria al servicio de un ente superior ajeno al

⁶ Ibidem

mismo. Lo verdaderamente constatable es que el ser humano constituye una realidad indiscutible, físicamente tangible. El nivel de evolución al que hasta ahora ha llegado su especie le permite utilizar sus posibilidades corporales (el cerebro también es cuerpo) para crear, comunicarse, resolver problemas, percibir, tener sensaciones, relacionar, dudar, tener sentimientos, comprender, desear, creer, recordar, proyectar, organizar, sacar conclusiones, etc., además de, para hacer, decir o manifestarse.

En definitiva, el ser humano constituye una unidad funcional (no una dualidad), que se caracteriza por la corporalidad, en donde se manifiestan procesos espontáneos o controlados por unas estructuras nerviosas que configuran una especie de *punte de mando* donde tienen cabida, fruto de la experiencia, la maduración y la propia integración, elementos de todo tipo, cognitivos, afectivos y conductuales. La historia del propio individuo, que recoge la de la especie, le llevaría a constituir ese núcleo personal donde podemos localizar su habitual forma de ser, de actuar y de resolver. El cuerpo humano, genética, estructural y funcionalmente correcto, con la adecuada estimulación ambiental, posibilita el logro de las habilidades cognitivas, comunicativas, afectivas y conductuales que le son propias.

De cualquier modo, en toda actividad humana (sea o no evidente) existe un comportamiento corporal. En este sentido, el ser humano es una unidad psico-afectivo-motriz. Su condición corporal es esencial, lo que ocurre es que, dadas sus posibilidades de desarrollo, va perdiendo importancia poco a poco.

5.2 EL NIÑO Y EL CUERPO

Es preciso enfatizar ahora, la relación entre el niño y el cuerpo. El niño organiza poco a poco el mundo a partir de su propio cuerpo. Con los limitados recursos con que viene al mundo, el bebé no es capaz de experimentar más que sensaciones placenteras, que le distienden, y sensaciones displacenteras, que le tensan, sin poder diferenciar si proceden del exterior o del interior de su cuerpo.

La intervención del otro, del adulto, de la madre, es fundamental en el desarrollo. Precisamente el niño empieza a tomar conciencia de sus límites, a distinguirse de lo otro a través de ese diálogo tónico (AJURIAGUERRA, 1983) en el que madre y bebé se comunican con la acomodación recíproca de sus posturas y el intercambio de tensiones-distensiones. La madre sostiene, mantiene y contiene al bebé que elabora a partir de esa contención un sentimiento de confianza y seguridad que los psicólogos han denominado función de apego o vinculación afectiva y que le aporta, además de bienestar y tranquilidad, una primera definición o referencia sensible de sí mismo. Una vez que el niño nota que hay cosas que son "yo" y cosas que son "no yo", necesita agrupar esas impresiones parciales de sí mismo para construir su globalidad, su yo corporal. Poco a poco va unificando su cuerpo e identificándose con él. Va construyendo su esquema corporal que recoge nuestra experiencia y conocimiento del cuerpo y de sus partes, así como el dominio motor, simbólico, verbal y representativo que tenemos del mismo. El esquema corporal resume la propia historia corporal. Pero el niño, además de manejar y conocer su cuerpo se relaciona con las cosas y personas que le rodean. Además de organizar su cuerpo, y con referencia en él, tiene que organizar el mundo: los objetos y las personas. Se va desarrollando en el espacio y en el tiempo.

Desde el momento en que el niño es consciente de que él mismo forma parte del mundo que le rodea, cuando empieza a diferenciarse de su entorno, se puede decir que ha iniciado un proceso de conocimiento de sí mismo, de su propio cuerpo. A partir de ahí experimentará con su cuerpo en muy diversas situaciones. Jugará con su cuerpo, captará sensaciones, sentirá emociones e irá construyendo con ello un marco de referencia que le permitirá llegar a tener una representación mental de sí mismo. Este modelo de referencia que se irá modificando mediante los cambios, que en relación al cuerpo, penetren en la conciencia es lo que conocemos como esquema corporal. Este proceso de conocimientos del cuerpo se realiza “en función de la interacción de sus partes y, sobre todo, de su relación y los objetos que nos rodean” (Le Boulch).

El movimiento, cualquiera sea su forma de presentación: tarea motora, juego, deporte, danza, o cualquier otra forma del mismo, constituye el medio o los medios para la educación, pero nunca será un fin. No se debe tener tanta prisa y preocupación en conseguir ejecuciones correctas y/o resultados deportivos, sino que es preciso permitirle al alumno que enfrente sus propias dificultades y descubra, ayudado y orientado, las mejores soluciones para él; lo cual redundará en beneficio de su autoafirmación.

Ahora, “Niños y niñas en edad preescolar tienen la necesidad de moverse. Niños y niñas en edad preescolar tienen la capacidad de moverse” (GUIMARAES, Toninho. 2000). Estas dos realidades tan simples bastarían para justificar una preocupación seria por la educación física escolar, en un sistema educativo que mantiene que la satisfacción de las necesidades

infantiles y desarrollo de sus potencialidades se hallan entre sus objetivos prioritarios.

Niños y niñas pueden moverse, el movimiento forma parte de su misma condición de seres vivos. Este movimiento no es único y estable, sino que evolucionará a lo largo del crecimiento y desarrollo de la persona condicionado por el grado de madurez y por la misma experiencia del movimiento.

De esta manera, si se realiza un recorrido por la motricidad infantil, se encuentra que los elementos culturales influirán, al lado de los movimientos que surgirán como consecuencia de la maduración del sistema nervioso, en los aspectos cualitativos de esta motricidad, de forma que el niño podrá adquirir nuevos modelos de movimiento y modificar aquellos que ya poseía, mediante determinados aprendizajes. El movimiento no sólo forma parte del niño sino que es el propio niño: Niño y movimiento son inseparables. La motricidad representa un fundamento y una condición importante, no sólo para el desarrollo físico, sino también para el desarrollo intelectual y socioafectivo. Los niños son individuos con especiales características, en los cuales el movimiento es un elemento natural de vital importancia en la conquista del medio ambiente y en la formación de su personalidad.

Es necesario tener presente, por otro lado, que cuando el niño es capaz de realizar un nuevo movimiento, lo hace con base a una experiencia de movimiento ya adquirida. Los diferentes estudios realizados sobre el tema entienden el desarrollo motor como un proceso de construcción de nuevos programas. El niño está dotado de un repertorio de movimientos básicos, cuyo tratamiento, a través de la experiencia, le permite realizar tareas cada vez más complejas.

Con base en esta reflexión surgen tres preguntas:

1. *¿Cómo puede el maestro intervenir en el desarrollo de esta capacidad?*

- Pues sencillamente, potenciando una diversidad de experiencias sobre las que se pueda apoyar la evolución de la conducta motriz y facilitando una serie de aprendizajes que permitan que ésta se vaya modificando.
- La conducta motriz interviene de forma determinante en la actividad escolar infantil. En preescolar, cualquier propuesta pedagógica involucra globalmente al niño, comprometiéndolo su capacidad de movimiento, en la medida que los niños los primeros niveles no han completado todavía la organización de su motricidad básica y cada uno de los movimientos a realizar supone un problema de coordinación, de organización espacial, de..., a superar.
- El maestro que conozca a sus estudiantes, que posea recursos en torno al movimiento corporal, podrá incidir favorablemente en innumerables situaciones. La intervención del maestro se hace necesaria, en muchas ocasiones, para ayudar al niño a proyectar sus acciones, para reconducir actividades, sugerir otras nuevas, en resumen, con sus propuestas, el repertorio motriz del niño.

2. *¿Hacia dónde debe ir dirigida la modificación de la conducta motriz?*

- Por un lado, hacia el enriquecimiento y la efectividad del gesto, lo cual posibilitará una mejor relación del niño con su entorno físico. El niño podrá entonces, resolver problemas motrices cada vez más complejos, obteniendo satisfacción, seguridad en sí mismo, y sobre todo, la alegría que proporciona la utilización y dominio del cuerpo en movimiento.
- Por otro lado, hacia la consecución de un gesto más expresivo, lo cual posibilitará una mejor relación del niño con los demás.

3. ¿Qué debe hacer el maestro para conocer a sus estudiantes?

- El principal requisito para ser un buen maestro es conocer a sus estudiantes. Si queremos ayudar a nuestros estudiantes a que progresen en el ámbito motor, será necesario que sepamos en cada momento lo que son capaces de hacer, las actividades que más les motiva, aquellas que les resulta más complejas, las que más les interesa... Debemos poder intuir cómo responderán ante nuevas propuestas, debemos poder interpretar sus reacciones. La principal vía para conseguirlo será evidentemente la convivencia de cada día con los estudiantes, donde la observación y la reflexión sobre las manifestaciones de los niños juegan un papel fundamental. En un intento de ayudar en esta tarea, resulta indispensable conocer las características del desarrollo del niño en las edades que nos interesan.

5.3 LA PSICOMOTRICIDAD Y LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

Lo verdaderamente interesante es que el cuerpo se ha convertido en un medio. El cuerpo participa en todas las actividades pero no se está pendiente de él. Desarrollando adecuadamente la psicomotricidad se llega a un grado de dominio que permite automatizar las acciones motrices y liberar la atención para otros procesos más "nobles". Gracias a esto se es capaz de realizar dos acciones simultáneas, hablar y caminar por ejemplo, porque se es capaz de "excluir el cuerpo".

La psicomotricidad no puede reducirse a un simple método, se trata más bien de un peculiar modo de acercamiento al niño y a su desarrollo, lo que va a generar una forma característica de ser y de actuar del profesional encargado de ponerla en práctica. Esta persona ha de contar con una fundamentación teórico-práctica en el ámbito del desarrollo, así como sus implicaciones a otros niveles, pero, lo que es más difícil, ha de haber construido una actitud personal de *disponibilidad corporal* que

posibilite al niño, a través de la relación con él, expresarse mediante sus actos, sus dificultades, sus temores, su forma de ser y de resolver situaciones, sus emociones, sus deseos y sus posibilidades de desarrollo. Evidentemente, esta actitud no puede aprenderse si no se siente, se percibe, se expresa, se representa y se asimila una amplia experiencia psicomotriz vivenciada a partir del propio cuerpo.

La psicomotricidad, su conocimiento y su práctica, puede ayudar a todos a comprender y mejorar las relaciones consigo mismo, con los objetos y con las personas que lo rodean. La psicomotricidad se fundamenta en una globalidad del ser humano, principalmente en la infancia, que tiene su núcleo de desarrollo en el cuerpo y en el conocimiento que se produce a partir de él. El desarrollo psicomotor posibilita alcanzar niveles de simbolización y representación que tienen su máximo exponente en la elaboración de la propia imagen, la comprensión del mundo, el establecimiento de la comunicación, y la relación con los demás, La psicomotricidad puede aplicarse como instrumento educativo para conducir al niño hacia la autonomía y la formación de su personalidad a través de un proceso ordenado de consecuciones de todo tipo.

“La psicomotricidad es algo más que una técnica que se aplica, algo más que un conocimiento que se adquiere. Es, o ha de ser, una forma de entender las cosas que se vive, que se siente, que se experimenta, y que nos sitúa en una actitud de *disponibilidad*, que supone la comprensión, el respeto y el favorecimiento del cambio y del desarrollo en nosotros mismos y en los demás”(Berruezo, Pedro Pablo).

Así pues, "la educación psicomotriz gira principalmente en torno a algunos temas específicos referidos a la experiencia vivida que parten del cuerpo para llegar, mediante el descubrimiento y uso de diversos lenguajes (corporal, sonoro-musical, gráfico, plástico, etc.), a la representación mental, al verdadero lenguaje y específicamente: a la

emergencia y elaboración de la personalidad del niño, de su 'yo' como fruto de la organización de las diferentes competencias motrices y del desarrollo del esquema corporal, mediante el cual el niño toma conciencia del propio cuerpo y de la posibilidad de expresarse a través de él; a la toma de conciencia y organización de la lateralidad; a la organización y estructuración espacio-temporal y rítmica; y a la adquisición y control progresivo de las competencias grafomotrices en función del dibujo y la escritura. Estos son los requisitos necesarios para un aprendizaje válido y constituyen la trama de cualquier educación psicomotriz, experimentada en términos vivenciales y funcionales." (BOSCAINI 1994b, 20).

De forma resumida, la educación psicomotriz, organiza sus objetivos en torno a la relación consigo mismo, a la relación con los objetos y a la relación con los demás. Es decir, parte del cuerpo, de su expresión, su aceptación, su conocimiento y dominio, se ocupa de la actividad de organización real, simbólica y representativa del espacio y las cosas que en él se encuentran, para llegar a una relación ajustada con los demás (los iguales y los adultos) fruto de su autonomía psicomotriz.

En el ámbito específico de lo psicomotor el eje básico y más comprensivo de referencia es el esquema corporal: el desarrollo de las estructuras y funciones del propio cuerpo. Trabajar educativamente el propio cuerpo es sin duda uno de los cometidos fundamentales de la escuela infantil. El cuerpo es el espacio básico de integración de las diferentes funciones y niveles del desarrollo del sujeto y es, a la vez, el referente privilegiado de significación de sus experiencias; en el cuerpo y a través del cuerpo se convive consigo mismo, se expresa y elabora la identidad, se relaciona con los demás, entra en relación con el entorno, maneja los objetos y las ideas, etc. El cuerpo es el contenido didáctico permanente (vivirlo, cuidarlo, usarlo, disfrutar de él, representarlo, etc.) de la escuela infantil. Sin duda alguna el cuerpo es, el contenido prioritario de conocimiento y a

la vez el principal instrumento - recurso para contactar la realidad, para codificar la propia experiencia y para asentar integralmente los conocimientos cognitivos.

El propio cuerpo y el de los demás es, por otra parte, frecuentemente investido simbólicamente por el niño. En él sitúa sus temores más radicales, sus fantasías, sus pulsiones, etc. De ahí la gran importancia de que la escuela le preste atención como propósito de propiciar un desarrollo equilibrado de los sujetos.

La primera cuestión, pues, a dejar sentada esa multiplicidad de referentes que el cuerpo proporciona. Para el niño el cuerpo es objeto de conocimiento e instrumento de nuevos conocimientos: el cuerpo se vive y se usa. El cuerpo es una realidad objetiva palpable y es a la vez un territorio mágico; el niño habla de su cuerpo. El cuerpo es fuente de felicidad y de disgusto. El cuerpo es una estructura somática real y es a la vez imagen que cada uno se hace de sí mismo.

En definitiva el cuerpo es su yo y es a la vez parte del no-yo en cuanto espacio, funciones, ritmos a explorar y conocer cada vez más. Precisamente por eso reducir el cuerpo a un mero objeto de conocimiento intelectual o como simple objeto de adiestramiento funcional tal como se ha hecho y en parte se sigue haciendo en las escuelas tradicionales, supone un claro empobrecimiento de las posibilidades formativas que podría ofrecer el trabajo didáctico sobre el cuerpo de cara al desarrollo integrado de los niños.

5.4 EDUCACIÓN FÍSICA

De todo lo anterior se puede percibir la estrecha relación que existe entre cuerpo, psicomotricidad y educación física; así que seguidamente se ahondará en el tema de este último.

En la actualidad existe un interés creciente por la Educación Física, pero al mismo tiempo, coexisten de ella diferentes concepciones teóricas a las que superponen interpretaciones varias debidas a intereses profesionales divergentes, lo que resulta en versiones múltiples y a veces excluyentes de la educación física.

La educación que tradicionalmente se ha olvidado del cuerpo debe, hoy, ocuparse de este tema que no viene a ser un añadido más a la tarea educativa sino que se refiere a la propia naturaleza humana cuya existencia se manifiesta corporalmente.

La historia de la educación Física pone de manifiesto que es una historia enormemente variable no sólo en sus prácticas y métodos sino también en sus objetivos y concepciones, ligados a los cambios sociales, culturales y científicos de la época.

Desde la "gimnástica" de los griegos hasta la educación física actual hay un largo camino no siempre lineal. El concepto de educación física no ha sido un concepto unívoco en el pasado ni lo es en el presente. La interpretación que se le da a este término está en función de muchos factores pero depende, en última instancia, del concepto de educación que se tenga, lo que remite, como sabemos, a un concepto previo de hombre y de sociedad, y al lugar que se le asigne al cuerpo en la misma,

de tal manera que “las ideas cuentan, en educación física, más que en los gestos”, en expresión de J. Ulmann (1982).

¿Cómo se debe entender, entonces, la educación física? La propia expresión, “educación física”, a pesar de todos los avatares históricos y actuales, delimita bastante las cosas. En efecto, la expresión remite en primer lugar al término “educación”, por lo tanto se debería definir la educación física en este contexto.

Así pues, recogiendo las dos acepciones de educación, como transmisión (educare) y como desarrollo y promoción (educere) la educación física será la transmisión de los hábitos, técnicas y usos corporales desde los más elementales y cotidianos hasta los más sofisticados y espectaculares como puede ser la danza o el deporte, a la vez que el desarrollo optimizado de las capacidades físicas del hombre.

No se trata pues de caer en un simple pragmatismo o relativismo cultural sino de armonizar las necesidades del individuo con las exigencias de la sociedad.

La educación física “tradicional” centraba su actividad en los juegos, la gimnasia, los deportes y la danza: hoy existen nuevas prácticas y contenidos que han venido a acrecentar las posibilidades de esta acción educativa.

Por otro lado, cuando se habla de “crisis de la educación física”, por la aparición de las nuevas tendencias o métodos (psicomotricidad, expresión corporal, etc.) creemos, como por otra parte sucede en otras muchas crisis, que es una “crisis de crecimiento” y no un nuevo desconcierto. En efecto, las corrientes más recientes lejos de hacer desaparecer la educación física como algunos creen, no han hecho más

que enriquecerla; la corriente psicomotriz no ha venido a suplantar la "educación física" y el "deporte" sino que ha venido a aportar una nueva comprensión y explicación del movimiento humano hasta entonces desconocida, pero de la cual las dos anteriores se han beneficiado y aun se beneficiarán más. La aportación de las ciencias humanas y sociales se hace necesaria para la comprensión de cualquier fenómeno humano complejo como es la actividad corporal; por esto parecen desacertados quienes insisten en la irreductibilidad entre "educación física" y educación psicomotriz. Ambas se entremezclan e incluso como ya ha señalado P. Parlebas es toda la educación física la que debería ser psicomotriz: "la representación ha de pasar a la acción; ha de alimentarla con sus esquemas. En correspondencia, la acción ha de provocar una renovación de la representación... Por último representación y acción son una misma cosa en la unidad de la conducta humana" (P. Parlebas, 1969). Y no solo el punto de vista de este autor, sino que también los nuevos métodos de aprendizaje motor y de pedagogía deportiva incorporan progresivamente el punto de vista psicomotriz (R. Merand, B.J. Cratty, Singer, Lawther, Volpert, y otros).

Los críticos del enfoque psicomotriz terminarán por darse cuenta que el concepto de "psicomotricidad" es un concepto "totalizador" que trata de comprender al sujeto humano en su situación global y real, y no un nuevo reduccionismo psicológico. Y este enfoque totalizador puede ser, y lo es, utilizado en actividades diversas y buscando finalidades variadas, lo mismo que la "educación física" puede y debe realizarse en función de los fines que se le asignen, que ciertamente son diversos.

Por otra parte, el menosprecio que desde el ámbito deportivo hay por la expresión corporal, tiene explicación pero no justificación. En efecto, la corriente de la expresión corporal nace, en un contexto socio-cultural muy concreto y se presenta en sus relaciones con el deporte como un

verdadero contrapunto, como su reverso; a la primacía de la norma, del gesto codificado, y de la competición opone, la expresión corporal, una nueva concepción del cuerpo y de la relación pedagógica. No se trata del cuerpo acrobático, sino del cuerpo expresivo. La expresión corporal ignora el rendimiento, la medida, la competición y pone el acento en la significación del cuerpo, en su valor expresivo; no es extraño, entonces, que desde el mundo deportivo se le tengan recelos. Este se funda sobre el mito de la realidad del cuerpo, sobre el positivismo de las técnicas; en cambio, en la expresión corporal del cuerpo tiende a evadirse a escapar a la medida y se resiste a dejarse controlar. "La educación físico-deportiva piensa que la motricidad es fruto del aprendizaje, la expresión corporal habla de una historia que se inscribe en el cuerpo" (C. Puyade-Renaud, 1975, pág. 766).

Según esto, parecería que ambas son irreductibles,. Así, desde el ámbito de la educación físico-deportiva se niegan a estas técnicas de la expresión corporal valor alguno para los fines deportivos, se cree que por dos razones: una, por efecto de un nuevo reduccionismo que quiere reducir toda la educación física a educación deportiva, y otra, por dar, por supuesto que dichas técnicas no van a mejorar en nada el rendimiento, ya que por su propia naturaleza se presentan como opuestas al mismo.

Sin embargo, se piensa, que ambas posturas son perfectamente contestables. La educación física es más que la educación deportiva, como queda demostrado anteriormente, y, por otra parte, no rechazando la educación deportiva que constituye un contenido importante de la misma, se cree que la utilización de la expresión corporal en la preparación del deportista podría aumentar también su rendimiento. En efecto, a través de ella, el deportista, podría aprender a conocer mejor su cuerpo, sus reacciones, a prendería a escucharle, desinhibirle, o utilizarlo al máximo; perdiendo la rigidez que determinadas técnicas deportivas

podría utilizar más su espontaneidad a la vez que aventura más movimientos creativos, lo que, por supuesto, aumentaría también la espectacularidad del encuentro deportivo.

Desde el otro lado, el rechazo del deporte y de todo lo que signifique eficiencias motrices y más aún el movimiento tecnificado y sujeto a reglas, por parte de los seguidores de la expresión corporal y del cuerpo liberado, significa olvidar una de las facetas más importantes del hombre en cuanto a su disfrute y autorealización. El tan denostado, por algunos, "citius, altius, fortius" sigue siendo una aspiración humana loable, no tanto por lo que tiene de comparación con otros, cuanto por lo que supone intentar sobrepasar los propios límites de la corporeidad.

No se puede, por lo tanto, eludir el perfeccionamiento corporal del hombre porque su cuerpo es fuente de experiencias que también pueden llevar a la totalidad.

Por todo ello, la educación física, no es el deporte, o la educación psicomotriz, o la expresión corporal, sino todo ello y cualquier otro método que favorezca el desarrollo y las eficiencias corporales con vistas a satisfacer los fines que el individuo y la sociedad persigan.

Tan reduccionista es centrar la educación física en el desarrollo de las habilidades deportivas exclusivamente, como eludir las destrezas corporales. La educación física no es solo educación de lo físico, pero tampoco educación sin potenciar lo físico del hombre.

Esta última afirmación sitúa de lleno en lo que se cree es la polémica teórica fundamental: "educación de lo físico", o educación "a través de lo físico", polémica que al entender, tiene más tintes de tipo profesional-laboral que estrictamente conceptuales. Por supuesto, que la educación

física es lo pertinente a lo "físico" del hombre. El problema se plantea cuando se pregunta, qué se debe entender, por "lo físico".

En el proceso de salvaguardar la especificidad de la educación física para distinguirla de la medicina o de otras prácticas educativas, se ha pasado de entender la educación física, como "educación del cuerpo" (naturalismo), a una "educación del movimiento" (escuelas gimnásticas, y con un nuevo enfoque en Le Boulch) y a una "educación de las conductas motrices" (Parlebas). En última instancia, parece, según confirma J. Ulmann, que la educación física trata sobre los movimientos humanos, es decir, la educación física vendría a ser una "educación motriz".

Pero aun admitiendo que todo proceso de educación física implique movimiento, ¿a qué tipos de movimientos se refiere? Por fuerza tendrá que referirse a aquellos movimientos humanos educables, es decir aquellos sobre los cuales la educación puede ejercer una acción con vistas a satisfacer ciertas finalidades. Así creemos que su objeto serán todos los movimientos humanos susceptibles de aprendizaje desde los más simples y rutinarios de la vida diaria hasta los más sofisticados del mundo profesional, del deporte, la danza o el mimo.

Por esta razón, parece caer en otro reduccionismo el considerar el movimiento deportivo como el paradigma de la educación física, tendencia bastante extendida incluso entre muchos educadores, que consideran el deporte como la forma más elaborada de la motricidad humana, a la vez que la forma de actividad física que más se ajusta a las demandas sociales actuales.

A pesar de ello, esto que pueden considerarse justificaciones válidas, se cree que la educación física no puede reducirse a la educación deportiva; el deporte es sólo uno de los medios de la educación física, y no hay que confundir a la educación física con uno de sus contenidos o

disciplinas, igual que no se confunde a la educación intelectual con la matemática o la historia. Por otra parte, no ver el contenido de la educación física más que en la práctica deportiva, con sus jerarquías competitivas y sus códigos muy particulares, es reducirse a una visión muy parcial de la motricidad. Existen actividades de expresión, juegos, prácticas psicomotoras que ignorando la técnica del deporte dejan, sin embargo, entrever auténticos recursos pedagógicos.

Evidentemente, la educación no puede prescindir de la realidad social pero tampoco puede estar sujeta a un relativismo cultural; hay una educación del individuo que sobrepasa dicho relativismo, y esa es la que hay que identificar. Los medios y métodos tienen mucha menos importancia; aunque esto no quiera decir que no se busque los más eficientes, los medios son siempre posteriores a los fines y en este sentido, secundarios.

Si ahora se pasa a la "educación de lo físico" a la "educación a través de lo físico", para muchos significaría perder la especificidad de la física y subordinarla a fines extraños a ella misma, como ya se ha visto en otro lugar.

Es verdad que la educación física es lo pertinente a lo físico, a lo natural frente a lo espiritual; lo físico es el cuerpo, es lo que está sometido a los límites del espacio y el tiempo en contraposición al "alma", el espíritu o la mente, que es lo que trasciende esos límites. La educación física será entonces la "educación del cuerpo" y no la "educación del alma". Sin entrar ahora en la cuestión filosófica de la distinta naturaleza de cada uno de estos principios, el pensamiento científico actual tanto en las ciencias biológicas como en las psicológicas y sociales, habla de la unidad funcional del ser humano; unidad en la que las barreras entre lo físico y lo psíquico no son fáciles de determinar.

Esto quiere decir que el cuerpo humano, objeto de la educación física, es "mucho más" que el cuerpo que nos describen la anatomía, la fisiología o la biomecánica; es "el cuerpo que el hombre vive y experimenta", y este cuerpo es el resultado de toda su experiencia personal, sus ideas, sentimientos, deseos, fantasmas, etc. Es imposible, pues, que cualquiera de las conductas llamadas físicas se produzca solo a expensas de los factores corporales, incluye siempre factores de orden cognitivo, afectivo y social; lo que significa que cualquier "experiencia motriz" modifica en mayor o menor grado, para bien o para mal, la personalidad de quien la ejecuta. Y, evidentemente, esto no se le puede escapar ni a la "educación física" ni a la educación en general.

Así resulta que, si a través de una experiencia motriz determinada el sujeto puede controlar su agresividad, desarrollar la fuerza de voluntad o la resistencia a la frustración ¿por qué no lo va a tener en cuenta el profesor de educación física?; o si, incluso a través de ella puede influir en el proceso de desarrollo cognitivo, o en el mejoramiento de otros aprendizajes ¿por qué no va a hacerlo?: "la educación física no puede reducirse a un papel subsidiario y propedeútico de los saberes escolares, pero puede ponerse legítimamente el desarrollo de los alumnos desde todos los aspectos del cual no hay por qué excluir el aspecto cognitivo" (B. Daring, Pág. 164).

Lo físico en el hombre no es autónomo, como tampoco lo es lo psíquico, y la educación no puede serlo solo de lo físico porque lo físico solo es un cadáver. La educación física hace referencia al hombre, no solo a su físico; el que se desarrolla, se educa y se personaliza es el hombre y "el hombre no es conciencia ni cuerpo, sino consciente y corpóreo" (M. Yela, pág. 227), y como "aspiración y meta de todo desarrollo humano, de toda educación, terapia y convivencia no está el cuerpo, sino la conciencia y

sus obras" (pág. 227). La educación física, afirma J.M. Cagigal, "es ante todo, educación y no simple adiestramiento corporal; es acción o quehacer educativo que atañe a toda la persona, no sólo al cuerpo" (J.M. Cagigal, 1983, pág. 489).

Cuando se analizan las posibilidades físicas de una persona se comprueba que éstas no dependen sólo de las diferentes cualidades corporales, ni tampoco sólo de la capacidad racional del sujeto para utilizarlas, sino también y en una gran medida de cómo las vivencie el propio individuo. Así un ejercicio de ritmo, de equilibrio o de flexibilidad, o un a sesión de relajación, en dependen sólo de los aspectos mecánicos y fisiológicos sino también de la estructura de la personalidad, del estado de ánimo, de la auto imagen corporal, de la relación con los demás, etc.

El cuerpo del hombre no es simplemente el cuerpo del animal, no es sólo una excelente máquina biológica: "el cuerpo es humano porque la actividad corporal del hombre se desarrolla en forma de estructuras conscientes y reflexivas que le permiten el encuentro, la personalización, y la apropiación del mundo y de sí mismo" (M. Yela, pág. 227).

Por consiguiente entender la educación física como educación de lo físico solamente, es limitar sus funciones ya que lo físico en sí mismo carecería de valor; a lo físico en el hombre se le asignan valores. Por lo tanto, la educación física no puede tener el fin en lo físico exclusivamente, sino en toda la persona y en sus implicaciones sociales.

Parece, pues, congruente que en una concepción integral de la educación física, se entienda ésta como educación de "lo físico" y educación "a través de lo físico". La utilización de los diversos métodos y técnicas dependerá de la edad y características del individuo y de los objetivos que se busquen en cada caso.

Llegados a este punto, y considerando el cuerpo humano como estructura básica de la personalidad, se piensa que la educación física es fundamentalmente educación corporal, o educación del "hombre corporal" en expresión de J.M. Cagigal (1979).

El cuerpo puede ser objeto de la educación por la actuación de la conciencia reflexiva; liberar el cuerpo de la conciencia, como pretenden algunos puede ser una terapia, pero no es educación. Se puede liberar el cuerpo de la sumisión a determinados valores (morales, estéticos, sociales, etc.) que pueden ser variables, pero la conciencia del cuerpo y la actuación voluntaria sobre el mismo no puede eliminarse en nada que sea educación.

Se repite que, efectivamente, el cuerpo en el hombre no es un añadido sino que es el propio hombre; su naturaleza corpórea es la base de su existencia, si no hay cuerpo no hay hombre, esto es obvio; por lo tanto el cultivo del cuerpo es una exigencia humana: Ahora bien no por cultivar el cuerpo se es más plenamente hombre; precisamente el hombre, lo es, porque puede exceder su "corporeidad".

Y el hombre excede su corporeidad porque puede tomarse una "distancia" respecto de ella, puede reflexionar sobre su cuerpo, tomar decisiones sobre él (incluso en contra de él); en resumen, puede asignarle valores, fines y tareas. Por esto, la educación lo es del hombre, no sólo del cuerpo. Se puede educar el cuerpo, precisamente porque "lo concienciamos, le vivenciamos, lo hacemos nuestro" (J.M. Cagigal).

El cuerpo educado sólo puede surgir de un "cuerpo vivenciado", lo que viene llamándose el "cuerpo propio", "cuerpo subjetivo", frente al cuerpo objeto (ya sea objeto de las ciencias físicas o de las ciencias sociales). El

“cuerpo propio” es, el punto de partida de la educación física en cuanto centra la intervención pedagógica en las propias vivencias corporales, pero también es el punto de llegada por cuanto la educación es fundamentalmente una “apropiación”, en este caso “apropiación de mi cuerpo”.

Educar el cuerpo no es cosa fácil; y educar el cuerpo de los demás todavía es más complejo. Es relativamente fácil transmitir ideas, pero muy difícil transmitir experiencias corporales. Evidentemente es fácil transmitir una técnica corporal, es fácil adiestrar el cuerpo de los demás, pero educar el cuerpo es bastante más profundo que esto. Tiene razón O. Fullat cuando afirma que reducir la educación física al aprendizaje de los deportes y la gimnasia es no entender el significado del cuerpo (O. Fullat, pág. 104).

La educación del cuerpo como “apropiación” significa, sobre todo, establecer un modo de relación con él; por lo tanto, pasa por su conocimiento y valoración como elemento fundamental de la personalidad.

Resulta, pues, que la vivencia del “cuerpo propio” es fuente experiencias muy profundas, desde la estricta vivencia existencial, hasta la experiencia del poder y del límite; desde la vivencia de la propia identidad hasta la experiencia comunicativa. El hombre tiene muchas formas de vivir su cuerpo, dirá J.M. Cagigal, “aceptándolo, contemplándolo, apropiándose, rebasándolo...” (J.M. Cagigal, 1979).

Se cree que las posibilidades educativas que encierra cada una de estas vivencias son muchas y su desarrollo llevaría a la persona a una conciencia más auténtica de lo que es y de lo que puede.

Por lo tanto, el primer presupuesto de la educación física es el “cuerpo propio”, el cuerpo vivenciado. Se cree que si no se adopta este primer principio, se hablará más de adiestramiento físico y menos de educación física.

El movimiento es desde el punto de vista existencial el primer instrumento de adaptación al medio; vida y movimiento son inseparables.

El ser humano, que no tiene en sí mismo capacidad para autoabastecerse, utiliza el movimiento como instrumento de exploración del entorno, ya sea a través del movimiento “transitivo” (actuación en el entorno físico) o a través del movimiento “expresivo” (actuación en el mundo social).

Esto confirma, como segundo presupuesto de la educación física, el movimiento humano. En efecto el perfeccionamiento y riqueza de los movimientos humanos dota al hombre de una mayor base existencial.

Tratando de incluir todas las implicaciones que el cuerpo y el movimiento humano tienen, se entiende la educación física como educación del hombre centrada en el cuerpo y su movimiento, y, a través de ellos, de los demás aspectos de la personalidad; educación basada en la unidad psicosomática y cuyo fin es conseguir un mejor conocimiento de sí mismo y una adaptación más perfecta al entorno físico y social.

Consecuentemente con este enfoque integrador la educación física actual no puede ser insensible a los nuevos discursos sobre el cuerpo y a la nueva consideración que recibe en la sociedad, del que se tiene una nueva conciencia y al que se somete nuevas prácticas.

Dos cuestiones se necesitan dilucidar ahora: una si la educación física es necesaria a los niños y a los adolescentes, y otra si es en la escuela donde debe facilitarse.

En primer lugar se dirá que la educación física como intervención sistemática e intencional sobre el ser humano con fines previamente asignados es tan necesaria como en otros ámbitos educativos.

Generalmente la necesidad de la educación y por lo tanto su justificación última se fundamenta por dos vías; una, por la inmadurez del ser humano al nacer y otra por las exigencias de la sociedad en la que vive. Curiosamente las dos afectan fundamentalmente al cuerpo.

La inmadurez del ser humano al nacer es por lo pronto una inmadurez corporal, acentuada más especialmente en el estado de su sistema nervioso. Todos saben que si no se ayudara al recién nacido perecería, ya que no nace con el repertorio de respuestas motrices necesarias para atender ni a sus necesidades ni a las exigencias del medio. Esta inmadurez inicial o falta de "acabamiento" es lo que hace que la naturaleza humana sea una "naturaleza indeterminada" y plástica por lo tanto sin una dirección fija en el ser y en el obrar. La falta de un sistema adecuado de respuestas instintivas hace que el ser humano deba aprender las respuestas necesarias para sobrevivir, estando condicionado este aprendizaje por la estimulación que recibe.

El aprendizaje corporal es el aprendizaje inicial; la utilización del propio cuerpo a través del movimiento como primer instrumento de actuación en el entorno es una tarea ineludible para el nuevo ser. Pero este aprendizaje puede hacerlo, como todos los aprendizajes, espontáneamente, o bien mediante la intervención sistemática del adulto.

Hoy, el aprendizaje corporal es considerado objeto educativo como lo pueden ser los otros aprendizajes. El hombre tiene que aprender a utilizar su cuerpo en las mejores condiciones y de la forma más eficaz y según los fines que persiga en cada momento. El hombre nace con unas capacidades físicas transmitidas genéticamente, pero éstas no se actualizan sino a través de la actividad, del ejercicio, y muchas no llegarían a su plenitud si no se ejercitan en el momento oportuno.

El ejercicio sano de la personalidad exige el cuidado precoz de la actividad corporal. Exige no sólo la adecuada protección alimenticia y sanitaria, sino también protección y estimulación psicomotora oportuna; el niño debe tener la oportunidad para ejercitar sus propios movimientos espontáneos y para elaborar esquemas intencionados de acción, comunicación y representación corporal y activa.

Educación del cuerpo no es algo añadido a la educación sino que es la educación misma. El cuerpo es el origen de la personalidad y matiza todo su desarrollo, de ahí la importancia que tiene. La relación que uno establece con su cuerpo, las decisiones que toma sobre él son temas esencialmente educativos que los educadores no pueden pasar por alto. Habría que preguntarse, si el olvido o el abandono de la educación física por la educación formal no esconde un desconocimiento de la verdadera naturaleza humana. Concebir la educación como viene haciéndose todavía, como educación sólo del espíritu es falsear dicha naturaleza. Es evidente que el objetivo de la educación no es el cuerpo sino el hombre, pero el hombre no sólo es espíritu sino también cuerpo y el cuerpo se vuelve humano por la educación.

La Educación física es la ciencia de la educación que educa al hombre a través del movimiento, desde y en lo psicomotor, hacia lo cognitivo - socioafectivo en función al diseño de hombre al cual tiende y al cual va

construyendo. En la Educación Física, es de relevancia central la necesidad del respeto fiel del principio de individualización, la selección de los medios y métodos sobre bases científicas, junto con el control pedagógico del proceso.

Se tiene que tener claro que la finalidad de la educación no es exclusivamente la adquisición de determinados conocimientos o habilidades, sino el desarrollo de un ser humano más plenamente humano, libre, creador y recreador de su propia cultura, con el fin último de mejorar su calidad de vida.

Es importante hacer notar que no puede existir educación armónica o completa si no hay educación física, es decir, la armonía consiste en integrar las diferentes potencialidades del ser humano, buscar su más amplio desarrollo a través del estímulo propiciado por las distintas formas de educación.

La capacidad y necesidad de movimiento eficiente es atendida por la educación física, sin excluir efectos en otros campos, ni limitándose sólo a lo corporal sino trascendiendo en la formación de un carácter, de una personalidad.

La Educación Física puede representar, aparte de sus tareas específicas como asignatura, una forma determinada de llevarse a cabo la formación y la educación, por lo que no debe ser entendida como una mera "parte de la educación total, sino "como un principio necesario de la educación". (O. Gruppe, pág. 49).

Recogiendo algunos de los **principios de la nueva Pedagogía** (R. Marín, 1982) se verá la especial significación que alcanzan en la educación física:

- Actividad propia frente a actividad del profesor: Evidentemente nadie se puede mover por otro; claro que la actividad propia tiene muchos grados, desde el simple mimetismo hasta la autorealización. La educación física será verdaderamente educación si consigue la autorealización física, si el individuo genera, decide y controla su propia actividad. La propuesta de problemas motrices a resolver por los alumnos, la táctica individual o colectiva, el resultado de la propia experiencia, etc., son altamente motivantes para el alumno y le dan sentido fundamental de actividad propia.
- Autonomía propia frente a la dependencia: Ser autónomo es ser fuerte y origen de las propias acciones y decisiones. La educación física debe liberar al niño de sus propios miedos corporales, de los estereotipos sociales transmitidos a través de las modas culturales, de los prejuicios, de la manipulación ya sea a través del deporte, del espectáculo, del erotismo o del avasallante consumismo. Tener autonomía corporal es poder disponer libre y conscientemente del cuerpo y de sus acciones; el cuerpo no debe ser una rémora o un lastre que llevemos pesadamente, ni tampoco una imposición social que nos lleve a perder nuestra identidad.
- Autocontrol propio frente a control externo: La actividad física establece continuamente el "feed back" en su ejecución, desde la más automatizada hasta la más creativa; sin el establecimiento de esta retroacción la eficacia sería nula. Por lo tanto el niño debe aprender a controlar su propia actividad ya que es el verdadero protagonista; el resultado de la acción es directamente observable y por lo tanto evaluable por él mismo. La actividad física es un buen campo de observación propia.
- Creatividad propia frente a rutina: Desde el mimetismo infantil hasta la expresión propia hay todo un camino que recorrer para la educación

física. Desde el gesto estereotipado y automatizado hasta la rotura del automatismo con vistas a acciones más complejas e innovadoras; desde las "habilidades cerradas" (de Knapp) en que la consecución del automatismo es lo esencial, hasta las "habilidades abiertas" en que el individuo tiene que adaptarse continuamente a las variantes condiciones del medio que le exigen de él la aportación de conductas no previstas de antemano, la educación física es un campo de expresión creadora importante. No es el más educado físicamente el que ha conseguido automatizar más conductas, sino aquél que consigue romper el automatismo en el momento oportuno y aporta una conducta nueva. Lo primero es un simple adiestramiento, aunque cueste mucho conseguirlo, y lo segundo es movimiento verdaderamente humano y creativo.

- Interés por la actividad frente a pasividad: El interés es el motor de la actividad. Sabemos que el "querer hacer", el "querer aprender" es el requisito previo para aprender, de ahí que la motivación del aprendizaje sea una tarea indispensable para el docente. Pues bien, la actividad física es naturalmente motivante en los niños. Estos aman y necesitan el movimiento, aunque haya unas grandes diferencias individuales en cuanto a las necesidades motrices.
- Individualización frente a masificación: Si el principio de individualización es básico en la Pedagogía actual, en las actividades físicas es totalmente incuestionable. Las características corporales, los niveles de crecimiento y desarrollo, las experiencias motrices previas, el ritmo cinético son tan distintos de unos niños a otros dentro de la misma edad cronológica que una educación física científica sólo puede hacerse partiendo del propio individuo y de sus características. Si a esto se añade la forma de asumir su cuerpo cada niño, la gratificación o frustración que las actividades físicas le han supuesto anteriormente, las expectativas que

sus padres y profesores tienen sobre su propia eficacia corporal, no podemos entender la educación física masificada y “todos a una”.

- Socialización frente al aislamiento: El movimiento humano es el medio más natural de relación que el hombre tiene, pero no solamente con el medio físico sino fundamentalmente con el medio social. A través del movimiento nos manifestamos ante los demás; el porte, la expresión facial, el gesto agresivo, violento, o el comprensivo y solidario están manifestando una forma de relación con el otro. Tenemos que aprender a utilizar nuestros gestos en consonancia con los de los demás; pero no sólo a través de los movimientos básicos y cotidianos, sino también a través de formas más ritualizadas como pueden ser el juego o el trabajo. El juego motriz y el juego deportivo son un buen campo de socialización no sólo de las conductas motrices, sino también como todo juego, de conductas sociales globales. Como sabemos, a través del juego el niño a ser protagonista y a depender menos de los mayores, su conducta debe estar regulada por él mismo en función de las circunstancias y de las conductas de los demás.

- Juego como actividad motivante frente a trabajo: Si el aprender jugando es una máxima en la Pedagogía infantil actual, la educación física se presenta como un campo inestimable para ello. Sabemos, además, que el juego hasta los 14 años es sobre todo juego corporal; ya sea funcional, simbólico, o reglado, pasando de ser individual en los primeros años a ser colectivo en plena edad escolar. El principio del juego es fundamental en la didáctica de la educación física; muchas actividades físicas no tienen sentido más que por su componente lúdico.

Por otro lado, frente a la concepción mecánica del movimiento, la conducta motriz coloca en el eje de todo proceso al individuo en acción como manifestación de toda su personalidad, en otras palabras, la acción

motriz sitúa en el centro del proceso físico-educativo al educando. Este concepto presenta la imagen de un sujeto activo que se organiza con arreglo a planes y estrategias que controlan y guían su conducta, no limitándose a responder de un modo pasivo a los estímulos del medio. Al contrario, interpreta activamente estos estímulos sensoriales y elabora hipótesis de actuación que luego pasa a contrastar corrigiendo y ajustando sus movimientos a los cambios y variaciones previstos o imprevistos del medio. Es este principio activo, verdadera necesidad biológica en el niño, el fundamento de su desarrollo cognitivo y afectivo. Corresponde, por tanto, al educador respetar las necesidades, los deseos, las posibilidades de acción, de autorregulación y comunicación del discente. El concepto de autoorganización lo que quiere significar precisamente es que el individuo es el sujeto de su acción.

En consecuencia, es la acción motriz del educando la que genera el proceso físico-educativo. De ahí la importancia de construir la acción educativa sobre la acción personal y situar al educando en el centro del proceso educativo. Este carácter autoconstructivo y autorregulado de la acción implica conceder la mayor importancia a las diferencias individuales y, como consecuencia, preconizar una educación que permita a cada individuo comunicarse, en tanto que persona única y original.

El punto de referencia central de todo el proceso educativo es la actividad del alumno. La educación se realiza en virtud de esa comunicación constante entre el sujeto y su entorno, y el educador debe ser considerado como un intermediario en todo ese proceso. Esto implica que el educador ha de saber observar, explorar, diagnosticar, anticipar resultados, motivar, informar, evaluar, etc.

Ahora bien, así como el sujeto regula su propia acción, al educador le toca regular el proceso educativo. La educación como sistema dinámico,

es fundamentalmente una tarea abierta. Del mismo modo que la pedagogía vertical al considerar al alumno como un sujeto pasivo tiende a cerrar la estrategia educativa, mecanizando y la actuación del profesor, que podría ser sustituido, en casos extremos, por una máquina. Por el contrario, la educación como sistema abierto obliga a que la acción pedagógica sea por necesidad activa, lo que supone evaluar el proceso, elaborar la hipótesis de actuación en un marco abierto (proyectos, estrategias, programas), que tengan en cuenta la finalidad educativa a alcanzar en el marco de la comunicación docente-discente. En este momento, la relación entre dos sujetos activos se mueve en el campo de la comunicación, de la relación abierta, de la contrastación de opiniones e hipótesis en el terreno de la investigación compartida, del descubrimiento y de la creatividad. La relación docente-discente es una relación humana, y, por consiguiente, debe tener en cuenta su carácter fundamentalmente abierto, basado en la comunicación y participación de experiencias educativas.

5.5 EL CUERPO Y EL CONTEXTO INSTITUCIONAL

Lo visto previamente, da paso a centrar el trabajo dentro del contexto institucional en el cuerpo, para lograr uno de los objetivos planteados.

La escuela puede plantearse el cuerpo desde una perspectiva más amplia: trabajar el cuerpo como una unidad psicosomática que actúa como eje vertebral de toda experiencia del niño. En definitiva todos los aprendizajes, escolares y extraescolares, pasan por el cuerpo.

En ese sentido, desde la perspectiva de la educación infantil, habrá de centrarse el trabajo sobre el cuerpo en:

- a) El reconocimiento del propio esquema corporal en lo que éste tiene de estructuras y funciones pero también en lo que tiene de apariencia física (cómo soy, cómo me veo, cómo me visto, etc.)

- b) El saber servirse de los mecanismos corporales de manera que vayan desarrollándose progresivamente, cuantitativa y cualitativamente. Las destrezas y habilidades motrices, la precisión en el manejo de los instrumentos y herramientas, etc.
- c) El saber servirse también de los mecanismos corporales para traducir en acciones el pensamiento, esto es, que el niño vaya progresando en saber aplicar, a través del hacer y el moverse, conceptos y procesos mentales: orientar la propia acción a esquemas delimitados de antemano, reproducir modalidades de utilización de ciertos instrumentos, aplicación a casos concretos de consideraciones generales, etc.
- d) La capacidad de ir aceptando el propio cuerpo a diversas situaciones y contextos de actuación. Ello se traducirá escolarmente en actividades de estar o hacer ejercicios desde la perspectiva de diversos tonos musculares (tensión, acción, relajación, etc.) diversos tiempos y ritmos, diversos espacios y ambientes, diversos materiales y herramientas, diversas modalidades de acción (solo, en grupo, a propia iniciativa, sobre sí mismo, sobre los demás, en juego libre, en actividades regladas, etc.) y de uso de los materiales.
- e) La vitalización de todos los registros expresivos corporales: la voz, la mímica, el movimiento, la expresión global libre, la danza, etc. en la doble vertiente de acción motriz y acción intelectual (esto es, que el niño sea capaz de producir sus propios mensajes expresivos y a la vez que sepa reconocer los de los otros compañeros y establecer alguna modalidad de diálogo corporal; que puede ser mímico, rítmico, verbal, no verbal, etc.)
- f) Ir logrando poco a poco que el niño "se conozca" con toda la amplitud y profundidad que esto conlleva aplicado al propio cuerpo. Que sepa cuáles son sus virtualidades personales y de qué manera pueda sacarles el máximo partido. Este es un objetivo motor-intelectual que, a su vez, da lugar y se combina con el principal objetivo afectivo

referido al cuerpo: que el niño se sienta a gusto consigo mismo, se vaya adaptando a su propia singularidad psicósomática y en definitiva se sienta seguro de sus posibilidades.

5.6 LINEAMIENTOS CURRICULARES

Es indispensable continuar ahora, con las orientaciones pedagógicas que brindan los lineamientos curriculares del área de educación física, cuyo objeto es presentar los fundamentos a partir de los cuales, en desarrollo de la autonomía escolar, se apoye la construcción del currículo en contextos específicos.

El reto inicial de los lineamientos curriculares es cómo pensar, hacer y enseñar una educación física que dé respuesta a los factores que intervienen en su realización, en donde se relacionan e interactúan el saber disciplinar, el contexto sociocultural y el sujeto, a través de prácticas pedagógicas orientadas a la formación personal y social afirmada en una reflexión sobre lo que ha sido, un análisis de la situación actual y una exploración de perspectivas y compromisos hacia el deber ser de esta área educativa fundamental.

La educación física en más de un siglo de presencia en la escuela y la sociedad colombiana, ha construido imaginarios, prácticas, conceptos, organizaciones, modelos de enseñanza y aprendizaje que hoy se transforman en un contexto de globalización, diversidad, desarrollo tecnológico y tradición; diversidad del conocimiento y de nuevas sensibilidades; búsqueda de libertad individual y cultura democrática que influyen la perspectiva curricular hacia la atención de nuevas competencias humanas y apertura a una nueva visión del ser humano y de nación. La formación del ser humano no queda en manos exclusivas de la familia y la escuela bajo preceptos culturales prefigurados, sino que

irrumper a las pautas de desarrollo tradicionales y hacen más complejos y diversos los aprendizajes y los sistemas de enseñanza.

El saber de la educación física, entonces, se pone en cuestionamiento y se buscan nuevos fundamentos capaces de responder y orientar su papel respecto a las exigencias de intervenir críticamente en un modelo social y en la formación humana. Así, el currículo se constituye en un proceso de interpretación, comprensión y organización de cultura para afrontar una realidad múltiple y compleja, a través de un diseño técnico de preceptos educativos y disciplinares, base de un proyecto de construcción social y desarrollo del conocimiento y carta de orientación de la acción pedagógica escolar.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994, el área de educación física, recreación y deportes origina uno de los fines de la educación colombiana, una de las áreas fundamentales del currículo (artículo 23) y además constituye un proyecto pedagógico transversal (artículo 14).

Desde un punto de vista integrador del área se concibe, como unidad, como proceso permanente de formación personal y social, cuya esencia es el sentido pedagógico en función del desarrollo humano. No se trata de un currículo que comprenda de manera aislada el deporte y la recreación pues desde el punto de vista educativo, ellos son pilares y se integran en la educación física. A ella corresponde ubicarlos unas veces como medios, otras como fines, otras como prácticas culturales. Por lo tanto cuando se habla de educación física, desde la perspectiva de formación humana y social, están contenidos el deporte y la recreación, si bien cada uno puede jugar funciones distintas en el proceso de formación. Mientras que la recreación es un principio esencial, permanente y fundante de la educación física, el deporte es una práctica cultural que puede

caracterizarse como medio o como fin, de acuerdo con el contexto y el significado educativo que se le asigne.

El énfasis en los procesos de formación y el desarrollo de competencias, asigna al deporte, la recreación, el juego, la gimnasia y otras manifestaciones de la cultura física el carácter de prácticas culturales que pueden ser medios, objetos, actividades o fines de acción educativa en donde la multiplicidad y la interrelación son constantes.

Cada educador que orienta esta área posee sus propios lineamientos, que se concretan en aquellas ideas que orientan su acción, que le permiten responder a interrogantes relacionados con el para qué, qué, cómo, quién y cuándo de las actividades que desarrolla y de las exigencias que acuerda con los estudiantes. Cuando se adquieren nuevos conocimientos sobre posibilidades de desarrollo humano o sobre pedagogía, deben cambiar también las ideas que orientan la educación física dentro y fuera de la clase. El intercambio de experiencias y el diálogo entre docentes contribuye a decantar las ideas y a conseguir un enriquecimiento pedagógico mutuo.

Esto requiere una actitud generosa de los participantes para conocerse como interlocutores válidos. Entonces los lineamientos se renuevan gracias a una actitud y una actividad de investigación sobre lo que sucede y lo que podría hacerse en educación.

Se dará paso a tratar los referentes conceptuales de la educación física en la que se incluyen algunos planteamientos correspondientes a los diferentes períodos de la evolución histórica de la Educación Física Escolar en Colombia, nombrando algunos y haciendo énfasis en los que corresponden a los últimos 15 años.

Los conceptos de educación física son construcciones histórico sociales que cambian de acuerdo con las transformaciones de la sociedad y de los ideales educativos. En la comprensión de una concepción de educación física que oriente los lineamientos es necesario analizar la evolución histórica del concepto y sus implicaciones curriculares, describir las tendencias actuales y su incidencia en las prácticas pedagógicas.

El énfasis en la necesidad de una base conceptual pretende dilucidar el sentido de las prácticas que se realizan, pues a cada acción educativa corresponde, de manera explícita o implícita, una determinada manera de pensar, imaginar, asignar finalidades, establecer relaciones y organizar la educación física y su función social. Cuando se habla de la fundamentación conceptual no se plantea separación entre teoría y práctica pues ellas forman una unidad en la acción humana, sino que se busca hacer énfasis en el sentido y las significaciones que el movimiento corporal tiene en la educación.

Ahora bien, partiendo del concepto según el cual “no haber asimilado nuestra historia, sino haberla ignorado, nos ha hecho ajenos a nosotros mismos y ha impedido reconocer la multiplicidad que encierra nuestro espíritu” (Hermes Tovar Pinzón. Pensar el pasado, Archivo General de la Nación, U. Nacional, Bogotá, 1997), es necesario rescatar y reconocer la historia de la educación física colombiana, que transcurre en el contexto de los cambios sociales y culturales del país y por tanto de sus avatares y definiciones políticas. Se ha dado en medio de las guerras y ha sido influida por ellas. Ha participado como disciplina moralizante y generadora de criterios de orden en los tiempos de calma y posteriores a los grandes conflictos; ha sido una estrategia de fomento de higiene y de salud; una tecnología encargada de la actualización de habilidades y destrezas para los cambios en las fuerzas productivas; medio de preparación de deportistas de calidad; se le ha privilegiado como

actividad preparatoria para el uso del tiempo libre y la recreación; se ha asumido como actividad complementaria de las tareas intelectuales, aglutinadora de la escuela y promotora de espectáculos; ha sido organizadora de juegos deportivos escolares e intercolegiados; ordenadora de desfiles y rituales simbólicos de actos patrióticos, promotora de paseos y excursiones, campamentos ecológicos y de actividades de interrelación con el ambiente; gestora de la actividad artística; actividad preventiva de alcoholismo y la drogadicción; controladora u orientadora de deseos. Estos o similares objetivos han predominado en distintos momentos de la historia colombiana aún en algunos casos en los que ha habido cambios de matices, intenciones y proporciones.

En su historia como asignatura escolar ha recibido influencias de concepciones y prácticas pedagógicas, militares, religiosas, médico-biológicas, psicológicas, deportivas, artísticas, recreativas y, en consecuencia su enseñanza se ha desarrollado con diferentes modelos pedagógicos que expresan teorías de las cuales se han conformado los hábitos, prácticas, conceptos y representaciones que ha tenido y tiene hoy la sociedad colombiana sobre el particular.

A continuación, se nombraran los períodos, con una corta reseña:

- Nacimiento de la República, la influencia militar, Natural y Moral: Durante el período de la Colonia se hicieron referencias a la Educación Física, y en particular a los juegos de los indígenas y a la influencia del clima en la Educación Física y moral del hombre del Nuevo Reino de Granada, en el cual se considera como la principal estrategia para recuperar el vigor, la alegría, la salud y la capacidad de lo trabajo de los indígenas.
- El Radicalismo, formación del hombre Republicano, de la disciplina Militar, de las fuerzas del cuerpo y de los sentidos: En la Reforma

educativa de los radicales liberales que tuvo su apogeo entre 1871 y 1876, año en el que se realizó la llamada guerra de las escuelas, circularon las ideas pedagógicas provenientes de Europa, en especial Inglaterra, Francia y Alemania. La difusión se hacía a través de periódicos, en especial "La Escuela Normal", editado por la Dirección General de Instrucción Pública. En esta publicación se encuentran artículos de gran extensión dedicados a la Educación Física y su influencia en la salud, los sentidos y la vida social y moral. La Educación Física asume una determinada misión de formación a partir de un tratamiento específico del cuerpo, como objeto de adiestramiento.

- Comienzos del siglo: Moralidad, Orden, Raza e Higiene: Desde los finales del siglo XIX, a través de la Ley 92 del 13 de noviembre de 1888 que reorganiza la instrucción pública se ordena la gimnasia como área obligatoria de colegios y universidades públicas y privadas y se difunden manuales, para orientar sobre los métodos para las prácticas de la Educación Física escolar. El objeto de la Educación Física en las tres primeras décadas del siglo integró lo moral, cuyas bases estaban señaladas por la Iglesia, el orden como necesidad política de reorganización de la nación y la higiene que respondía a decisiones sobre salud pública, a las influencias de carácter internacional que se centraron en la raza y a las tendencias biologists en educación.
- Ley 80 de 1925 y Consolidación de una Educación Física como Política de Estado: La expedición de la Ley 80 de 1925 por el Congreso de la República recoge, en una etapa de cambio en las fuerzas productivas y aceleración del crecimiento urbano, los intereses crecientes en sectores educativos y sociales de atender las necesidades de fomento de la educación Física a través de una política más especializada dirigida desde el estado. El progreso de las ciencias biológicas puso a la educación Física entre los primeros factores de progreso de los

pueblos y bienestar y felicidad de los individuos. Se proponen como objetivos la salud, la recreación física, el mejoramiento de la energía mental y el carácter.

- Restauración Fisiológica del niño, Formación profesional de profesores de Educación Física y preparación de nuevas fuerzas de trabajo: El período de la República Liberal (1930-1946) en el que se da la reforma de la Constitución Política de 1886, se impulsa un conjunto de reformas a la Educación, entre las cuales se incluye a la Educación Física. La política de estado que otorga tal importancia a la Educación Física se resume en la intervención del ministro de Educación, Darío Echandía ante el Congreso de la República en 1936. En cumplimiento de esta política se implementan diversas estrategias que valoran el papel de la Educación Física dentro y fuera de la institución escolar. Se organizan cursos de capacitación de profesores con asesoría extranjera, se difunden manuales con planes y programas y se crea el Instituto Nacional de Educación Física INEF para la formación de profesores, con una buena asignación de recursos y dependiente de manera directa del despacho del Ministro de Educación.
- Espectáculo, Control y Organización: En los años cuarenta la importancia social de la educación Física toma distintos matices propios del momento histórico que se vive en el contexto de la segunda guerra mundial. Se producen decisiones en diferentes aspectos como la vuelta al tema de lo racial, el fomento de la organización deportiva, la integración de la preparación militar a la Educación Física en las instituciones escolares y el fomento de las grandes manifestaciones masivas a través de desfiles, marchas olímpicas y jornadas cívicas. El cambio de gobierno de la República Liberal a la Restauración conservadora (1946) produce cambios en la Educación Física, en particular orientados hacia una mayor vigilancia y control a través de la inspección escolar.

- Avances hacia la Planeación Curricular: Por medio de la Resolución 251 de 1951 por la cual se establecen planes y programas para la Educación Física en los planteles normalistas del país, tanto superiores como rurales, para hombres y mujeres, se inicia una nueva etapa en la cual se incluye una programación progresiva a través de los diferentes grados de formación. Diferentes elementos permiten establecer las características del cambio de la Educación Física de una comprensión más ligada a los procesos de formación cívica y social hacia una actividad de carácter más técnico y moviéndose en un plano de complemento y disciplina en las instituciones escolares.
- Mayor detalle en el diseño Programático y Planteamiento del Rendimiento de la Juventud: Para la década de los años sesenta las actividades de la Educación Física comienzan a detallarse, y abrir campos que, más adelante, van a favorecer la diversificación de prácticas y niveles de organización, reglamentación y ejecución deportiva. Se precisan las formas de organización escolar, la evaluación, el uso de uniformes y la formación especializada de los maestros. A través de la resolución 2011 de 1967 se adopta el programa de Educación Física para enseñanza media que tiene como propósito especial elevar el nivel de rendimiento de la juventud para cuya consecución establece un detallado planteamiento de objetivos inmediatos y mediatos, de carácter general y por grados. Se busca centrar la atención en lo técnico-práctico y el deporte ocupa un mayor porcentaje en el conjunto de las prácticas curriculares.
- Creación de Coldeportes y Deportivización del Currículo: En la década de los años setenta consolidan su influencia la orientación deportiva y la psicomotricidad en el marco de la tecnología educativa y su modelo instruccional. Se hace énfasis en los procesos metodológicos de la fundamentación deportiva para la educación secundaria, mientras que para la educación primaria se difunde la importancia de la psicomotricidad. Con la creación de Coldeportes a través de decreto

2743 de 1968, la aprobación del plan de estudios de los colegios INEM por el decreto 363 de 1970 y la reglamentación de los juegos interescolares e intercolegiados en 1971, la Educación Física da un giro hacia la deportivización. Los objetivos expresan orientaciones generales y globales y el diseño de contenido de los programas se basa en fundamento y perfeccionamiento técnico de los deportes. El deporte de rendimiento se presenta como modelo para el cual se debe formar.

- Renovación Curricular: Apertura a la Flexibilización: En 1975 se adelanta una reforma educativa que busca responder a problemáticas como la existencia " de un diseño curricular poco adecuado para atender las características del país, los adelantos científicos y tecnológicos del momento, las desigualdades en calidad y cobertura de la educación, la carencia de programas educativos apropiados para atender diferentes grupos étnicos, culturales y religiosos". (MEN. El currículo en Colombia, Bogotá, 1994). La reforma se orienta a través de los decretos 088 de 1976 y 1419 de 1978. Este último establece los componentes curriculares para todas las áreas, en ellas, la educación física: Justificación, estructura conceptual, objetivos generales y específicos, contenidos básicos, alternativas de actividades metodológicas, materiales y medios educativos, indicadores de evaluación. Se diseñaron currículos desde Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional. El modelo predominante en las dos primeras fue para desarrollar la psicomotricidad mientras que para la educación secundaria fue para la fundamentación deportiva. Hacia la década de los ochenta se traza una reorientación, buscando mayor flexibilidad, a través de los Fundamentos Generales del Currículo y los Marcos Generales de los programas curriculares, y se genera un movimiento pedagógico de replanteamiento de la Educación Física.

- **Autonomía Curricular e Inicios de una Educación Física centrada en Procesos, en el marco de la Globalización y la Diversidad:** Esta mirada se ve transformada y enriquecida en la década de los noventa con los nuevos fenómenos de ampliación de la participación, la conciencia del ambiente, la igualdad en las relaciones entre hombre y mujer, el crecimiento de la cultura urbana, la ampliación de fenómenos como el del tiempo libre, el reconocimiento de la diversidad cultural y la importancia de cambios a la didáctica tradicional. A estas nuevas condiciones buscan responder la Constitución Política y la legislación expedida, como la ley 60 de 1993, la ley 115 de 1994, el decreto 1860 de 1995, la ley 181 de 1995 y la resolución 2343 de 1996. Hoy se reconocen nuevas realidades de relación social u cultural y la importancia de mirar nuevos conceptos, prácticas y formas de participación de la educación Física en el desarrollo cultural y social como fundamento del currículo que tenga en cuenta tanto la diversidad cultural como los avances de la ciencia y las transformaciones de la institución escolar. En el marco de una nueva perspectiva, el tema del cuerpo, del tiempo y el espacio, de la formación de la subjetividad y la convivencia social, se presentan como los problemas centrales que afronta la educación física actual.

El recorrido por la evolución histórica demuestra que el desarrollo de una propuesta curricular necesita un conocimiento del proceso histórico para ubicar con mayor claridad las decisiones del presente y sus proyecciones y reconocer que la educación física ha cumplido su papel en el marco de las condiciones de cada momento.

Además, pone en evidencia el desempeño fundamental que la Educación Física desarrolla acorde a los fines de la educación y así, para el cumplimiento de los mismos.

5.7 LAS NORMAS Y EL NIVEL PREESCOLAR EN COLOMBIA:

Resulta necesario hacer un breve recorrido por lo que se denomina “Las normas y el nivel preescolar en Colombia”, basados en los Lineamientos Pedagógicos del Preescolar, para resaltar una vez, más la importancia de la Educación Física como área desde la cual se potencializa el desarrollo integral de los niños, y como punto de partida de los programas a desarrollar bajo esta perspectiva.

Se empezará por sustentar lo anterior diciendo que, si una sociedad quiere mejorarse a sí misma debe tener como tarea fundamental el preocuparse de sus futuros hombres, debe procurar una buena educación para los integrantes del futuro. Los imperativos sociales de la atención integral a la temprana edad tienen tal fundamento, que incluso en las sociedades con pobreza, el desarrollo, el cuidado y la estimulación de los niños es propósito fundamental de toda comunidad que busca un mejor mañana. Los padres han sido y seguirán siendo los primeros educadores, ya que la familia es la célula primaria y fundamental de la sociedad humana.

Por lo general el número de niños en temprana edad dentro de toda sociedad, representa entre un diez y un quince por ciento del total de la población, y no se puede pensar en el desarrollo del pequeño si este no va acompañado de un bienestar social y económico, así lo ha demostrado la comunidad participando activamente en el desarrollo de programas educativos que se han impulsado en diferentes regiones del país. Por ello todo gobierno o entidad rectora, no puede dejar de lado el reto que le presenta organizar y desarrollar esta obligación para con sus constituyentes.

Es por esto que se iniciará el recorrido citando el Artículo 44 de la Constitución Política de Colombia: “Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión, Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen de los derechos de los demás”.

En cuanto a la Ley General de educación, Ley 115 DE 1994, citaremos los siguientes artículos:

Artículo 15.- Definición de educación preescolar. La educación preescolar corresponde a al ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológicos, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.

Artículo 13.- Objetivos comunes de todos los niveles:
El objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos es el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

- a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;

- b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos;
- c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad.
- d) Desarrollar una sana sexualidad que promueve el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de su identidad sexual dentro del respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable;
- e) Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional;
- f) Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional;
- g) Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo, y Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.

Artículo 16- Objetivos Específicos de la Educación Preescolar:

- a)** El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción; así como la adquisición de su identidad y autonomía;
- b)** El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;
- c)** El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje;
- d)** La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;
- e)** El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;
- f)** La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;

- g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;
- h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;
- i) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y
- j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

También es indispensable abordar el tema de la fundamentación pedagógica del preescolar, de acuerdo a los Lineamientos Pedagógicos del Preescolar.

Ahora bien, la educación es un proceso constante, que tiene como objeto llevar a la humanidad al cabal desarrollo de todas sus potencialidades, capacidades y destrezas.

Según Jacques Delors este proceso debe centrarse en cuatro aprendizajes fundamentales. El **aprender a conocer** y comprender el mundo que nos rodea; el **aprender a hacer**, que comprende el desarrollo de las distintas competencias, que hacen posible el encuentro de la verdad y las soluciones, además del trabajo en equipo; el **aprender a vivir juntos**, la convivencia con los demás y la aceptación de las posibles igualdades y diferencias entre los miembros de una comunidad; y el **aprender a ser**, que hace referencia al despliegue total del hombre, con toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y compromisos frente a los ámbitos en los cuales él se desenvuelve: familia, escuela, sociedad y construcción del proyecto de vida.

Por tanto la educación preescolar debe velar por el desarrollo gradual del niño, fijando sus objetivos y principios en función a las necesidades y posibilidades que el niño exija, tomándolo a él como protagonista y eje.

Para entender y afectar de manera positiva este desarrollo, se debe partir del conocimiento de las **dimensiones** que reúnen las características del desarrollo del niño. Entre ellas tenemos la **dimensión socio-afectiva**, en la cual juega un papel muy importante la afectividad y el aspecto emocional en el afianzamiento y formación de la personalidad y la autoimagen del niño; la **dimensión intelectual**, que hace referencia a todos los procesos perceptivos y de razonamiento que hacen posible la asimilación y acomodación del conocimiento; la **dimensión motriz o corporal**, que supone la maduración de los tejidos nerviosos y el crecimiento de los músculos y huesos para que se den cambios en la locomoción del niño necesarios para su contacto con el mundo y expresión; la **dimensión del lenguaje** que constituye la más distintiva de las características humanas, por medio de la cual expresa su pensamiento e intereses por relacionarse y aprender; ; la **dimensión estética**, que brinda la capacidad profundamente humana de sentir, expresar, valorar y transformar sus percepciones en posibilidades de acción, imaginación y creatividad; la **dimensión espiritual**, cuya cuna está en el ámbito familiar y su objetivo es la trascendencia, la espiritualidad, es decir, el encuentro de su conciencia e interioridad; y por último la **dimensión ética**, que se preocupa por orientar la vida del educando con relación a su entorno, sus semejantes, a sus apreciaciones acerca de la sociedad y el rol que ejecutaron ellos en ella, la autonomía y el actuar con criterios propios.

A partir de ellos se puede reflexionar acerca de la gran importancia que tiene el preescolar en el desarrollo personal al máximo de las posibilidades de cada individuo y su socialización, y no tan solo un nivel de preparación para la escuela primaria. Reconociendo su importancia el

MEN establece para este nivel la aplicación de la **pedagogía activa**, la cual tiene como unidad fundamental la actividad y cuyas bases emergen de modelos pedagógicos como los de María Montessori, John Dewey y Ovidio Decroly, quienes junto con ella conciben la educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal y social, y como el desarrollo de la conciencia crítica a través del análisis y la transformación de la realidad, es decir, fomenta el espíritu investigador sin dejar de lado la cultura.

Dentro del proceso educativo y guiados por esta metodología la actividad se debe adoptar bajo dos perspectivas; la primera como experiencia física y como experiencia social, es decir, trabajo en equipo, ya que el educador debe preparar para el buen desempeño en los distintos ambientes en los cuales el niño va a participar. Pero, ¿qué se debe tener en cuenta para lograrlo?, se debe tener en cuenta: el nivel de desarrollo del niño, sus intereses y el juego como motor y actividad rectora.

El juego permite la adquisición de la independencia, la cooperación, la amistad, la tolerancia, el conocimiento evolutivo, la socialización con su entorno que favorecen el desarrollo personal y el afianzamiento de una filosofía de vida.

Otro punto importante es el DECRETO 2247 DE 1997 que habla de los Principios del preescolar. El primero de ellos es el **principio de integralidad**, que considera al educando como ser único y social que interacciona con los entornos familiar, natural, social, étnico y cultural, que al mismo tiempo plantea la total relación entre las distintas dimensiones que abarcan el desarrollo del niño en pro del desenvolvimiento en sociedad como un ser humano, digno, pleno, autónomo y libre.

El ***principio de participación***, hace referencia a la importante y activa vinculación de la familia, la sociedad y el estado como comunidad educativa en el proceso educativo del niño ya que son de gran valor el intercambio de experiencias, los aportes y el descubrimiento del conocimiento que estos promueven.

Y el ***principio de lúdica***, que plantea la construcción del conocimiento, el encuentro consigo mismo y el mundo, el desarrollo de iniciativas e intereses, a través del gozo, el entusiasmo, el placer y los nuevos esquemas de acción que encierra el juego.

Se puede concluir entonces que el nivel preescolar es de suma importancia, porque se preocupa por el desarrollo integral de la personalidad humana, partiendo de sus intereses, destrezas y capacidades a través de una pedagogía activa que en realidad poco a poco está siendo acogida por las instituciones educativas colombianas, cuya principal herramienta es la expresión del carácter lúdico del niño que se podría traducir en la alegría de aprender.

5.8 DIMENSIÓN CORPORAL

Como es lógico, es preciso ahondar en la dimensión corporal por su relación estrictamente directa con la Educación Física; y de este modo adquirir un conocimiento profundo de ésta y sus implicaciones en la formación de los niños.

El conocimiento del estudiante requiere la comprensión de las dimensiones del desarrollo del ser humano y sus relaciones, en su individualidad y singularidad, en la diversidad de contextos e intereses de su desenvolvimiento y en la percepción de horizontes, culturales y personales como miembro de la sociedad.

En particular se hace necesaria la comprensión de la dimensión corporal, y las características de sus etapas de desarrollo por la importancia que ello tiene en el diseño curricular.

Cuando se tiene conciencia de las relaciones de la educación física con diferentes esferas de la existencia humana, la construcción socialmente compartida de una concepción de la dimensión corporal se presenta como un campo lleno de posibilidades. La dimensión corporal ha sido abordada, por distintas disciplinas que han producido un conjunto de conocimientos para explicar, desde diferentes miradas, los problemas y fenómenos que rodean la existencia corpórea del ser humano.

Abordar la dimensión corporal implica tener en cuenta que existe una relación entre cuerpo y sociedad. Por un lado la percepción del cuerpo depende de la construcción que la sociedad haya hecho de él y por otro, reconocer que en el cuerpo se manifiesta una determinada concepción de la sociedad; más específicamente, a través del cuerpo se expresan juegos, ritos, mitos, prácticas, deportes, es posible encontrar en el conocimiento del cuerpo no sólo una explicación de lo que se es, sino también claves inesperadas de lo que se debe ser.

Ello requiere comprender sus significados en distintas manifestaciones de la experiencia humana, planteamiento que lleva a entender la dimensión corporal como un concepto que se fundamenta en el cuerpo y sus relaciones, las cuales deben ser precisadas en la perspectiva de la educación física para no caer en totalidades y generalidades inaprehensibles.

Por otro lado, en cualquier actividad el ser humano debe ser visto como una totalidad, como una unidad tal, que no es posible afectar una de sus dimensiones sin que afecten las demás superando así la tradición cultural y disciplinaria que lo ha venido abordando de manera parcial, particular y aislada.

En la dimensión corporal se conjuga de manera dinámica, constante y en muchas situaciones imprescindibles, la naturaleza humana con el mundo de la cultura, conformando así un hecho específico: la experiencia corporal, que se constituye en la complejidad de acciones y relaciones del ser humano con el mundo dando lugar a las vivencias y construcción de experiencias éticas, estéticas, cognitivas y expresivas o comunicativas que tienen como condiciones el desarrollo de capacidades y competencias para su apropiación, aplicación y transformación.

Con base en lo expuesto, desde el punto de vista de la Educación Física la dimensión corporal comprende la experiencia, significaciones y conceptos de la realidad corporal del ser humano, a partir de las acciones motrices y sus relaciones con diversos aspectos individuales y colectivos de la existencia.

La especificidad de la dimensión corporal está dada por el movimiento corporal en sus diversas manifestaciones. Se puede entender dicho movimiento, no sólo como un medio sino como el lenguaje de la dimensión corporal, lenguaje que adquiere diferentes formas conforme al tipo de procesos en los que actúa el ser humano. Este concepto permite una comprensión más clara del movimiento corporal y su papel. Como consecuencia, se integran educación del movimiento con educación a través del movimiento y educación del cuerpo con educación por medio del cuerpo.

Es por eso, que se puede decir que cuerpo y movimiento son unidad de tal forma que se puede plantear que la dimensión corporal está dada por las posibilidades de movimiento a través de las cuales el hombre se relaciona e interactúa con el mundo y consigo mismo. El movimiento en sus múltiples posibilidades de acción y de sentido, ha originado un campo de conocimientos y prácticas a través de las cuales hace posible el desarrollo de la dimensión corporal.

El énfasis del papel de la Educación Física en la sociedad y la cultura a partir de la dimensión corporal requiere el reconocimiento, valoración y reconceptualización de sus saberes y prácticas para atender los distintos procesos del desarrollo humano y social. Con los planteamientos contenidos en los lineamientos curriculares, la Educación Física tiene la herramienta para dar un giro profundo en sus concepciones y sus prácticas, y abrir la posibilidad a la participación y la innovación pedagógica a través de una acción reflexiva que contribuya a construir un ambiente educativo como escenario de convivencia, dignidad y formación de un nuevo proyecto de vida.

El enfoque curricular plantea un giro hacia una educación física que exprese lo multidimensional y lo heterogéneo, en función de una acción educativa que corresponde a las exigencias de un nuevo mundo y un nuevo sujeto. Que replantee sus conceptos, prácticas y metodologías y los reubique en una perspectiva que atienda los procesos de formación personal y social y potencie hacia nuevas significaciones la dimensionalidad corporal del ser humano.

En la enseñanza de la educación física se han producido un conjunto de experiencias pedagógicas y didácticas centradas en la manera como evoluciona el aprendizaje de habilidades y destrezas motrices en el estudiante. Se ha comprendido que un aprendizaje motriz requiere un conjunto de condiciones de maduración de la persona que depende de la influencia del medio según haya sido favorable o no favorable en experiencias, y que es posible identificar niveles de avance hacia la realización de habilidades de mayor complejidad o de mejor calidad.

La nueva perspectiva curricular se fundamenta en la necesidad de atender los procesos de formación del estudiante desde una visión más amplia que la estrictamente motriz, relacionándola con diferentes dimensiones del desenvolvimiento del ser humano que siempre han estado presentes

en la enseñanza de la educación física pero que ahora se ubican en un primer plano de atención.

Es posible identificar procesos centrados en sí mismo, en el ser cuerpo que cubren el ámbito del conocimiento, cuidado, desarrollo, mantenimiento, expresión y valoración del cuerpo. Procesos relacionados con el uso social del cuerpo, las concepciones y prácticas éticas, comunicativas y de comprensión social del cuerpo. Procesos que se relacionen con la ubicación y organización del ser humano en el espacio, el tiempo y el medio ambiente, que incluyen dominios de orientación en el mundo y en las condiciones del ambiente. Procesos de carácter técnico y tecnológico de las prácticas corporales, lúdicas, artísticas, deportivas o de trabajo que hacen uso de habilidades y destrezas especializadas. Proceso de lenguajes y expresión corporal; y procesos de recreación que se relacionan con la creatividad y la lúdica.

Al atender el desarrollo de tales procesos, las acciones pedagógicas se realizan a partir de los conocimientos fundamentales vistos anteriormente, y se encaminan a la formación de competencias en el alumno para su desenvolvimiento en un contexto determinado.

En definitiva, los procesos que se desarrollen en el alumno son interdependientes, pero en la práctica pedagógica de la Educación Física se pueden asumir de manera particular y como una imagen se pone en el primer plano de atención, para que en el conjunto de las actividades pedagógicas se generen las actividades formativas específicas.

VI. ENFOQUE METODOLÓGICO

La metodología empleada, se basó en una observación precisa dentro del contexto real, donde se realizó la práctica docente; que dio pie para

emprender una investigación acerca de los aspectos que se visualizan en la estructura del proyecto, que tiene como eje el **cuerpo**.

Abordar el cuerpo, resulta, un campo complejo, por lo que requiere de una delimitación adecuada para no dejar de lado ningún factor relevante. Como propuesta estratégica se presenta un programa, definido este dentro de las consideraciones necesarias para llevarlo a cabo dentro de un contexto real de la práctica educativa como docente; a partir de una concepción cognitiva de la motricidad, abordando el desarrollo de las habilidades y destrezas motrices básicas, en donde se basa dicho programa, desde el aprendizaje-enseñanza significativo en la Educación Física.

6.1 PROGRAMA

Al reconocer la importancia del comportamiento motor en el desarrollo de la persona, como forma de utilización y dominio corporal; y como base para el conocimiento del mundo real y para la construcción de la personalidad, surge la necesidad de sistematizar su educación en los programas escolares.

Es posible distinguir dos niveles de actuación en educación física. Un primer nivel hará referencia al desarrollo de las capacidades motrices entendidas como potencialidades de la persona. Un segundo nivel se centrará en la adquisición de nuevos modelos de movimiento. Ambos niveles estarán íntimamente ligados y se complementarán en el proceso educativo.

En la Educación Infantil, la Educación Física no constituye un área con entidad propia. En coherencia con las características propias de la primera infancia y del carácter globalizador que ostenta la educación en estas edades, el curriculum infantil queda constituido por tres áreas:

1. Identidad y autonomía personal.

2. Descubrimiento del medio físico y social.
3. Comunicación y representación.

Se debe tener en cuenta que en estas edades el comportamiento motor está presente en la mayoría de actividades de aprendizaje y desarrollo, con lo cual no deberíamos dejar de prestarle atención en ningún momento del proceso educativo.

En el Currículum de Educación Infantil queda de manifiesto que el conocimiento y control progresivo del cuerpo es una lenta pero fructífera etapa. Por ello en el área de identidad y autonomía personal se ve sistematizada la forma en que el maestro puede ayudar en este proceso. Para ello se hace especial hincapié en la educación de las posibilidades perceptivas, en la coordinación y el control dinámico general, en las habilidades manipulativas, en los hábitos higiénicos y de salud, todo ello sin olvidar los aspectos relacionales y sociales de esta etapa que serán tan importantes en la construcción de la propia identidad.

La educación física, como elemento importantísimo para lograr un buen desarrollo psicomotriz, es muy ignorada. Se tiene de ésta área generalmente un concepto despectivo, tomándola como relleno o como algo sin importancia o como un rato para que los niños jueguen. Pero son muchos los interesados en aprovechar la Educación Física, para lograr o mantener un óptimo desarrollo psicomotor en nosotros como adultos y en los niños.

La educación, que se recibe o se imparte, debe buscar el desarrollo integral de todas las potencialidades: físicas, psíquicas, espirituales, sociales y no sólo las intelectuales o académicas. Aún más, éstas no se desarrollarán plenamente sino con un buen desarrollo visomotriz, sensomotriz y psicomotriz en general.

La educación Física toma sus principios y su práctica, de la psicomotricidad y de la educación psicomotriz. Por esto, la necesidad e importancia de la educación física para el desarrollo y buen estado psicomotriz del niño se refleja en los siguientes puntos:

- La Educación Física es muy importante porque se ocupa de las funciones psicomotoras básicas en la persona y especialmente en el niño.
- La Educación Física es necesaria e importante porque mediante ella, logramos y mantenemos un buen estado físico.
- La Educación física es importante porque nos ayuda al desarrollo psicomotriz, en forma gradual y progresiva, según las diferentes etapas y según los grados de escolaridad.
- Aplicándonos al campo de los niños, debemos conocer las características, preferencias, juegos y necesidades que ellos presentan en cada etapa de su desarrollo y los objetivos que nos proponemos en la clase de Educación Física y la metodología a seguir.
- En educación física es muy importante tener una visión global del desarrollo psicomotriz porque así tenemos un sentido de lo que hacemos y se nos facilita el trabajo para suplir vacíos y enfatizar actividades.
- La Educación Física es muy importante como elemento integrador de las diferentes áreas del pènsuam escolar. Un niño que desarrolla las habilidades y destrezas propias de su edad, gozará de buena imagen y estima personal en este aspecto y lo ayudará en los otros aprendizajes.

Otro punto a tratar son los objetivos de la Educación Física que se enuncian a continuación:

1. Mejorar a través de actividades físicas la maduración psicomotora; básica para el desarrollo de los procesos mentales.
2. Desarrollar las cualidades físicas, habilidades y destrezas para aplicarlas a la vida, a las actividades deportivas y artísticas.
3. Aplicar los principios de salud e higiene para la formación de hábitos.

4. Desarrollar la capacidad crítica sobre problemas y logros de la Educación Física, el deporte y la recreación a nivel nacional y sus soluciones.
5. Promover el desarrollo social del país participando en actividades físicas, deportivas y recreativas; individual y comunitariamente.
6. Fomentar las actividades propias de su medio, resaltando sus valores.

Ahora, resulta necesario enfatizar en el trabajo del docente, que para ello se responde a la siguiente pregunta: ¿Cómo tener éxito en la clase de Educación Física?:

- Contagiar a los niños una actitud positiva, interesada y alegre hacia la clase de Educación Física. Esto es decisivo.
- Brindar a los niños la oportunidad de tener experiencias motrices, integrándolas y orientándolas en el conjunto de su formación.
- Aplicar a sí mismo la clase y beneficiarse de ella.
- Aprovechar al máximo el tiempo.
- Inyectar dinamismo a la clase. Siguiendo una secuencia rítmica y activa. Los niños no deben estar pasivos, ni estáticos en la clase.
- Fomentar el diálogo recíproco y entre ellos, estimulándolos con tareas que deben resolverse en grupo.
- Participar al máximo y hacer participar así mismo a los alumnos.
- Ser recursivo; aprovechar todo: espacios, desechos, canchas, cuerdas, etc.
- Atender a los niños en forma individual y colectiva.
- Despertar en los niños la imaginación y la creatividad para nuevos modos de hacer las cosas.
- Por la inducción llevarlos a los principios.
- Ayudarlos a correlacionar lo que trabajan en Educación Física con las otras áreas.

- Promover en los niños su actitud grupal y social, y cerciorarse de sus avances, no sólo en la clase y en la escuela, sino en la casa.
- Tener siempre presente que la acción es la clave para la educación infantil.

6.1.1 CONCEPCIÓN COGNITIVA DE LA MOTRICIDAD

Como ya se ha dicho anteriormente, el movimiento voluntario es el que a los profesores de educación física en un contexto escolar, le interesa que sus alumnos y alumnas realicen. Si la principal característica del movimiento voluntario es la intencionalidad de la acción y, si la inteligencia es la característica que diferencia al hombre del resto de seres vivos, se debe basar todo el trabajo educativo en una concepción cognitiva de la motricidad.

El movimiento es el resultado de un proceso circular y en forma de espiral ascendente en el que se van repitiendo las fases de sensación, percepción, cognición y movimiento.

Esta concepción cognitiva de la motricidad debería hacer replantear algunos de los posicionamientos tradicionales de la enseñanza de la educación física y orientarla hacia una concepción global, por lo menos, en las etapas de escolarización y, de forma especial, en la etapa de educación preescolar.

A continuación se exponen una serie de consideraciones desde una perspectiva pedagógica en la realización de la actividad física en las etapas de la educación infantil que el profesor tendría que considerar en su actividad docente con los niños y niñas.

Por un lado, se enuncian un conjunto de finalidades que se deberían conseguir con la práctica de actividades físicas en estas edades y, por otra, una serie de pautas de actuación con relación al desarrollo motor.

- La actividad física en relación con el desarrollo motor:
 - Incentivar los procesos de desarrollo motor con especial incidencia en los demás ámbitos de la persona: cognitivo, social, afectivo, etc.
 - Satisfacer todas las necesidades de movimiento del individuo atendiendo a la motricidad propia de cada estadio evolutivo.
 - Mediante la práctica de actividad física, dotar el alumnado de los procedimientos, conocimientos, hábitos, actitudes y normas que le ayuden a mejorar su calidad de vida.
 - Formar una amplia base motriz mediante al trabajo de los diferentes esquemas motores que contribuyan a la vez al desarrollo de las capacidades motrices y al aprendizaje de todo tipo de habilidades y, en especial, las deportivas.
 - Desarrollar, con la práctica de diversas actividades físicas, elementos de tipo social, de relación y de expresión que incidan en el desarrollo de ámbitos concretos de la personalidad.
 - Que el alumnado conozca y acepte su propio cuerpo y las posibilidades de éste, de manera que se contribuya a su desarrollo afectivo.
 - Que el trabajo que se vaya a realizar tenga una implicación cognitiva y que facilite un aprendizaje significativo, lo que comportará el desarrollo del ámbito cognoscitivo.

- Algunas pautas de actuación del profesor de educación física con relación al desarrollo motor:
 - Favorecer el crecimiento y desarrollo adecuados a la etapa o estadio evolutivo de los alumnos.
 - Tener siempre presente de forma prioritaria la salud de los alumnos, tanto la presente como la futura.

- o Realizar actividades físicas que sean las más adecuadas a la edad y características de los alumnos.
- o Favorecer el crecimiento y maduración de los diferentes sistemas corporales.

Sistema esquelético:

- Realizar una actividad físico-deportiva adecuada a la edad y características del individuo.
- Evitar las competiciones que puedan ocasionar posibles lesiones.
- No realizar actividades físicas excesivamente intensas.
- No incidir excesivamente en el trabajo de potencia.
- Cuidar las posturas incorrectas, especialmente las de la columna vertebral.

Sistema Muscular:

- Realizar actividades físicas que mejoren el sistema y doten al individuo del tono muscular necesario.
- Evitar las actividades que puedan producir lesiones sobre este sistema.
- No realizar discriminaciones entre sexos.

Sistema adiposo:

- Practicar actividades físicas que puedan compensar el posible exceso de alimentación.
- Orientar una dieta sana y equilibrada.
- Ayudar a superar los factores que inciden negativamente en el estado psicológico.

Sistema nervioso:

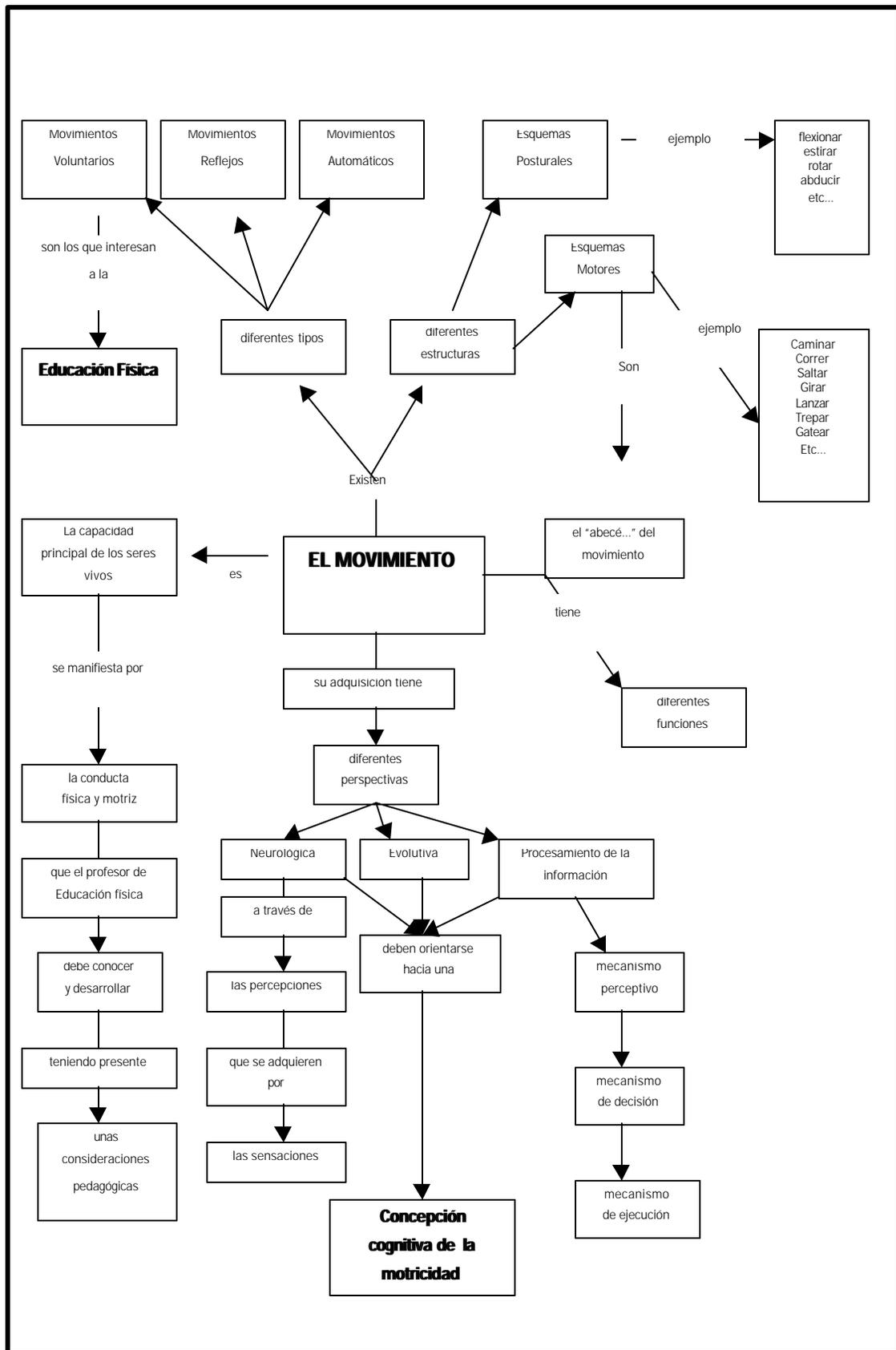
- Desarrollar el mayor número posible de esquemas motores antes de que se produzca la mielinización del sistema. Igualmente, desarrollar un trabajo de velocidad en edades tempranas.

- Relación del trabajo físico con las leyes del desarrollo del sistema nervioso: céfalocaudal y proximodistal.
- o Las competiciones deben realizarse siempre entre individuos del mismo nivel.
- o Realizar las diferentes actividades rodeados de aspectos lúdicos.
- o Presentar las diferentes actividades con la metodología adecuada.
- o Intentar ofrecer una amplia variedad de actividades y tareas.
- o Que las actividades y tareas tengan una orientación polivalente, es decir, que sirvan para varias cosas o que capaciten al individuo para acciones variadas.
- o Para que se cumpla el principio de polivalencia anterior es necesario una acción multilateral, es decir, abordar las actividades y tareas desde múltiples enfoques, variantes y planteamientos.
- o En general evitar:
 - El exceso de fatiga.
 - Retrasos e involuciones en el crecimiento.
 - Posibilidad de sobrepasar los límites cardiovasculares.
 - Problemas de tipo articular.
 - Estrés por la competición.
 - Efectos no educativos del deporte de competición.
 - Discriminaciones por las características personales de cada alumno.

En la figura 1.1, se muestra un mapa conceptual que recoge los aspectos significativos de los contenidos desarrollados anteriormente. Finalmente, el conocimiento por parte del maestro y del profesor de educación física de los diferentes factores o elementos que inciden en la adquisición del movimiento es fundamental para poder desarrollar con eficacia, seguridad y coherencia cualquier aprendizaje en el ámbito de la motricidad humana.

6.1.2 LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES BÁSICAS

La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas transcurre a lo largo de un proceso que tiene una determinada duración en el tiempo, durante el cual se pretende que los alumnos y



Esquema del Movimiento
Figura 1.1

alumnas adquieran un repertorio y un bagaje motriz que les sea de utilidad tanto en su desarrollo personal como en la resolución de nuevos y posteriores aprendizajes.

Es necesario destacar que lo importante de este proceso y el eje sobre el cual va a girar el mismo son los alumnos. La habilidad se convierte en el instrumento educativo que utilizamos para conseguir esta finalidad última. Todo esto comporta una manera concreta de entender la enseñanza y aprendizaje, de tal forma que se hace necesario un conocimiento específico de la metodología adecuada y de las estrategias y mecanismos que los alumnos ponen en juego durante el desarrollo de este proceso.

Todas las acciones de enseñanza y aprendizaje deben centrar la acción educativa sobre el proceso dejando el resultado en segundo lugar y como consecuencia lógica de la culminación de un proceso llevado a cabo de forma coherente.

6.1.2.1 Fase en el aprendizaje de una habilidad motriz

Se refiere a una fase o estadio cuando se trata de un periodo de tiempo diferenciado y definido del proceso de desarrollo, caracterizado por unas manifestaciones concretas en la conducta, e idóneo o propicio para la adquisición de ciertos aprendizajes.

La enseñanza y el aprendizaje de cualquier acción motriz se realizan a través de un proceso que tiene una duración temporal concreta. Existen diferentes modelos o formas de aprendizaje, desde el aprendizaje por condicionamiento hasta la concepción más cognitiva del mismo, pasando por la imitación, el ensayo-error, el aprendizaje por enlaces, etc. Pero sea cual sea el modelo utilizado en el aprendizaje de una habilidad motriz, en

todos transcurre un tiempo desde que es presentado el nuevo aprendizaje hasta que éste se logra. Otra cosa será la significatividad y la perennidad del aprendizaje a partir del modelo utilizado.

Este proceso varía en el tiempo en función de elementos diversos: características de los alumnos, características de la habilidad y por los aspectos relacionados con la propia situación de enseñanza y aprendizaje.

La mayoría de investigadores coinciden en establecer diferentes fases o etapas en este proceso de enseñanza y aprendizaje de una habilidad motriz. Así pues, el aprendizaje de cualquier praxis motriz, ya sea un esquema motor, una tarea o una habilidad, atraviesa por una serie de momentos con una cierta diferenciación entre los mismos, donde el individuo va adquiriendo nuevas relaciones de movimientos hasta la consecución de la misma y con un determinado nivel de destreza.

Si se realiza un análisis global de las diferentes propuestas se puede observar que en todas ellas se determinan tres fases importantes y diferenciadas. La *primera fase* es donde el alumno tome contacto con la nueva habilidad objeto de aprendizaje. En esta fase el alumno explora y se familiariza con la habilidad, por tanto, hay una intervención importante de los mecanismos perceptivos. Generalmente no se consigue la habilidad y se producen intentos de realización a base de poner a prueba los aprendizajes anteriores con la idea motriz que el alumno se ha creado de la habilidad.

En la *segunda fase*, es posible que el alumno realice la habilidad, pero con ciertas dificultades, tales como falta de independencia segmentaria, de coordinación dinámica general, de eficacia en la acción, etc. Es en esta

fase en donde se producen los verdaderos mecanismos de regulación del aprendizaje.

Finalmente, en la *tercera fase* se consigue la realización de la habilidad salvando los problemas segmentarios y de coordinación que se dieron en la anterior.

En general y especialmente en el ámbito escolar no se puede conformar con la consecución de esta última fase o la consecución en sí misma de la habilidad. Se tiene que lograr una estabilización y utilidad de ese aprendizaje, es decir, que el alumno sepa aplicarlo y utilizarlo en cualquier situación que lo requiera.

De esta manera se puede, con ese aprendizaje, resolver problemas diversos en función de situaciones cambiantes tanto espaciales como temporales, instrumentales, normativas, etc.

Será difícil alcanzar estas finalidades si el proceso de aprendizaje se ha producido de una manera mecánica, sin interiorización, sin una aplicación, es decir, de forma no significativa para el alumno.

La aplicación más educativa del conocimiento de estas fases es poder realizar en cada momento la regulación pedagógica que lleve al alumno a obtener la capacidad de poner en acción el potencial de aprendizajes adquiridos para resolver nuevas situaciones y/o aprendizajes motores.

6.1.2.2 Importancia de la transferencia en el aprendizaje de habilidades motrices

La transferencia en el aprendizaje es el fenómeno mediante el cual un aprendizaje realizado de forma significativa tiene una especial incidencia

positiva en aprendizajes posteriores del mismo ámbito, facilitando el proceso de adquisición de estos. En las habilidades motrices, la transferencia en el aprendizaje se refiere a que la adquisición de un amplio repertorio de habilidades básicas repercutirá posteriormente, de forma positiva, en el aprendizaje de habilidades más complejas y difíciles. De todas formas, no siempre se considera que esto pueda ocurrir ya que cabe la posibilidad de que la transferencia sea negativa. Se considera una transferencia negativa cuando el aprendizaje o ejecución de una tarea o habilidad puede ser motivo de interferencia en el aprendizaje o ejecución de una segunda o posterior habilidad o tarea.

En esta primera visión de la transferencia en el aprendizaje debería hacer reflexionar en el momento de confeccionar cualquier programa de aprendizaje de habilidades básicas para que éstas cumplan dos finalidades. En primer lugar, se debe procurar que los aprendizajes realizados en clase tengan transferencia a la vida real y, en segundo, que en la programación y temporalización de los contenidos se procurará la construcción de nuevos aprendizajes y que éstos se sustenten o construyan sobre los anteriores, es decir, que los primeros deben tener transferencia hacia los segundos. Ambas finalidades conectan plenamente con algunos de los grandes principios que la actual reforma educativa postula: aprendizajes significativos, constructivos, etc.

Una transferencia en el aprendizaje también puede considerarse lateral o vertical. La primera ocurre cuando el individuo es capaz de ejecutar una tarea o habilidad similar y de igual nivel de dificultad, como consecuencia de haber aprendido previamente otra. Y, la de tipo vertical, se refiere a cuando los aprendizajes realizados en el pasado tienen una aplicación útil a nuevos aprendizajes, pero de una mayor dificultad o complejidad.

Como conclusión, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, la transferencia adquiere una gran importancia ya que facilita la conexión de los nuevos aprendizajes con los que el alumno ya poseía, es decir, los aprendizajes previos que facilitan la adquisición de nuevos aprendizajes.

6.1.2.3 Principios psicopedagógicos y didácticos

Los principios psicopedagógicos y didácticos son grandes postulados que orientan al docente en las diferentes acciones de su tarea educativa y le proporcionan pautas de actuación para poder tomar las decisiones más adecuadas en cada momento.

El primer principio, consiste en que se debe partir del nivel inicial de los alumnos. El cumplimiento de este principio representa, por una parte, que se debe realizar las acciones adecuadas para determinar en cada alumno cuál es su nivel inicial y, por otra parte, asentar los nuevos aprendizajes en función de ese nivel.

La determinación del nivel inicial de los alumnos está estrechamente relacionada con la evaluación inicial. Con ella se pretende conocer las estructuras de acogida de los alumnos, es decir, qué es lo que ya ha aprendido, qué ideas previas tiene sobre los contenidos a aprender y el nivel de motivación y expectativas que tiene para abordar los nuevos aprendizajes. Para referirse a todo este conjunto de factores se utiliza el concepto de estructuras de acogida.

En la determinación de estas estructuras de acogida y para la enseñanza y aprendizaje de las habilidades motrices es necesario también conocer el nivel de desarrollo de los alumnos y alumnas.

El segundo principio psicopedagógico hace referencia a la necesidad de asegurar aprendizajes significativos, cosa que sólo será posible si las tareas y habilidades que se solicitan a los alumnos reúnen las dos condiciones siguientes:

- El contenido propuesto debe ser potencialmente significativo, o sea, ha de vincularse con los conocimientos de los alumnos y estar dentro de su órbita cultural.
- Tiene que existir una actitud favorable por parte del alumno, es decir, el alumno debe estar motivado e interesado por aprender.

El tercer principio destaca la necesidad de que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos, es decir, los alumnos tienen que aprender a aprender. Esto no se logra con la reproducción de movimientos ni con la acumulación o repetición mecánica de los mismos. Requiere de una situación en donde los alumnos aprendan a solucionar problemas, experimenten, descubran y pongan en juego estrategias personales de aprendizaje.

El cuarto principio pone de relieve la necesidad de modificar los esquemas de conocimiento, o dicho de otra manera, crear una disonancia cognitiva en los alumnos.

La disonancia cognitiva consiste en provocar en los alumnos un estado de desequilibrio emocional que les incite a superar un nuevo obstáculo o reto. Este nuevo reto debe ser lo suficiente atractivo y sugestivo para que provoque ese estado de inquietud en los alumnos y a la vez, lo suficientemente coherente para que pueda ser alcanzado por la mayoría de los mismos.

Finalmente, el quinto principio alude a la intensa actividad por parte del alumno. La actividad de los alumnos se centra en el constante establecimiento de relaciones entre los esquemas de conocimientos que poseen y los nuevos contenidos.

6.1.2.4 Globalidad e interdisciplinariedad

La globalidad se entiende como una estructura psicológica de aprendizaje y los criterios que sustentan estos principios o enfoques surgen del planteamiento constructivista y de las bases psicopedagógicas del currículum. En este sentido, y desde el punto de vista psicológico, la globalidad concreta la idea de que el aprendizaje no se realiza por simple suma o acumulación de nuevos elementos a las estructuras motrices o cognitivas de los alumnos, sino que es necesario que los nuevos aprendizajes se relacionen de forma significativa con aquello que el alumno ya sabe o conoce.

En la enseñanza y aprendizaje de la habilidades y destrezas motrices se deben promover situaciones que permitan a los alumnos analizar y relacionar, a fin de rehacer y enriquecer los procesos de globalización. Igualmente se debe evitar un planteamiento educativo a partir de una acumulación, o simple almacenamiento de habilidades motrices.

Desde el punto de vista de la inclusión de los contenidos en las áreas de conocimiento de los currículos escolares se ve que existe un conjunto de ellos que están estrechamente vinculados a una única área o disciplina académica. Pero se observa también otro conjunto de contenidos denominados disciplinares, es decir, aquéllos que pertenecen exclusivamente a un área de conocimiento que dan entidad a la misma.

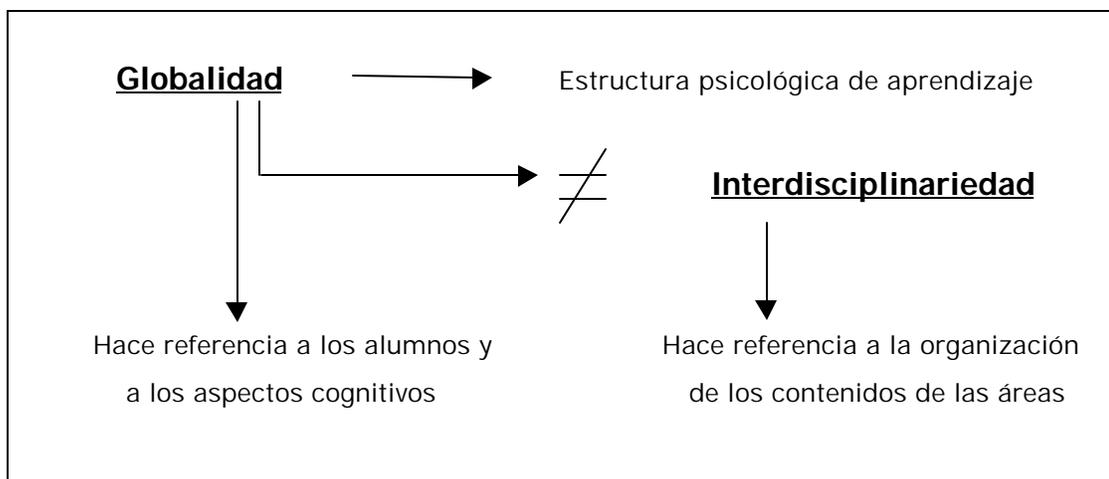
En el segundo caso, puede tratarse de dos tipos de contenidos: los que no pertenecen de forma específica a ninguna de las áreas y son trabajados a partir de todas, son los llamados ejes transversales del currículum, y aquéllos que, a pesar de estar incluidos en un área específica de conocimiento tienen relación con otra u otras áreas académicas. En este

caso se habla de contenidos interdisciplinarios los cuales pueden ser abordados desde diferentes áreas a pesar de que una de ellas tenga un peso o incidencia mayor en los mismos.

En la educación física, al igual que en otras áreas, sucede que algunos de sus contenidos están estrechamente relacionados con otras materias y que éstos requieren un tratamiento interdisciplinar, sin excluir una atención especial por parte de la propia área.

Esta diferenciación entre contenidos disciplinares e interdisciplinares es sumamente importante ya que implica la necesidad de que los alumnos y alumnas dominen no sólo los procedimientos propios de la educación física sino también otros de tipo más general cuya adquisición y aplicación tendrá un resultado beneficioso en el proceso formativo general de los mismos.

Se puede resumir diciendo que la globalidad es una estructura psicológica de aprendizaje y, por tanto, hace referencia a los alumnos y a los aspectos cognitivos en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, la interdisciplinariedad hace referencia a la organización de los contenidos de las diferentes áreas y a las relaciones y vínculos que se pueden establecer entre un contenido y dos o más áreas.



Conceptos de globalidad e interdisciplinariedad

En la enseñanza y aprendizaje de las habilidades motrices básicas se tiene que considerar que existen numerosos contenidos que pueden y deben ser tratados desde diferentes áreas y que a la vez deben primar los principios de globalidad en la presentación de las habilidades.

Todo ello hace necesario una manera concreta de actuar con los alumnos y la utilización de una metodología amplia y variada, pero que se enmarque en la idea de globalidad y que fomente unos aprendizajes significativos.

6.1.2.5 El aprendizaje significativo de las habilidades y destrezas motrices básicas

La orientación que históricamente se ha dado al aprendizaje de las habilidades y destrezas se ha fundamentado en la consecución de objetivos exclusivamente del ámbito motor. Así pues, se observa que la mayoría de la bibliografía al respecto realiza un tratamiento del aprendizaje motor en general, y de las habilidades y destrezas motrices en particular, centrado en el producto, es decir, en la consecución de un resultado motor de "patrones maduros" de la marcha, del salto, de los lanzamientos...o, en la automatización de "programas motores" mediante los cuales lograr que los alumnos consigan mayor rendimiento en la realización de cualquier acción motriz.

Estos planteamientos se corresponden con una concepción no tan solo cartesiana del cuerpo sino con una visión del cuerpo/máquina, rechazada, pues lo que se busca es una educación física que realce un tratamiento pedagógico del cuerpo.

En la educación física escolar se persigue un aprendizaje de la motricidad en general y, en particular, de las habilidades y destrezas a partir a una perspectiva constructiva y significativa.

La primera idea básica que orienta esta propuesta es la consideración del aprendizaje motor no sólo fundamentado en la adquisición mecánica de gestos y acciones motrices sino también en que el individuo sepa utilizar esos aprendizajes y aplicarlos en las acciones cotidianas tanto de la actividad física como de las del mundo en el que vive. Igualmente se pretende que el aprendizaje se oriente a que los alumnos sepan dar respuestas para resolver problemas y situaciones motrices y a realizar producciones propias, es decir, aprender a aprender.

El nuevo sistema educativo se fundamenta en una concepción constructivista del aprendizaje, hecho que representa una manera concreta de entender el proceso didáctico.

El aprendizaje significativo trata de establecer vínculos entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos de los alumnos. Esto lleva implícito que los nuevos contenidos se han de relacionar de manera sustantiva y no aleatoria con lo que el alumno ya sabe, es decir, debe ser asimilado en su estructura cognitiva y no limitarse a la mera repetición, mecanización o automatización de acciones motrices.

Otros elementos claves para conseguir aprendizajes significativos están determinados por la funcionalidad y utilidad del aprendizaje y por la necesidad de que el alumno llegue a ellos a través de una intensa actividad mental.

El cuadro siguiente, inspirado en los principios psicopedagógicos, resume los principales aspectos del aprendizaje significativo que se debe procurar

respetar en la enseñanza y aprendizaje de la educación física en general y de las habilidades y destrezas motrices básicas en particular.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	
¿De dónde parte?	- De los conocimientos previos de los alumnos.
¿Cuáles son las condiciones para que se produzca?	- El contenido debe ser potencialmente significativo: a. Desde la estructura lógica del área. b. Desde la estructura psicológica del alumno. - El alumno debe estar motivado y tener una actitud favorable: nada tiene sentido a no ser que el alumno se lo haga suyo.
¿Cómo se realiza?	- Mediante una intensa actividad del alumno: proceso de reflexión y no simple activismo. - El profesor actúa de mediador entre el alumno y el nuevo conocimiento.
¿En qué consiste?	- Modificación de los esquemas de conocimiento: desequilibrio-reequilibrio.
¿Qué buscamos?	- Estructura cognitiva comprensiva: aprender a aprender.

Además de todos los aspectos descritos sobre el aprendizaje significativo se debería también tener en cuenta los criterios que a continuación se relacionan y que tienen una especial incidencia en el aprendizaje significativo de las habilidades y destrezas motrices básicas.

- Plantear habilidades a los alumnos con un grado de dificultad adecuado a los mismos y que requieran de ellos la necesidad de regular de forma consciente y deliberada su actuación. De esta manera se verán en la necesidad de planificar una idea motriz previa, a controlar su actuación en la realización de la acción motriz y, finalmente, a evaluar el proceso y el resultado de esta actuación.

- Evitar la repetición mecánica de tareas o habilidades basadas en la consecución de objetivos concretos y procurar que el alumno domine diferentes procedimientos para elegir, razonadamente, los más adecuados para resolver con éxito la actividad planteada.
- Realizar habilidades motrices en contextos variados y diferentes procurando que estos contextos resulten funcionales, es decir, próximos a situaciones reales de los alumnos.
- Procurar una metodología en la clase que propicie un clima de reflexión, de duda, de exploración y si es necesario, de discusión entre grupos sobre las distintas maneras de cómo poder resolver el problema o la actividad motriz planteada.
- Que las habilidades motrices básicas realizadas tengan una transferencia a otras de un gradiente superior o a otros ámbitos o contextos aunque no sean de la educación física.

A partir de todo lo expuesto hasta aquí se podría definir que en educación física el aprendizaje significativo es aquél que estimula una necesidad en los alumnos y se incorpora a las estructuras de conocimiento que éstos ya poseen.

La aplicación de todos estos conceptos en el ámbito de la educación física y, de manera específica, en la enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas, pueden converger en una manera concreta de abordar y tratar los diferentes elementos que intervienen en todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

El cuadro siguiente muestra esos elementos.

**EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA ES AQUÉL
QUE ESTIMULA UNA NECESIDAD EN LOS ALUMNOS
Y SE INCORPORA A LAS ESTRUCTURAS DE
CONOCIMIENTO QUE ÉSTOS YA POSEEN**



Esto implica un tratamiento concreto de



LOS ALUMNOS Y ALUMNAS
LA ACCIÓN DEL PROFESOR
LOS CONTENIDOS
LOS OBJETIVOS
LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
LAS TAREAS MOTRICES
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA
LA EVALUACIÓN
LOS RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Diferentes elementos que hay que considerar para favorecer
aprendizajes significativos en educación física

6.1.2.5.1 Consideraciones respecto a los alumnos y alumnas

Los alumnos y las alumnas son los protagonistas principales del proceso de enseñanza y aprendizaje en general y, en este caso, de las habilidades y destrezas motrices básicas. Todas las acciones didácticas se encaminan hacia la consecución por parte de éstos de un amplio y variado conjunto de formas culturales aceptadas y necesarias para formar parte y moverse en la sociedad en la que viven.

Se hace patente la necesidad de que el profesor conozca cómo con sus alumnos en todos los aspectos posibles. Desde el punto de vista de la construcción de nuevos aprendizajes –en este caso motrices –, desde la perspectiva significativa que se defiende, es imprescindible conocer la

base o el punto de partida de cada uno de los alumnos y alumnas. Será necesario, por tanto, determinar ese punto de partida, que se denomina *estructuras de acogida*. En el caso del aprendizaje de habilidades y destrezas motrices, aquéllas se concretan en dos grandes apartados: el primero hace referencia a aquellos aspectos fisiológicos y de desarrollo que tendrán una incidencia especial en el nuevo proceso de aprendizaje y, el segundo, a todos aquellos aspectos de tipo psicopedagógico que delimitarán las acciones que hay que realizar y la metodología que hay que utilizar.

Con respecto a los aspectos fisiológicos y de desarrollo se debe tener presente cualquier patología que incida sobre el aprendizaje y que aconseje un tratamiento diverso al resto de compañeros. En segundo lugar se debe considerar el nivel de desarrollo y maduración así como las diferencias posibles entre la edad cronológica y la biológica.

Las *estructuras de acogida* por lo que se refiere a los aspectos psicopedagógicos se centran en los conocimientos que los alumnos ya poseen y el nivel de los mismos; en las ideas previas, es decir, en aquello que el alumno puede saber sobre los nuevos contenidos motivo de aprendizaje, pero que no tendría que saber y que en todo caso lo ha adquirido a través de un aprendizaje latente o de otro tipo, aunque de manera no intencionada, y por último, los aspectos relacionados con el nivel de motivación y de aspiraciones con que se van a abordar los nuevos aprendizajes.

Finalmente, se debe considerar que cada alumno-a tiene un estilo personal de aprender y que se debe procurar que desarrollen estrategias personales de aprendizaje frente a una simple acumulación mecánica de los mismos.

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| - Aprendizajes previos: | |
| - ¿Qué ha aprendido? | Transferencia |
| - ¿Cuándo lo ha aprendido? | Retención (memoria) |
| - ¿Cómo lo ha aprendido? | Estilo personal |
| - ¿Por qué? | Motivación |
| - Ideas previas | |
| - Nivel de motivación | |
| - Expectativas frente al nuevo aprendizaje | |
| - Nivel de desarrollo y maduración (edad cronológica y biológica) | |

Las estructuras de acogida en los alumnos como base y punto de partida para el aprendizaje significativo

6.1.2.5.2 Consideraciones respecto a la acción del profesor

Para facilitar aprendizajes significativos de las habilidades y destrezas motrices básicas teniendo como referencia la actuación o incidencia del profesor se debe partir del principio de que éste no es el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se vuelve a situar al alumno como eje y principal protagonista de las acciones didácticas.

Hay que destacar tres aspectos en cuanto al papel del profesor en la interacción con los alumnos en la clase. En primer lugar se considera al profesor como un mediador, como un puente entre el alumno y el nuevo contenido. Si se establece una diferenciación entre lo que el alumno es capaz de realizar solo y lo que es capaz de realizar con la ayuda de otras personas se ve claramente el ámbito de incidencia y actuación del profesor. El profesor debe ir estableciendo puentes entre lo que el alumno ya sabe o es capaz de realizar y el nuevo aprendizaje.

La segunda consideración respecto a la actuación del profesor destaca la condición de conductor y transmisor de aprendizajes. El que aprende es el alumno, no el profesor.

Finalmente, se cree que el profesor debe ser un dinamizador de situaciones didácticas entendidas éstas como aquellas acciones que el profesor realiza para crear un clima y ambiente propicio y atractivo para el aprendizaje.

6.1.2.5.3 Consideraciones respecto a los contenidos

Los contenidos en educación son el conjunto de formas culturales y de saberes que es necesario aprender y conocer; o, dicho de otra manera, los contenidos son las competencias que un sujeto debe dominar para una cosa concreta.

Los contenidos de la educación física son también formas culturales y saberes, la mayoría de ellos consistentes en formas o maneras de proceder, es decir, de saber realizar un amplio repertorio de acciones motrices. La magnitud de los posibles contenidos que hay que trabajar desde la educación física es tal que se hace difícil poder abarcar y llegar a todos desde la institución escolar. Esta misma idea es extrapolable al bloque de contenidos que hace referencia a las habilidades y destrezas motrices básicas, por tanto, es necesario partir de una serie de consideraciones orientadas a procurar el aprendizaje de los contenidos relevantes de la motricidad.

En primer lugar se debe diferenciar la variada tipología de los contenidos de la educación física a partir de los criterios siguientes: según su ámbito,

según su periodicidad, según la relación con otras áreas y según el grado de definición.

En segundo lugar es necesario determinar criterios para su selección, secuenciación y temporalización.

a. Ámbito de los contenidos:

En los diferentes diseños curriculares se establecen los siguientes ámbitos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos conceptuales son relativos a hechos, conceptos y sistemas de conceptos. Los conceptos designan conjuntos de hechos, objetos o símbolos que tienen ciertas características comunes, y los sistemas de conceptos describen relaciones entre los conceptos. Por ejemplo:

- Hecho: un salto hacia delante con pies juntos.
- Concepto: los saltos horizontales.
- Sistema de conceptos: las posibilidades de saltar del cuerpo humano.

Los contenidos procedimentales son el conjunto de técnicas, habilidades o estrategias que el alumno debe saber realizar o, dicho de otra forma, conjunto de acciones ordenadas que un alumno debe realizar para alcanzar una meta determinada. Un ejemplo sería:

- Lanzar y recibir un balón por parejas.

Los contenidos actitudinales hacen referencia a los valores, que son principios normativos que se concretan en normas, que a su vez son reglas de conducta que se deben respetar. Las actitudes demuestran el respeto a los valores y normas. Un ejemplo:

- Un valor: el compañerismo.
- Una actitud: la conducta de compartir.
- Una norma: recoger el material al finalizar la clase.

b. Periodicidad de los contenidos:

Al referirse a la periodicidad de los contenidos es para destacar dos tipologías a partir de la distribución temporal de los mismos, es decir a su distribución a lo largo de una etapa de escolarización. De esta forma se puede observar que existe toda una serie de contenidos cuya distribución se realiza a lo largo de toda una etapa educativa y otros que, por sus características, se concentran en periodos de tiempo relativamente cortos y determinados.

A los primeros se les denomina contenidos lineales y se refiere a aquéllos que en una programación van apareciendo a lo largo de toda una etapa educativa o periodo de tiempo relativamente largo.

Por otra parte, se les denomina contenidos nucleares a aquéllos cuya programación y enseñanza se realiza en un momento determinado de la etapa educativa y pueden servir de base para el aprendizaje posterior de otros contenidos.

c. Los contenidos y su relación con otras áreas:

La mayor o menor significatividad de los contenidos vendrá dada por la coherencia que se establezca en las relaciones tanto de interdisciplinariedad como en los principios de globalidad establecidos.

El profesor debe procurar también buscar la significatividad de los contenidos a partir de la perspectiva psicológica de los alumnos, es decir, tratando de establecer vínculos significativos entre el nuevo contenido y las características psicológicas de los alumnos.

d. Los contenidos y su grado de definición:

El grado de definición hace referencia a las estrategias o técnicas que los alumnos tienen que utilizar en la resolución de una acción motriz o en la ejecución de una habilidad.

e. Organización de los contenidos de las habilidades y destrezas motrices básicas:

La organización de los contenidos hace referencia a la manera en que éstos han de ser presentados a los alumnos a lo largo de un proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, a su distribución a lo largo del tiempo.

Algunos criterios para la ordenación de los contenidos referentes a las habilidades y destrezas motrices básicas son los siguientes:

- De las habilidades más generales a las más específicas.
- De las habilidades más concretas a las más abstractas.
- De las simples a las complejas.
- De las globales a las analíticas.
- De las habilidades más espontáneas a las más elaboradas.
- Priorizar un tipo de habilidad a la hora de organizar una secuencia.
- Organizar primero las habilidades que permiten continuidad y progresión.

f. Selección de los contenidos:

La selección de los contenidos constituye una acción muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que del resultado de la misma va a depender en gran medida el éxito del proceso. La selección de los contenidos de la educación física plantea diversos problemas a los profesores, ya que éstos deben escoger unos cuantos entre un amplio repertorio e intentar armonizar los intereses y necesidades de los

alumnos a la vez de respetar las exigencias propias de la educación física y del sistema educativo.

Los contenidos, además de poseer unos valores intrínsecos por sí solos, tienen también un valor instrumental que permite crear una sólida base para conseguir el posterior desarrollo de diferentes aptitudes, tanto en el orden procedimental como en el conceptual y actitudinal.

A continuación se pueden ver algunos criterios que pueden resultar de utilidad para seleccionar contenidos de la educación física en general y, por tanto, de las habilidades y destrezas motrices básicas:

- Adecuados al desarrollo evolutivo de los alumnos y alumnas.
- Tener presentes los objetivos propuestos.
- Adecuados a los conocimientos y capacidades previas de los alumnos-as.
- Tener muy en cuenta los aspectos socio-culturales del contexto.
- Prever las limitaciones materiales, estructurales, horarias y climatológicas.
- Priorizar aquellos contenidos más funcionales y relevantes.
- Seleccionar aquéllos con una mayor capacidad de transferencia.
- Considerar aquéllos que están más próximos a los alumnos-as.
- Destacar aquéllos de mayor utilidad y perdurabilidad.
- Que tengan significado para los alumnos-as.

Se puede concluir este apartado haciendo referencia a la necesidad de establecer las siguientes relaciones de los contenidos de las habilidades y destrezas motrices básicas con los principios de un aprendizaje significativo:

- Además de los contenidos del ámbito procedimental propios de las habilidades y destrezas motrices básicas, se deben trabajar

con los alumnos contenidos conceptuales y actitudinales tanto para que éstos tengan un conocimiento sobre los procedimientos que realizan como para desarrollar con los mismos actitudes y valores positivos.

- Para llevar a cabo una programación coherente del trabajo de las habilidades y destrezas motrices básicas se debe saber diferenciar aquellos contenidos cuya distribución en el tiempo puede ser lineal de aquéllos cuyo aprendizaje debe realizarse de forma nuclear.
- El tratamiento disciplinar o interdisciplinar de los contenidos ha de permitir saber establecer en cada momento las relaciones pertinentes con otras áreas de conocimiento.
- La correcta organización de los contenidos es otra de las piezas claves para asegurar un aprendizaje motor coherente y también para garantizar aprendizajes globales y significativos.
- Una correcta selección de los contenidos es clave para la transmisión del conocimiento y para la creación de una nueva cultura.

g. Temporalización:

Una correcta temporalización es aquélla que sabe distribuir de manera coherente los diferentes contenidos que se pretende que aprendan los alumnos a lo largo de un periodo determinado de tiempo.

En esta tarea de dilucidar qué contenidos son los que se deben enseñar antes y los que se deben dejar para más tarde puede ser más útil tener en cuenta algunas consideraciones en torno al aprendizaje motor, a criterios

fisiológicos y, a criterios psicológicos. Seguidamente se puede ver de forma esquemática, algunas de estas consideraciones:

Criterios de aprendizaje motor		
CRITERIO	Programar antes	Programar después
Aspectos referentes a la tarea motriz	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas sencillas - Tareas perceptivas - Tareas de poca intensidad física - Tareas con mayor transferencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas complejas - Tareas de decisión - Tareas de ejecución - Tareas de cierta intensidad física
Aspectos referentes a las conductas motrices de los sujetos	<ul style="list-style-type: none"> - Conductas perceptivas - Conductas cooperativas - Habilidades motrices básicas - Conductas locomotrices - Conductas sociales 	<ul style="list-style-type: none"> - Conductas de decisión - Conductas competitivas - Habilidades motrices específicas - Conductas manipulativas
Aspectos referentes a la situación de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Poca cantidad de práctica - Prácticas concentradas - Prácticas variadas - Prácticas de poca duración - Prácticas cercanas a situaciones reales de los alumnos - Prácticas globales 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor cantidad de práctica - Prácticas menos variadas - Prácticas de larga duración - Prácticas lejanas a situaciones reales de los alumnos - Prácticas analíticas

Criterios fisiológicos		
CRITERIO	Programar antes	Programar después
Capacidades físicas	<ul style="list-style-type: none"> - Velocidad - Flexibilidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Resistencia - Fuerza
Intensidad del esfuerzo	<ul style="list-style-type: none"> - De poco volúmen 	<ul style="list-style-type: none"> - De mayor volúmen
No. de repeticiones	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones de pocas repeticiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones con más repeticiones

Criterios psicológicos		
CRITERIO	Programar antes	Programar después
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación intrínseca 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación extrínseca
Retención asimilación	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos generales - Contenidos sencillos 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos específicos - Contenidos complejos
Significatividad	<ul style="list-style-type: none"> - Globalización 	<ul style="list-style-type: none"> - Interdisciplinarietàad

Criterios que hay que tener en cuenta para la temporalización de los contenidos

6.1.2.5.4 Consideraciones respecto a los objetivos de aprendizaje

Una vez establecidos los contenidos, es decir, aquello que se considera que los alumnos deben saber y que antes no sabían, se debe formular los objetivos que se desea alcancen los alumnos al respecto de esos contenidos. Dicho de otra manera, se debe establecer el nivel de aprendizaje que se considere deben alcanzar los alumnos respecto a los contenidos seleccionados.

En el planteamiento de objetivos de aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas se debe tener en cuenta, entre otras, las siguientes consideraciones:

- Que estén situados en la órbita cultural de los alumnos.
- Inspirados en la fuente sociocultural.
- Adecuados a los alumnos y a sus posibilidades.
- Que sean posibles de alcanzar por la mayoría de los alumnos.
- Que se puedan evaluar.

6.1.2.5.5 Consideraciones respecto a las actividades de enseñanza y aprendizaje

Las actividades de enseñanza y aprendizaje son todo el conjunto de acciones encaminadas al logro de determinados objetivos y a partir del aprendizaje de unos contenidos establecidos. En ellas se concretan, en una sola acción o en un conjunto de acciones, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En el planteamiento de actividades de enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices se debe tener presente las siguientes consideraciones:

- Considerar el momento evolutivo de los alumnos.

- Procurar gran variedad de actividades a la vez que sean motivantes.
- Que sean polivalentes.
- Que permitan diferentes ritmos de aprendizaje y de destreza.
- Que respondan a los objetivos y contenidos.
- Relación entre actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Que permitan una familiarización del alumno con el entorno.
- Que sean novedosas, a la vez que significativas y funcionales.
- Que provoquen un conflicto cognitivo en los alumnos para que les inciten a aprender.
- Que afecten el área de conocimientos próximos.
- En conexión con la vida real de los alumnos.
- Fundamentadas en los conocimientos previos de los alumnos.

6.1.2.5.7 Consideraciones respecto a las tareas motrices

Entre las diferentes propuestas de la clasificación de las tareas motrices, se destaca una serie de aspectos didácticos sobre las mismas para tenerlos presente en la enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas, teniendo presente el grado de mayor o menor definición de los elementos básicos que las constituyen. Esta clasificación permite no sólo identificar el tipo de aprendizaje que los alumnos realizan sino también el tipo de metodología más adecuada que el profesor debe utilizar.

Al considerar que los elementos que constituyen cualquier tarea motriz son los objetivos con lo que se pretende, las operaciones que se deben realizar y el acondicionamiento del espacio, es decir, el medio y el material, se puede establecer, a partir de la especificación o no de los mismos, diferentes tipos de tareas, las cuales irán desde los

planteamientos de mayor libertad del alumno a los de mayor directividad por parte del profesor.

El primer grupo lo forman las tareas definidas, en ellas el grado de especificación de los elementos puede ser máximo y la intervención del profesor total. Los alumnos no toman decisiones, siendo el profesor el que lo hace, y éstos se convierten en reproductores de lo que se les solicita. Estas tareas responden a un modelo instructivo y persiguen el aprendizaje de patrones motores estereotipados, anulando la creatividad y la implicación cognitiva de los alumnos.

El segundo grupo lo constituyen las tareas semidefinidas, en éstas se especifica alguno de los elementos que las constituyen, es decir, se dan orientaciones a los alumnos. Todas ellas forman lo que se conoce como situaciones problema: el alumno se convierte en un investigador que tiene que resolver los problemas planteados. A pesar que el objetivo planteado por el profesor es único, las respuestas de éstos pueden ser variadas y todas ellas válidas. En esta ocasión el profesor asume la mayoría de decisiones, aunque deja ya algunas a los alumnos. Estas tareas favorecen en los alumnos el aprender a aprender.

Finalmente, el tercer grupo, lo forma las tareas no definidas, en ellas el grado de especificidad de los tres elementos es escaso o no existe y, por tanto, el grado de intervención del profesor es mínimo, dejando éste la mayoría de decisiones a los alumnos. Estas tareas fomentan la creatividad del alumno y la educación emancipatoria.

En la propuesta de aprendizaje significativo de las habilidades y destrezas motrices básicas se van a situar básicamente en el tipo de tareas no definidas y semidefinidas. Los criterios de elección de un tipo u otro de tareas estarán condicionados por la edad de los alumnos y por el grado

de dificultad y especificidad de la habilidad. En cuanto a la edad de los alumnos, se utilizará sobre todo tareas no definidas cuanto más pequeños sean éstos y, semidefinidas cuanto mayores sean.

6.1.2.5.8 Consideraciones respecto a la intervención didáctica

Es aconsejable que las diversas tareas que se propongan para el aprendizaje de las habilidades respondan a una concepción que integre los diferentes elementos de las mismas.

La actividad física que le sea propuesta al alumno debe estar enmarcada dentro de los estilos no directivos de conducción de la clase, es decir, intentando evitar la enseñanza por recepción, utilizando ésta solamente cuando sea imprescindible. Según esta idea, se debe proponer y sugerir actividades que comporten una cierta actividad cognitiva del alumno y que pongan en juego los diferentes mecanismos que intervienen en la realización de una acción motriz. Los mecanismos de percepción, decisión y ejecución deben tener un tratamiento especial en la enseñanza de las habilidades y destrezas motrices básicas.

Para una enseñanza en la que el alumno se implique en el proceso y desarrolle los mecanismos anteriormente citados y, de forma especial, los de decisión en la realización de la tarea y la habilidad, se recomienda una enseñanza que favorezca la creatividad, la resolución de problemas y el descubrimiento. En general lo que se intenta es favorecer al alumno al implicarse y desarrollar una cierta actividad mental.

El juego es un recurso metodológico eficaz, ya que éste pone al niño en situación de competición consigo mismo y de cooperación con los demás. Algunas consideraciones específicas respecto a la intervención didáctica en las habilidades y destrezas motrices con las siguientes:

- Activación de esquemas de conocimientos anteriores.
- Propiciar una práctica consciente y reflexiva.
- Proceso interno de aprendizaje por parte del alumno:
 - o Reflexión / no activismo.
 - o Comprensión / no memorización y repetición.
 - o Variedad / no repetición.
 - o Adaptación / no repetición.
 - o Producción / no reproducción.
- Estilos de búsqueda, resolución de problemas, descubrimiento, etc.
- Variabilidad de la práctica.

6.1.2.5.9 Consideraciones respecto los recursos y materiales didácticos

Los recursos y materiales didácticos son todo el conjunto de elementos, útiles o estrategias que el profesor utiliza, o puede utilizar como soporte, complemento o ayuda en su tarea docente.

No se debe pensar que los recursos y materiales didácticos son los elementos más importantes en la educación escolar. De todas formas, se debe tener presente la importancia, ante todo, del elemento humano, constituido por el profesor y los alumnos y, de forma complementaria, por la familia y la propia sociedad.

Todo este conjunto de elementos que constituyen los recursos y materiales didácticos puede ser muy variado y diferenciado en función de los objetivos que se pretendan conseguir y de los contenidos objeto de enseñanza.

La tipología del material utilizado para el desarrollo de las habilidades y destrezas motrices básicas debe ser variada y amplia ya que cada uno de ellos genera una motricidad propia y específica. La variedad de la riqueza motriz estará condicionada por la variedad de materiales utilizados en las sesiones de educación física.

Por otro lado, los recursos materiales y didácticos deben cumplir con las funciones básicas de soporte de los contenidos curriculares y de convertirse en elementos posibilitadores de las actividades de enseñanza-aprendizaje. De manera más concreta y desde una perspectiva amplia, se puede decir que los diferentes materiales y recursos didácticos deben, entre otras funciones, cumplir con las siguientes:

- Función motivadora.
- Función estructuradora.
- Función estrictamente didáctica.
- Función facilitadora de los aprendizajes.
- Función de soporte al profesor.

6.1.2.6 Finalidad en el trabajo de las habilidades y destrezas motrices básicas

La finalidad última en el trabajo de las habilidades motrices básicas no es otra que la propia finalidad de la educación física: contribuir a la educación y al desarrollo integral de la persona. De manera más específica se puede considerar que la finalidad más importante del desarrollo de las habilidades y destrezas motrices básicas es la adquisición de la competencia motriz de los alumnos. Se considera que alguien es competente en alguna cosa cuando es capaz de dar respuestas satisfactorias a los problemas que se le plantean. En este caso las respuestas serán fundamentalmente motrices, pero teniendo en cuenta

que el movimiento es sólo una parte de la respuesta, es la manifestación última y externa de un proceso de toma de decisiones por parte del sujeto. A partir de los planteamientos teóricos desarrollados por Ruiz (1995) se puede definir que la finalidad en el trabajo de las habilidades y destrezas motrices básicas es:

Constante **adquisición** del **conocimiento** sobre cómo *mover*, de manera eficiente, el **cuerpo** en circunstancias **diferentes y variadas**.

A partir de esta definición se puede entender que el aprendizaje de las actividades motrices básicas no se fundamenta en la simple repetición mecánica de movimientos aprendidos de forma repetitiva y descontextualizada sino que se produce por la intervención de una serie de mecanismos que hacen que ese aprendizaje sea significativo y útil.

A continuación se expone el sentido que en el aprendizaje de las habilidades motrices tienen los términos adquisición, conocimiento, mover, cuerpo, diferentes y variadas.

- **Adquisición:** Se habla de adquisición para referirse al proceso de aprendizaje que el alumno realiza. Se entiende, por tanto, que lo que se proponga que haga el alumno debe ser algo que antes no hacía y que tenga una utilidad en cualquiera de los ámbitos que conforman la persona.

Este proceso constante de adquisición de nuevos aprendizajes está estrechamente relacionado y condicionado por el contexto en donde éste se desenvuelva. El contexto no sólo condicionará los aspectos ambientales del proceso de enseñanza y aprendizaje sino que determinará también la selección de los contenidos y los objetivos para esa situación concreta.

Los conocimientos anteriores de los alumnos serán, tal como ya se ha dicho anteriormente, otro factor determinante en el proceso de nuevas adquisiciones.

- **Conocimiento:** se pretende que a través del desarrollo y aprendizaje de habilidades motrices básicas los alumnos incrementan su conocimiento respecto a las acciones motrices. Pero el conocimiento sólo se adquiere si se comprende la utilidad de las cosas.

Cuando las acciones motrices que los alumnos tienen que resolver representan para ellos verdaderos problemas se produce la activación del conocimiento y se ponen en acción mecanismos cognitivos diversos para guiar la solución del problema. Como consecuencia de la activación del conocimiento delante de un problema motriz y, en la resolución del mismo, se produce una representación mental o modelo de la acción motriz.

- **Mover:** Es la principal acción del proceso de aprendizaje de habilidades motrices. El movimiento, junto con el cuerpo, constituye el eje central de la acción didáctica en educación física. Con referencia al movimiento es necesario recordar los siguientes conceptos expuestos anteriormente:
 - Existen diferentes tipos de movimientos.
 - Adecuación de los movimientos a las características de los alumnos.
 - No se aprenden movimientos nuevos sino a establecer nuevas relaciones a partir de los movimientos que ya se conocían.
- **Cuerpo:** La enseñanza de habilidades y destrezas motrices básicas debe proporcionar una correcta imagen corporal y la aceptación del propio cuerpo y el de los demás.

- **Diferentes y variadas:** La variabilidad al practicar se instrumentaliza y se hace patente en la necesidad de que el trabajo de las habilidades motrices básicas se realice en circunstancias diferentes y variadas, lo que conseguiremos a través de:
 - Realización de habilidades en espacios y entornos cambiantes.
 - Realización de habilidades en estructuras temporales diferentes.
 - Utilizando factores instrumentales diferentes.
 - Variando las relaciones personales, es decir, los factores humanos.
 - Aplicando los principios de polivalencia y multilateralidad.

6.1.2.6.1 Algunas necesidades del alumno que las habilidades y destrezas motrices básicas deben atender para favorecer aprendizajes significativos

Las sesiones de educación física deben proporcionar a los alumnos y alumnas la posibilidad de satisfacer el más amplio repertorio posible de necesidades que éstos tienen como consecuencia de los procesos de aprendizaje y de desarrollo. A este aspecto Florence (1991, pág. 19 y sig.) establece una amplia descripción sobre diferentes necesidades que la educación física debe procurar a los alumnos y alumnas.

Para atender a estas necesidades es necesario que las habilidades motrices básicas, además de representar aprendizajes útiles y polivalentes, tienen que dar respuesta a un conjunto de inquietudes y necesidades en cada uno de los alumnos para que éstos sean recompensados y satisfechos con la práctica de las actividades y tareas que se le propongan. La motivación de los alumnos hacia el aprendizaje estará íntimamente condicionada por la respuesta positiva que ofrezcan las sesiones de educación física a este cúmulo de necesidades. A continuación se expondrán algunas de ellas:

- Personales:*
- Necesidad de movimiento.
 - Necesidad de divertirse y de jugar (lúdica).
 - Necesidad de superarse, de vencer un obstáculo.
 - Necesidad de conocerse.
- Sociales:*
- Necesidad de superar a los demás.
 - Necesidad de compararse, de ser el primero.
 - Necesidad de enfrentarse a los demás.
 - Necesidad de aceptar y ser aceptado.
- De salud:*
- Necesidad de liberación de tensiones.
 - Necesidad de mejora de la imagen corporal.
 - Necesidad de mejora de la condición física.
- Afectivas:*
- Necesidad de aceptarse.
 - Necesidad de sentirse bien.
 - Necesidad de vencer los miedos.
 - Necesidad de calma, tranquilidad, equilibrio.
- Expresivas:*
- Necesidad de imitar.
 - Necesidad de expresar.
 - Necesidad de realizar producciones personales.
 - Necesidad de imaginar.
 - Necesidad de representar.
- Utilitarias:*
- Necesidad de comprender la utilidad de las cosas.
 - Necesidad de aplicación a situaciones reales de la vida.
- De conocimiento:*
- Necesidad de descubrir.
 - Necesidad de experimentar.
 - Necesidad de saber.

VII. CONCLUSIONES

✓ La motricidad representa un fundamento y una condición importante, no sólo para el desarrollo físico, sino también para el desarrollo intelectual y socioafectivo. Los niños son individuos con especiales características, en los cuales el movimiento es un elemento natural de vital importancia en la conquista del medio ambiente y en la formación de su personalidad.

✓ El profesional encargado de poner en práctica la actividad corporal ha de contar con una fundamentación teórico-práctica en el ámbito del desarrollo, así como sus implicaciones a otros niveles, pero, lo que es más difícil, ha de haber construido una actitud personal de *disponibilidad corporal* que posibilite al niño, a través de la relación con él, expresarse mediante sus actos, sus dificultades, sus temores, su forma de ser y de resolver situaciones, sus emociones, sus deseos y sus posibilidades de desarrollo.

✓ Trabajar educativamente el propio cuerpo es sin duda uno de los cometidos fundamentales de la escuela infantil. El cuerpo es el espacio básico de integración de las diferentes funciones y niveles del desarrollo del sujeto y es, a la vez, el referente privilegiado de significación de sus experiencias; en el cuerpo y a través del cuerpo se convive consigo mismo, se expresa y elabora la identidad, se relaciona con los demás, entra en relación con el entorno, maneja los objetos y las ideas, etc. El cuerpo es el contenido didáctico permanente (vivirlo, cuidarlo, usarlo, disfrutar de él, representarlo, etc.) de la escuela infantil.

- ✓ Desde el punto de vista de la Educación Física la dimensión corporal comprende la experiencia, significaciones y conceptos de la realidad corporal del ser humano, a partir de las acciones motrices y sus relaciones con diversos aspectos individuales y colectivos de la existencia.

- ✓ El recorrido por la evolución histórica demuestra que el desarrollo de una propuesta curricular necesita un conocimiento del proceso histórico para ubicar con mayor claridad las decisiones del presente y sus proyecciones y reconocer que la educación física ha cumplido su papel en el marco de las condiciones de cada momento.

- ✓ El nuevo sistema educativo se fundamenta en una concepción constructivista del aprendizaje, hecho que representa una manera concreta de entender el proceso didáctico.

- ✓ La nueva perspectiva curricular se fundamenta en la necesidad de atender los procesos de formación del estudiante desde una visión más amplia que la estrictamente motriz, relacionándola con diferentes dimensiones del desenvolvimiento del ser humano que siempre han estado presentes en la enseñanza de la educación física pero que ahora se ubican en un primer plano de atención.

- ✓ Los procesos que se desarrollen en el alumno son interdependientes, pero en la práctica pedagógica de la Educación Física se pueden asumir de manera particular y como una imagen se pone en el primer plano de atención, para que en el conjunto de las actividades pedagógicas se generen las actividades formativas específicas.

VIII. REFERENCIAS TEÓRICAS

- AJURIAGUERRA, J. de (1983). *De los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y las actividades expresivas. Anuario de Psicología.* nº 28, 7-18.
- BERRUEZO, Pedro Pablo. *El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. PSICOMOTRICIDAD.* Revista de Estudios y Experiencias. Nº 49, 1995. vol. 1, pp. 15-26.
- BOSCAINI, F. (1994b). *La educación psicomotriz en la relación pedagógica. PSICOMOTRICIDAD.* Revista de Estudios y Experiencias. nº 46, 17-22.
- DÍAZ, Lucea Jordi. *La enseñanza de las habilidades y destrezas motrices básicas, INDE, Barcelona, España, 1999.*
- GARCÍA, Hoz Víctor. *Personalización en la educación física.* Vol. 19, Tratado de educación personalizada. Ediciones RIALP, S.A. Madrid, 1996.
- GONZÁLEZ, Rosario. *Manual práctico del desarrollo psicomotor del escolar.* Primera edición, Colección Cultura Física y deportiva. Medellín, Secretaría de educación y cultura. 1993.
- GUIMARAES, Toninho. *Educación Física Básica.* Colección Aula Alegre. Ed. Magisterio. Bogotá, Colombia. 2000.
- LLEIXÁ, Teresa. *La educación física de 3 a 8 años.* Editorial Paidotribo. Séptima edición. Barcelona, España, 2000.
- MEN, *Ley General de Educación, Decretos Reglamentarios, 1994.*
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos curriculares preescolar,* Santafé de Bogotá, 1998.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos curriculares. Educación física, recreación y deporte.* Ed. Magisterio. Bogotá, Colombia. 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Logros e Indicadores de Logros hacia una fundamentación,* Santafé de Bogotá, 1998.

- TRIGO, Eugenia y colaboradores. *Creatividad y Motricidad*. INDE publicaciones. Barcelona, España, 1999.
- VÁZQUEZ, Benilde. *La educación física en la educación básica*. Editorial GYMNOS, S.A. Madrid, España, 1989.
- ZABALZA, Miguel A. *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea, S.A. Ediciones. Madrid, España, 1996.