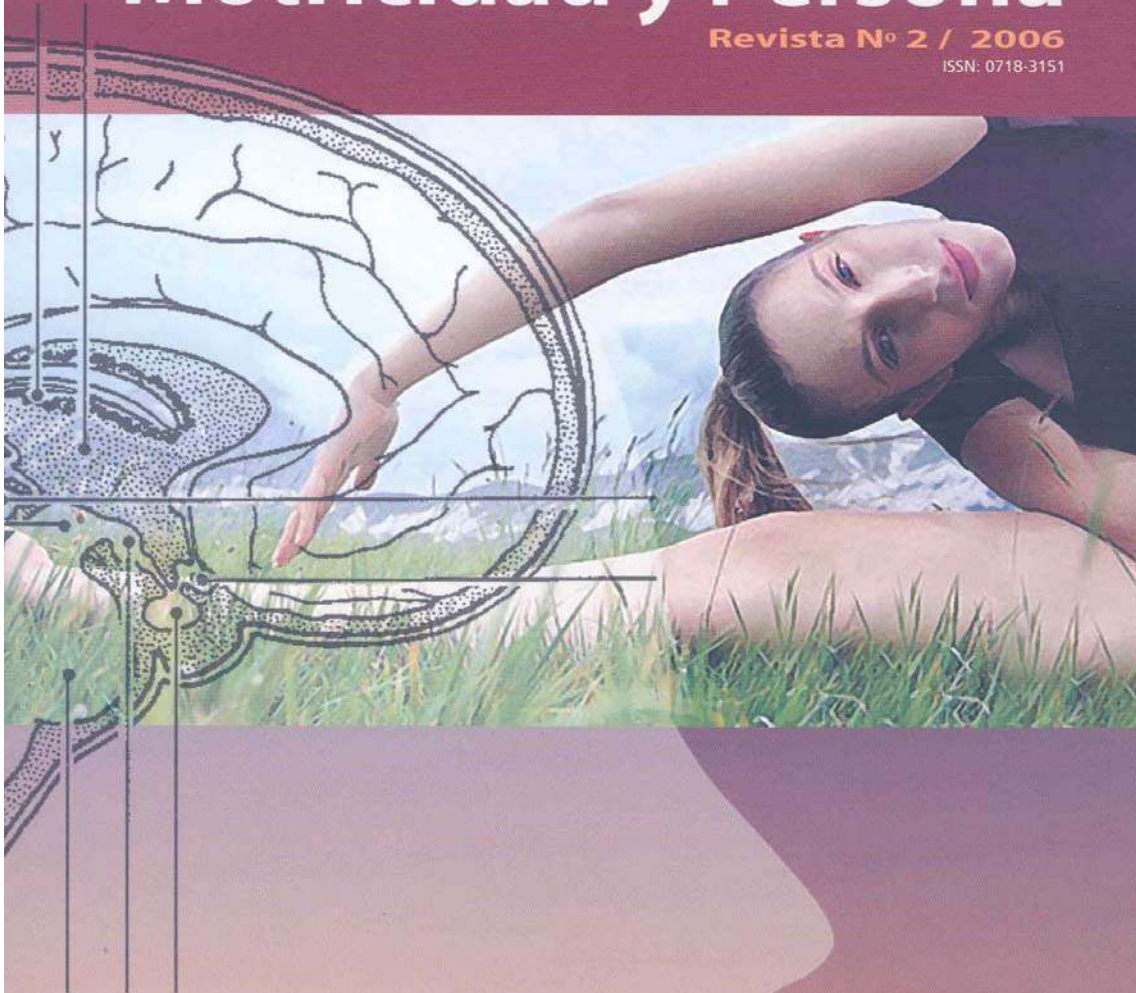



Escuela de Pedagogía en Educación Física Facultad de Ciencias de la Educación

Motricidad y Persona

Revista Nº 2 / 2006

ISSN: 0718-3151



 \$ 2.500

 UNIVERSIDAD
CENTRAL

Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación

Revista N° 2 / 2006

Motricidad y Persona



Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación

MOTRICIDAD Y PERSONA

Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
ISSN 0718-3151

Comité Editorial

Héctor Trujillo Galindo
Sergio Carrasco Cortés
José Luis Reyes Fuentes

Consultores Internacionales

Luis Guillermo Jaramillo (Colombia)
Sheila Dos Santos Silva (Brasil)
José María Pazos (España)
Pedro Yantza (Colombia)

Consultores Nacionales

Sergio Toro Arévalo
Américo Arroyuelo Araya
Carlos Álvarez Yáñez
Miguel Fernández Rebolledo
Horacio Lara Díaz

Dirección

Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, 2° piso
Santiago de Chile
Tel. : (56-2) 5826770
E.Mail: motricidad_y_persona@ucentral.cl

Impreso el LOM Ediciones Ltda.
Concha y Toro 25, Santiago
Tel. : 6722236 – Fax : 6730915

Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central

PROPÓSITOS

MOTRICIDAD Y PERSONA se propone:

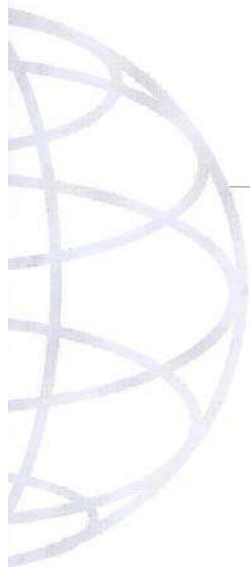
- Promover el diálogo académico sobre la motricidad humana como paradigma emergente y dinámico del mundo moderno.
- Difundir la investigación científica referida a la motricidad humana y los puntos de encuentro y desencuentro con la educación física de carácter tradicional.
- Sistematizar la variabilidad de planteamientos referidos a la ciencia de la motricidad humana con el fin último de llegar a consenso desde lo epistemológico a lo conceptual.

Alcance:

MOTRICIDAD Y PERSONA entiende que el objeto de estudio es el movimiento humano con sentido, que los avances logrados a través de las investigaciones respaldan la formación de una nueva ciencia: "la ciencia de la motricidad humana".

MOTRICIDAD Y PERSONA acoge contribuciones nacionales e internacionales, con el compromiso autoral de su originalidad y la exclusividad para su publicación en esta revista especializada, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación.

MOTRICIDAD Y PERSONA es una revista académica de la Universidad Central de Chile, cuya periodicidad es bianual.



SUMARIO

Formación de un profesor de Educación Física en la línea de la Motricidad Humana.....	9
<i>Sergio Carrasco Cortés</i>	
Pilares Fundamentales en la Construcción de un Currículo en Motricidad y Desarrollo Humano.....	13
<i>Luis Guillermo Jaramillo Echeverri</i>	
¿Qué es una clase de educación física de calidad?.....	21
<i>Héctor Trujillo G.</i>	
El cuento motor y su incidencia en la presencia de los patrones motores fundamentales.....	27
<i>Dr. Rodrigo Vargas Vitoria</i>	
La Clase de Educación Física: Un cruce metodológico entre el dejar hacer y la instrucción.....	41
<i>Luis Guillermo Jaramillo E.</i>	
Resiliencia y Motricidad Humana: Hacia un enfoque educativo.....	53
<i>Jacelyn Portugal V.</i>	
Entrevista al Director de la Carrera de Pedagogía en Ed. Física.....	57
<i>Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central, en radio Universidad de Chile.</i>	



EDITORIAL

Tenemos la íntima satisfacción de presentar el segundo número de nuestra revista. Tal como lo hemos venido afirmando en distintas y reiteradas ocasiones, nuestro propósito es seguir adelante para mantener un espacio abierto a los avances y experiencias en el campo de la motricidad humana.

Seguimos convencidos de que la motricidad humana trasciende el mundo meramente físico. El ser persona debe ser considerado como una entidad indivisible por esencia, su actuar es holístico y, por tanto, cada vez que lo hace, "mente, cuerpo y espíritu" forman una unidad indivisible.

Siendo la preocupación permanente de las ciencias de la educación, de la educación física y de la motricidad humana el factor de calidad, hemos querido dedicar un par de los artículos al tema; los avances científicos nos ha demostrado que aquellos niños que han recibido una educación de calidad, que les ha permitido aprendizajes significativos, han desarrollado un potencial mayor que aquellos que no tuvieron la posibilidad de descubrir el sentido y el valor de las vivencias motricias.

Nos hemos desarrollado a través de distintas experiencias, los relatos de los cuentos e historias vivenciados en nuestros primeros años, el placer de contar y oír historias forma parte de nuestras vidas, el artículo del cuento motor da cuenta de ello.

Bajo una perspectiva o mirada del hacer, la Escuela de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Central contempla cuatro líneas que atraviesan la malla curricular de la carrera. En este número, un artículo se refiere a estas líneas, destacando que ellas se aglutinan con un sentido humanista en el desarrollo de la persona como ente individual y social, capaz de crear soluciones diversas y efectivas a los problemas que se presentan, y mirar críticamente el mundo en sus diversidades culturales, sociales y económicas.

En definitiva, este nuevo número de la revista que se presenta a vuestra consideración mantiene la visión del mundo multifacético de la motricidad humana e invita a reflexionar acerca de la necesidad de seguir revisando nuestras estrategias de acción, nuestros propósitos y nuestras actitudes, de manera tal que entre el discurso y la acción no exista distancia y que la congruencia sea el sello que nos distinga como profesionales en la búsqueda de respuestas actuales.



Formación de un Profesor de Educación Física en la línea de la Motricidad Humana

Sergio Carraseo Cortés

Magíster en Educación. Director y Docentes de la Carrera de Pedagogía en Ed. Física
Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Central

La Educación en la actualidad está sujeta a un serio cuestionamiento en todos sus niveles y dimensiones.

Cuestionamientos generales y específicos, de forma y de fondo. Por un lado se encuentra la sociedad y su economía que realiza determinadas demandas, por otro se encuentran las disciplinas con sus cuestionamientos y rupturas internas y al mismo tiempo recibiendo cambios y renovaciones o nuevas construcciones del conocimiento que exigen actualizaciones y progresos.

En este contexto la "Educación Física" no se encuentra al margen del problema, muy por el contrario, y esta es una de las razones por las que la Escuela de Educación Física de la Universidad Central quiere asumir ambos desafíos, con el convencimiento y compromiso social de anticipar y construir una sociedad que permita y favorezca el desarrollo humano desde un marco conceptual, consecuente y congruente tanto interna como externamente.

De tal manera que se asume que la "Educación Física", desde una perspectiva histórica-epistémica no está a la altura del momento histórico-paradigmático y científico actual, por el contrario, mantiene presente una determinada visión del hombre y la sociedad que propugna los dualismos y las divisiones dentro del propio ser humano y de su sociedad.

No obstante la Universidad, como centro del conocimiento, inmersa en una determinada cultura, debe acompañar y de alguna manera orientar los procesos de transformación cultural pero no imponerlos.

De modo que, a pesar de aceptar el vacío epistémico, y conceptual que presenta la Educación Física, reconoce en ella una determinada práctica, reconocida y legitimada socialmente por los ciudadanos de nuestro país, y parte de esta práctica como un punto de partida, para iniciar un nuevo camino que permita resignificar lo que la Educación Física propuso y que difícilmente logró y del mismo modo potenciar un campo de estudio, con su objeto definido, que permita el desarrollo y fortalecimiento del Proyecto de Formación Inicial que nos preocupa.

La Escuela de Educación Física de la U. Central define como su línea pedagógica a "la Motricidad Humana" a partir de la perspectiva propuesta por Manuel Sergio (1999), y entiende a la motricidad humana como la energía para el movimiento intencional de superación (o de trascendencia).

En este sentido cabe señalar que un movimiento con sentido es una acción, es decir que la motricidad es la energía expresada para la acción de superación. Pero superación en todos los niveles: corpóreo, político y espiritual, la trascendencia no puede ser únicamente física, por eso es

que se acepta una visión mayor hacia lo político-social y hacia lo espiritual de la persona.

El movimiento es parte de un todo, del ser finito y carente que se trasciende. La motricidad es el sentido de ese todo, y por eso está presente en las dimensiones fundamentales del ser humano, actualizándolas.

El problema que se nos ha presentado es que en el campo de la investigación científica, sólo podemos estudiarla como producto, pero en el contexto del problema, no es posible separar la energía del producto.

El producto (el movimiento) es una actividad repetida y repetible, aunque nunca de manera perfectamente idéntica. La energía, a su vez, revela la naturaleza intrínsecamente dinámica del Hombre, como ocurre con toda la Naturaleza.

Por lo tanto al hablar sólo de movimiento se reducen trágicamente las posibilidades y dimensionalidades del ser humano. De ahí que el concepto que aceptamos por ahora, al hablar de la motricidad, es el de acción. Pues en ella se comprende las propiedades mecánicas pero al mismo tiempo las propiedades culturales, simbólicas, éticas y existenciales. La acción es el movimiento con intención y por lo tanto está impregnado de significado y de herencia ontogénica y filogenética.

Esto constituye un avance sustantivo en la comprensión de los procesos neurológicos y de la mente como una consecuencia de estos mismos, se traduce en que la mente no se puede localizar en un determinado segmento de la corporalidad, por ejemplo el cerebro, sino que se extiende en todo el ser humano, actualizándose en cada acción, en cada manifestación y experiencia.

Por lo tanto la mente se genera desde la motricidad que es al mismo tiempo continente y contenido de la existencia humana. En tal sentido los avances que demuestran el fenómeno mental como un proceso y producto de la encarnación ya no son una opción de carácter filosófico sino que se acercan a una constatación multidisciplinar de las ciencias y el conocimiento cotidiano, y desde la visión de la complejidad de la persona humana.

En tal sentido la motricidad no constituye un instrumento o continente o campo propio y exclusivo de la conciencia, por el contrario es conciencia, que se estructura desde la

vivencia contextual, y a partir de su estructura biológica. Vale decir en la estrecha relación de las identidades y posibilidades de ser y su entorno en la acción que se emprende y se realiza.

De esta manera entonces es que aceptamos la propuesta del Juego como uno de los pilares del desarrollo y presencia de la motricidad, el juego en todo el sentido de la palabra como una acción integradora y relevante para cualquier individuo y sociedad.

La neurociencia reconoce que el cerebro y ser humano está constituido para el juego y la acción, y al mismo tiempo se incorporan los aspectos de la empatía y la comunicación.

No es posible entrar en juego si no se comprende, si no se comparte un nivel mínimo de lenguaje (verbal o no verbal). Hecho sólo posible desde la capacidad de situarse en el lugar del otro. Se reconoce que gran parte del neocórtex está orientado hacia la comunicación, de la misma forma se le atribuye al hemisferio derecho las funciones de la emocionalidad y el juego, el pensamiento intuitivo y analógico.

La dinámica de los juegos que se estructura en la vida de los niños sobre todo en sus etapas sensibles, construye la estructura relacional y existencial del mismo, condicionando su visión y perspectiva del mundo y de su entorno. Experiencia que ocurre desde la motricidad de cada niño/a en cada acción que emprende, cada situación que experimenta y vivencia, desde las actividades más sencillas hasta las más complejas, sólo estableciendo diferencias entre ellas a partir del compromiso emocional que éstas les demandan.

En el juego el compromiso emocional es fundamental, de lo contrario el juego no ocurre, no tiene lugar, no se realiza.

El juego por lo tanto es más extenso de lo que cotidianamente queremos comprender, pues alcanza estructuras existenciales que van enmarcando la construcción personal y social.

De manera que la construcción de un nuevo juego más humano, requiere poner en acción emociones diferentes a las que niegan a otro ser humano; no es trivial que en cada juego que se realiza, operen mecanismos que sobrepasan largamente el

solo hecho de la entretención y el divertimento. Pues al mismo tiempo que ocurre la alegría o la risa, se construyen los significados, las estructuras de relación y configuración de los sentidos y significados, por lo tanto de la cultura.

Desde nuestra visión de motricidad, creemos que en cada juego se imprimen las estructuras biológicas, las contracciones, relajaciones y las secreciones, del mismo modo se expresan y se efectúan tareas que construyen la percepción y la cosmovisión que nos acompañará la vida entera y que definirá en consecuencia el proceso de personalización y humanización que cada ser humano lleve a cabo.

Desde esta visión, las tareas y campos de aplicación de la motricidad en nuestro proyecto escuela, se plasman en cuatro grandes ejes:

1. La Educación. Entendida como un proceso de humanización permanente que sólo es posible en y desde la sociedad y la cultura y en un permanente acoplamiento estructural con el entorno.
2. La salud: como un proceso existencial, histórico y orgánico, desde el proyecto personal de vida, en la construcción de una sociedad más justa y humana, donde la vida activa permite mayores y mejores posibilidades de presencia y acción en el mundo.
3. **La cultura. Como presencia permanente en las diferentes manifestaciones que la motricidad humana posibilita. A saber los deportes, la danza, el folclor, el trabajo, las artes, la rehabilitación, el juego.**
4. La práctica. Como un Proceso Formativo de nuestros alumnos, a partir del primer año, de tal manera que conocimiento directo y real con el sistema educativo y las organizaciones de la Educación Física Nacional, Chiledeportes, Deportes al interior de las Municipalidades, Clubes presentes en distintas Comunidades, les permita conocer y trabajar con la realidad y cotejarla con su formación teórico-científica técnica y metodológica.

En cuanto a nuestro pensamiento de Escuela formadora de Profesores de Educación Física en la línea de la motricidad humana, nuestra cultura, nuestra legislación y nues-

tros pares, aceptan nuestros propósitos, siempre y cuando seamos capaces de concretar nuestras propuestas en acciones tangibles, diferentes, diversas y congruentes con nuestras afirmaciones.

Naturalmente estamos en pleno proceso de encontrar y desarrollar nuestra propia identidad, observamos con mucha atención y respeto otras experiencias en este campo, estamos convencidos de poder lograr para nuestro país un cambio positivo y una aceptación de esta nueva visión; el camino no es fácil por cierto, son hoy, ciento un años de Educación Física en cuanto a formación de educadores en este campo disciplinar, con distintas visiones, y desde distintas perspectivas, en estos momentos 54 son las Escuelas Universitarias que forman dichos profesionales, sin embargo estamos aunando criterios a través de nuestras organizaciones para llegar en algún momento futuro a compartir ideas comunes, eliminando confrontaciones que a nada conducen, y tenemos la firme convicción que a mediano plazo lograremos que la motricidad humana marque la senda de progreso y avance científico que buscamos desarrollar en nuestro país.

Una de las formas más concretas de plasmar nuestras ideas es a través de nuestra malla Curricular, en ella la motricidad humana se encuentra presente en la verticalidad y transversalidad.

Las asignaturas se ordenan en cuatro ejes:

a) El eje biológico, b) El eje deportivo, c) El eje de la motricidad, y c) El eje de la práctica, este último con presencia desde el primer año de formación.

Finalmente deseamos expresar como Escuela, que estamos convencidos que la existencia humana tiene características y propiedades insoslayables, más allá de la razón y el pensamiento, este último sólo es posible por aquellas pertenecientes a la motricidad humana que hemos intentado desarrollar en el transcurso de esta presentación.

La motricidad y la neurociencia son distinciones que necesitan ser revisadas a la luz de su impacto sobre el ser humano; los avances de la neurociencia nos permiten encontrar respuestas a muchas de nuestras inquietudes.

Cada día que existimos y decidimos realizar una actividad tan cercana y sencilla como es un juego, al mismo tiempo estamos construyendo nuestro mundo, nuestra forma de relacionarnos y de existir.

El desafío sigue siendo entonces, no sólo investigar e intentar comprender ciertos fenómenos, sino también llevar una vida como decimos que debiera ser, vale decir jugar en plenitud, asumir nuestras intencionalidades, nuestras expresiones e impresiones de nuestro actuar. Sentir el ritmo de nuestro desempeño permanente en el ejercicio de nuestra vida como seres auténticos, hacer de la pedagogía un proyecto de vida que nos permita trascender a través de nuestros estudiantes, y lograr en ellos y con ellos avanzar en este bello camino de la motricidad humana.

Bibliografía

Araya, Roberta: "Construcción Visual de Conocimientos con Juegos Cooperativos". Automind. Santiago, 1997.

Arraez, Guillermo: "¿Puedo jugar... yo? ED. Proyecto Sur. Granada, 1997.

Berger, Peter y Luckmann: "La Construcción Social del Conocimiento". Amarrourtu, Buenos Aires. 1995.

Brown, Guillermo: "Qué tal si jugamos... otra vez". Humanitas, Buenos Aires, 1992.

Condemarin, Mabel, et al: "Madurez Escolar". Andrés Bello, Santiago, 1998.

Da Fonseca, Victor: "Manual de observación Psicomotriz". Inde, Barcelona, 2001.

Damasio, Antonio: "El error de Descartes". Andrés Bello, Santiago 1996.

Damasio, Antonio: "Sentir lo que sucede". Andrés Bello, Santiago, 1999.

Colom, A., Melic J.: "Después de la Modernidad". Paidós, Barcelona, 1994.

Gazzaniga, M.: "El pasado de la mente". Andrés Bello, Santiago 1999.

Le Breton, D.: "Antropología del cuerpo". Nueva Visión, Buenos Aires, 1995.

Manuel Sergio: "Um Corte epistemológica". Piaget. Lisboa, 1999.

Maturana, H. y Verden-Zoller, Gerda: "Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano". J.C.Sáez Editor 6ta. Edición, Santiago, 2003.

Shapiro, Lawrence: "La Inteligencia emocional en los niños". Javier Vergara, Buenos Aires, 1997.

Toro, Sergio: "El juego cooperativo, comunicación, creatividad y valor". II congreso Internacional del juego, Santiago PUC (no publicado).

Trigo, Eugenia: "Creatividad y Motricidad": Inde. Barcelona, 1999.

Vidal, Jesús y Manjón, Daniel: "Evaluación e Informe Psicopedagógico". 3era. Edición. Eos, Madrid, 1998.



Pilares Fundamentales en la Construcción de un Currículo en Motricidad y Desarrollo Humano

Mg. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri. Pedro Anibal Yanza Mera
Grupo: Motricidad y Desarrollo Humano. Unicauca.
Profesores Departamento de Educación Física Universidad del Cauca, Popayán.

RESUMEN

El presente documento aborda aquellos senderos por lo que estamos transitando en la concepción de un sujeto que siente, crea y comunica; un ser que se hace humano a partir de los diferentes procesos de relación yo-otro-cosmos. En este proceso de humanización, planteamos la posibilidad de construir un currículo desde el mismo proceso educativo, entendiendo la educación como algo que va más allá de la escolarización; educar es un proceso de «transformación a partir de nuestra subjetividad. El propósito es el ser humano, no sus actos. Como red y grupo, queremos compartir nuestras búsquedas, inquietudes, preguntas, pero también, nuestras propuestas. Creemos que ha llegado el tiempo de comprender otras historias, otras formas de hacer ciencia y currículo, otras maneras de interpretar el mundo; en tal sentido, a manera de propuesta, exponemos algunos pilares sobre los que es posible abordar un currículo universitario a partir de la Motricidad.

Palabras Claves: Currículo – Motricidad – Lúdica – Trascendencia – Pensamiento Complejo – Acción.

INTRODUCCIÓN

En los diferentes encuentros realizados por el grupo de Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad del Cauca, hemos encontrado lo difícil que es salirnos de nuestra formación asignaturista, analítica y disciplinaria. Tenemos tan pegado a nuestra piel la compartimentación del conocimiento, que concebimos las cosas de una sola manera, que son esto y no aquello, que se leen o se pintan, que se investigan o se expresan, que no somos capaces de trascender los límites de nuestra histórica manera de acercar-

nos a las diversas realidades que nos configuran. Gadamer, en sus últimos tiempos, nos muestra cómo el sentido parcelador del conocimiento cada vez es más común en nuestras universidades:

Ahora puedo verlo muy claramente en las universidades. Allí tenemos clases gigantescas a las cuales asisten centenares de estudiantes. Ni el profesor puede reconocer al alumno dotado ni se pueden reconocer entre sí los que congenian. Es un ajeteo desesperante. Espero que algún día la cosa cambie.

Lo veo en los ejemplos americanos e ingleses (2003: 26).

La Universidad aún hace una profunda escisión entre lo que se aprende y lo que somos como sujetos; entre un conocimiento formal, institucional, controlado, sistemático y un conocimiento cultural, "vulgar", popular, poco significativo para el mundo de la ciencia; entre un conocimiento objetivo y uno subjetivo.

En este sentido, nos parece importante precisar como urge hacer un giro curricular en los diferentes planes de estudio de Educación Superior. Más allá de tener como eje de acción un cuerpo en movimiento, lo que existe entre nosotros y con nosotros, es el ser en toda su expresión; un cuerpo que se mueve con sentido de expansión e intencionalidad; un cuerpo que encuentra en sus diferentes manifestaciones de vida, la vitalidad y esencia de lo que es y no sólo de lo que hace. ¿Cuál es la esencia de nuestro ser sino la vida misma? ¿Qué son los objetos sino aquellos a los que otorgamos significado?; ¿qué es lo que realmente nos desatosa del ser sino el «querer ser»?; el ir siendo con sentido. Somos seres arrojados a metáforas posibles, a sueños realizables, a diferentes proyectos de vida.

Actualmente, en la Universidad del Cauca, algunos estudiantes del programa de Educación Física comienzan a comprender dentro de sí mismos que la Motricidad es mucho más que caminar, saltar, conocer el origen y la inserción de los músculos, rehabilitar. Ellos y ellas, después de vivir (leer, escribir, pintar, danzar, jugar, escenificar, crear) diversas situaciones, comienzan a aventurar conceptos de Motricidad relacionados con otros significados que hoy día están en revolución: ser humano, vida, creación, transformación social, conciencia, sujeto.

Para nosotros, ha sido más difícil comprender estos conceptos entre nosotros los profesores. Ello quizás, por nuestra misma formación, por la especificidad a la que hemos sido abocados, por las prácticas que tradicionalmente hemos realizado, porque de una u otra manera, seguimos leyendo "Motricidad" y cuerpo en los términos biológicos de textos mecanicistas; seguimos viendo el cuer-

po in-esencialmente (sin esencia), sin saber que éste es el principal configurador de nuestra identidad.

¿Cómo construir entonces currículo en la Universidad? Específicamente, ¿Cómo construir currículo de aquello que realmente somos y no sólo conocemos? La respuesta tal vez no sea del todo satisfactoria en este momento, en tanto cada realidad es distinta y cada contexto específico; sin embargo, queremos compartir con ustedes lo que hemos ido construyendo como currículo en la marcha, en las incertezas de la "razón, no-razón" (Botero 2004).

Pensar un currículo fundamentado en la Motricidad Humana, implica entender que el todo es mucho más que la suma de sus partes y que cada una de ellas contribuye a la vez al todo. Es por ello que proponemos cuatro pilares (lo lúdico o ludismo, el pensamiento complejo, la acción y la trascendencia¹) que se encuentran sistémica y sinérgicamente arraigados en nuestro ser y que creemos importantes para la conformación de todo currículo universitario. "La única forma de acceder al pensamiento universal es producir un pensamiento genuino sobre nuestra particularidad" (Botero, 2000: 11); es sentirnos a partir de la conciencia de sí mismo y del mundo en el posicionamiento histórico que nos toca vivir.

1. LO LÚDICO O LUDISMO

Son muchas las equivocaciones que se tienen sobre el concepto de lo lúdico, una de ellas es su identificación con el juego, la recreación, el ocio y el tiempo libre. De este modo, debe aclararse que el ludismo no se restringe únicamente al juego, aunque no lo desconoce como tal; podríamos iniciar diciendo que es igual de profundo a la acción del jugar. Bonilla (1998) manifiesta que lo lúdico es una necesidad del ser humano; pero, ¿necesidad de qué? Desde nuestra concepción, es la necesidad del pensar, saber, hacer, comunicar y vivir; lo cual no permite dualismos, sino que trasciende a estados de conciencia, de disfrutar realmente aquello que somos y hacemos a través de actividades cargadas de sentido y significado.

¹ No tenemos en cuenta los pilares de lo ético y lo político, en tanto, estos están siendo productos de reflexión en el presente por parte del grupo de Motricidad Humana de la Universidad del Cauca.

Max Neef (2003) considera que lo lúdico es una potencialidad creativa en la que todo ser humano crea a partir del logro de beneficios personales y colectivos. Jiménez (2001) manifiesta que lo lúdico no es un espacio al cual se acude para distensionarse, sino que es una condición para acceder a la vida, al mundo que nos rodea; no está circunscrito a un espacio, sino también a un tiempo. Lo lúdico es una dimensión del ser humano que está ligada en su devenir histórico a otras dimensiones como la cognitiva, la sexual, la comunicativa, la ética etc. Como dimensión, se constituye en un aspecto esencial para mejorar o empobrecer el desarrollo humano.

El equipo Kon-traste define lo lúdico como: "capacidad humana de gozar la vida en el aquí y el ahora de una manera autónoma y constructiva para la persona" (Trigo & col, 1999: 112). Lo lúdico tiene que ver con la realización de una vida plena, reconoce a la persona como potencia y parte de su felicidad en el manejo de la propia vida.

Al ser el ludismo una expresión y dimensión de lo humano, Huizinga (1987) reconoce en él dos formas básicas, a saber: el trabajo y el juego; sabemos que el trabajo no es lo único en la vida del hombre sino que también hay que darle cabida al juego como posibilidad de esa existencia; si se conciben estas dos bases por separado, se cae en el error de aceptar lo lúdico sólo para "el tiempo libre"; lo lúdico es para todo lugar y en todo momento; lo lúdico es algo voluntario y autotélico; o sea, se hace manifiesto en el deseo espontáneo y la decisión propia del disfrute de la vida. Es por ello que Huizinga considera que las grandes ocupaciones primordiales de la convivencia humana están ya impregnadas de juego, de aquellas ocupaciones que son importantes en nuestra vida, nos causan risa, diversión, placer, alegría; ocupaciones que aunque distintas, permiten la interacción y construcción de nuevas formas de concebir la vida.

La importancia entonces, radica en la forma como el ludismo nos puede ayudar a entender que el ser humano es plenamente biológico y plenamente cultural; es decir, Transnatural (Botero, 2004). No es que el ser humano saque espacios para entrar en momentos de lúdica; él es lúdico por naturaleza, jugueteón con su forma de ver y concebir la vida; es uno en su dimensión física, psíquica, biológica, social, histórica y cultural; él no se encuentra desintegrado, fragmentado o partido como piezas para armar. Lo lúdico

permite entrar en estados de proyección y deseo, tomando conciencia de nuestra identidad a partir de la hibridación de lo que somos: seres complejos.

Lo lúdico nos permite no sólo valorar lo humano, sino también lo no humano; es decir, en la lúdica tenemos presente el medio viviente del cual hacemos parte, es la creación y re-creación de la vida; en la lúdica no sólo disfrutamos de lo que hacemos, sino de aquello que somos parte; es decir, del contexto.

Morín en Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, plantea en su cuarto saber la "identidad terrenal" como una necesidad de reconocer el entorno en el que nos desarrollamos como seres vivos, a fin de comprenderlo y hacer que en él exista un desencadenamiento de un nuevo ambiente que nos permita vivir, amar, ser solidarios; asumiendo la responsabilidad de tener sobre nuestro destino un sentido planetario. "Por primera vez, el hombre ha comprendido realmente que es un habitante del planeta, y tal vez piensa y actúa de una nueva manera, no sólo como individuo, familia o género, Estado o grupo de Estados, sino también como planetario" (Vernadski, citado por Morín 2001: 98).

Nuestras profesiones piden a gritos no sólo dar, ofrecer, atender o dictar una clase; también se nos pide incorporar lo lúdico en el *Yo* para entendernos con el *otro*; se pasa de la vivencia a la acción, aspecto en el que profundizaremos más adelante. Un Currículo que no tenga en cuenta lo lúdico en sus procesos de formación profesional, es un currículo que tiende a la estrechez del pensamiento, al acto y no la acción, a una visión asignaturista de las disciplinas y no a la posibilidad esperanzadora de transformar cultura y sociedad desde la fuerza interna de los mismos programas.

Es sintiendo nuestra vocación como algo que realmente nos agrada, o sea, lúdicamente, y no asumiendo la docencia como meramente funcional (porque toca hacerlo o porque me pagan por ello) ¿Será lo lúdico en estos tiempos de complejidad, lo que nos permitirá situarnos en un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y locales? Es en lo lúdico, como la persona reconoce y ejerce su libertad, que a su vez, le permite expresarse plenamente y crear nuevas condiciones de vida (Ocampo *et al.*, 2000).

2. EL PENSAMIENTO COMPLEJO

Para todos nosotros, no es extraño haber vivido situaciones de consulta médica; más aún, sentir el procedimiento de atención por parte del médico: primero, se llenan los formatos establecidos para la consignación de la consulta sin percatarse mucho por la persona que se va a atender; segundo, nos preguntan qué tenemos o qué nos duele, las respuestas son: me duele por aquí, como por el estómago, o el oído, o la cabeza, la espalda, o los huesos; en fin, ello depende del dolor físico.

El médico, levantando por fin la mirada, nos examina en la parte afectada y procede, según sus conocimientos, a diagnosticar y formular; por último, nos recomienda: vuelva en dos semanas a pedir cita para saber como sigue. Un vez concluida la cita, al paciente se le ha olvidado el nombre del médico, y al médico se le ha olvidado el nombre del paciente y el motivo de la consulta.

Otra situación similar puede ser la siguiente. Un paciente lesionado se dirige a unas sesiones de fisioterapia recomendadas por el médico; o la fisioterapeuta recibe la historia clínica o si es primera vez la diligencia. Seguidamente, mira la lesión o músculo afectado y procede a realizar los procedimientos de frío-calor y los ejercicios más aconsejables para su pronta recuperación. En este caso, se atiende solamente el área afectada, llámese brazo, espalda, pierna, pie, tobillo, rodilla o mano, entre otros; por lo general, el paciente se recupera sin completar las sesiones programadas y no termina sus sesiones de recuperación.

En Educación Física ocurre algo similar, especialmente en el ámbito de la planificación deportiva. Los deportistas exigen planes de entrenamiento para mejorar sus capacidades condicionales (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad), esto, dependiendo de la modalidad deportiva que se practique; específicamente, solicitan cómo ganar fuerza abdominal o cómo sacar más pectoral, o cómo ampliar más los músculos de la espalda, entre otros. Lo anterior con el fin de mejorar la capacidad física.

Como podemos observar, los ejemplos o situaciones anteriores tienen relación con la experiencia de la persona, su presencialidad ante sí mismo y ante el otro. Observamos cómo la forma de atención, radica en la precisión, lo cuán-

tico, la certeza, la claridad y la supuesta verdad; aspectos que nos dejan indemnes ante la posibilidad de lo subjetivo. Procedimientos terapéuticos o estéticos donde el cuerpo-máquina responde perfectamente. De este modo, nos encontramos frente a un pensamiento que fracciona, que parte al sujeto para ser atendido, que lo lleva a encontrarse con dualidades de acción-reacción propias de un pensamiento reductivo. ¿Por qué se da esto? por repetir los mismos modelos que han estado inmersos racionalmente año tras año en nuestro proceso de formación.

Este tipo de formación nos exige plantear otras maneras de pensar; otras posibilidades de estar actitudinalmente abiertos al cambio. Nos empuja a incluir en nuestros currículos universitarios la crítica y la creatividad propias de un pensamiento complejo (E. Morin, 1997) o de orden superior (M. Lipman, 1996). Este tipo de pensamiento, nos mueve a no aceptar ciegamente dogmas y paradigmas preestablecidos.

Para Trigo y cols. (1999), el pensamiento complejo o de orden superior, es la integración entre pensamiento crítico y pensamiento creativo, los cuales se apoyan y refuerzan mutuamente, cohabitan simbióticamente. La crítica y la creatividad producen ingenio y flexibilidad en nuestra manera de pensar; ingenio para buscar los recursos necesarios, y flexible para desplegar libremente otros procesos para maximizar la potencialidad. ¿Qué es el pensamiento complejo? ¿Cómo nos ayuda esta cosmovisión a nuestros procesos de formación? Hemos extraído algunas apreciaciones de Morin, que nos mueve hacia la reflexión y el sentido que queremos expresar.

El pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar. El pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento. La complejidad no es una receta para conocer lo inesperado. Pero nos vuelve prudentes, atentos, no nos deja dormirnos en la mecánica y trivialidad aparente de los determinismos. Ella (la complejidad) nos muestra que no debemos encerrarnos en el contemporaneísmo, es decir, en la creencia de que lo importante es lo que sucede ahora. Debemos saber que todo lo importante que sucede en la historia mundial o en nuestra

vida es totalmente inesperado, pero continuamos actuando como si nada inesperado pudiera suceder nunca. Sacudir esa pereza del espíritu es una lección que nos da el pensamiento complejo (1997: 35).

Asumir ciegamente lo dado, es lo que hace que el espíritu se duerma en las profundidades de la razón, que no se cuestione la teoría por ser teoría, que se rehabilite la parte y no se comprenda el todo; que se mire el cuerpo como función orgánica, y que perdamos en el absoluto de la causalidad, la posibilidad de imaginar otras formas existenciales de concebir nuestro cuerpo y el de los demás.

Lo anterior exige de nosotros, no sólo ser críticos sino también creativos; "antes estábamos acostumbrados a la docilidad en la aceptación de teorías científicas y matemáticas que exponíamos, y de respuestas a preguntas y problemas que habíamos leído en los libros de texto, hoy en día la creatividad nos impulsa a la capacidad de invención, de expresión y de comunicación" (Vasco, 2000: 14).

Creatividad en la solución de problemas reales y concretos que tienen que ver con nuestro que-hacer social y cultural unido a los adelantos científicos del momento. "La creatividad es la capacidad intrínsecamente humana de explorar intencionalmente todas las posibilidades que poseemos en busca de productos valiosos e innovadores" (Trigo y cols, 1999); son nuevas formas de pensamiento que nos permiten generar sentires y emociones, posibilitándonos una nueva manera de vivir.

Nuestras prácticas universitarias deben romper los círculos repetidos de la academia en el dar y recibir información; se hace necesario entrar a la pluridimensionalidad del ser a partir de sus distintas manifestaciones: física, mental, emocional, trascendente, cultural, mágica e inconsciente. Debemos conseguir que los estudiantes realicen sus propios juicios sobre los contenidos de una clase, que formen su propia concepción de mundo, que construyan sus propios imaginarios en el tipo de mundo que quieren vivir (Lipman, 1996).

Esto exige de nosotros compromiso social, un proyectarnos hacia un mundo que exige coherencia entre lo que se imparte en la universidad y lo que ella presenta como opción de cambio y transformación de sus contextos regionales y locales. "La irrupción de los pobres en nuestros pueblos y

ciudades durante los últimos años, exige la conversión de la enseñanza en una praxis de solidaridad donde lo individual y lo personal se sitúan siempre en relación con lo colectivo y lo comunitario" (MacLaren, 1997: 21); esta conversión es posible, si nos pensamos *crítica y creativamente* desde nuestra especificidad identitaria en un mundo universal.

3. LA ACCIÓN

Este es otro pilar sobre el cual sustentan un currículo en Educación Superior. Toledo (2001) define la acción como la corriente de experiencia interna, intencionalmente ligada a la realización de un proyecto que contempla una cierta secuencia de ejecuciones; por el contrario, al acto que se externaliza en un conjunto de movimientos y operaciones musculares y mecánicas, que logra consumir el propósito del proyecto o parte de él, lo denomina *acto o ejecución*.

La acción implica intención, no sólo en lo que el sujeto hace, sino que ella en sí misma está cargada de una serie de factores físicos, fisiológicos, orgánicos, emocionales y sensibles que exponen al individuo como ser en el mundo, ser en circunstancia y ser en situación. La acción es algo que es propio de los humanos, va mucho más allá de la simple ejecución (mecánica) de movimientos. Ella abre horizontes de totalidad, en tanto los movimientos se dirigen con un significado intencional y emocional hacia un fin determinado.

Desde esta perspectiva, se puede inferir que la acción se diferencia de aquellos actos que son meramente conductuales. Para Toledo (2001), la conducta es un movimiento observable, captable y mensurable a nuestros sentidos, emitido por un organismo con un principio y un fin claramente identificable; mientras que las acciones, por el contrario, son un tipo de comportamiento distinto de la conducta, en tanto poseen una dimensión latente inobservable y responden a un propósito mental y subjetivo. Las acciones requieren de una interpretación y comprensión simbólica del acto mismo. Ellas responden a usos y desusos de saberes culturales que son significados por un grupo social determinado.

Del mismo modo, Toro (2003) hace una distinción entre el concepto de conducta y acción. Para el autor, las conductas dejan de lado los componentes internos presentes y gravitantes en el proceso y resultado del comportamiento; la conducta no tiene en cuenta aspectos subjetivos de lo humano. La acción, por el contrario, es la unidad del comportamiento humano que está sostenida por un movimiento intencionado; es decir, ocurre a partir de un determinado propósito a conseguir de acuerdo al contexto.

Toledo (2001) resume la distinción entre conducta y acción en el siguiente apartado:

La acción es siempre humana. La acción indica un proceso que se desarrolla en el tiempo en vista de un fin determinado anticipadamente; *acto es el nombre dado a las ejecuciones parciales y provisionales requeridas como pasos del proceso*. La conducta en cambio puede ser refleja, instintiva o condicionada por un refuerzo o un castigo externo, y, por tanto, ocurrir sin ninguna intención precisa del agente. Diremos, entonces, coincidiendo con el behaviorismo, que la conducta es la respuesta de un organismo que reacciona a estímulos del medio, pero carece de un propósito subjetivo elaborado por el propio sujeto. Y, en consecuencia, las conductas las exhiben el hombre y todos los demás organismos del reino animal, la diferencia está en que *el hombre es el único miembro del reino animal que, además de conductas, desarrolla acciones*. ... En otras palabras: la acción es *proactiva* en la medida que tiene un propósito, la conducta nunca será proactiva dado que no dispone de propósito y, por tanto, *no anticipa*.

En igual relación, Le Boulch (1997) reconoce en toda persona dos tipos de movimientos: por un lado se encuentran todos aquellos movimientos (energético-operativos) que se hacen mecánicamente en el diario vivir; son movimientos que sólo se utilizan para hacer un acto operativo; su finalidad es exterior a la persona y de función adaptativa. «Movimientos que carecen de sentido cuando el potencial energético del sujeto sólo se utiliza para lo instrumental» (Jaramillo et al., 1999). Por otro lado, Le Boulch, encuentra otro tipo de movimientos (energético-afectivos) que impulsan a los sujetos, en su accionar, a realizar actividades cargadas con un alto nivel de emotividad y que necesaria-

mente no son tan indispensables como los movimientos energético operativos. En este componente, puede haber gran desgaste de energía que suplen los intereses emotivos del individuo como el jugar, bailar, hacer deporte, o cualquier otra actividad que genere placer al individuo.

La acción entonces dispone de toda una serie de factores físicos y emocionales del ser humano que lo hacen participe activo de un mundo significado por el mismo y por los otros. Son las acciones las que permiten aclarar nuestras más íntimas intenciones; las que desenmarañan la finitud de la palabra en toda la infinitud de nuestro lenguaje. Las acciones disparan toda nuestra corporeidad; nos hacen, en términos de Maturana (1997), *lenguajear* y *emocionar*: *conversar*. Nuestro cuerpo se mueve con tal pasión en la conversación, que no dejamos de moverlo (intencionalmente) hasta tanto el otro no ha captado nuestro mensaje emocionado, a-palabrado. En la acción, las palabras se vuelven cortas cuando carecen de corporeidad, de nuestra subjetividad. En los estudios de la comunidad científica de la Motricidad Humana y respaldados por los teóricos de la acción más significativos como Blondel, la acción es algo que comprende y abarca el pensamiento sin anularlo; la filosofía de la acción es, así, simultáneamente, una «crítica de la vida» y una ciencia de la práctica, entendemos la acción como el compendio de sensación-percepción, pensamiento, intención, emoción, energía.

¿Cuál es la relación de la acción con el currículo? Toro (2003) reconoce que la acción en el plano de la educación adquiere vital importancia, en tanto como educadores necesitamos adentrarnos en las intenciones de nuestros estudiantes, reconociendo en ellos todo su saber experiencial. De igual forma, nuestras acciones como educadores comunican la pesadez mordaz con las que nos dirigimos hacia ellos, el cuerpo en su silencio puede comunicar nuestras más íntimas intenciones. Las acciones de educador y educando se funden en la misma acción educativa.

Es percibiendo las acciones de los sujetos-pacientes que nuestros estudiantes en su práctica atienden diariamente, lo que les permite salir y desbordar el cuerpo-cosa, la sección muscular a rehabilitar, el observar sólo la parte afectada del sujeto. El sentir la acción como algo significado, nos ayuda a comprender que los humanos están hechos de algo más que de simple carne. La motricidad y el desarrollo humano reconoce que lo que nos hace precisamente

humanos es la intención, es la acción vivida y significada; que el cuerpo comunica y trasciende la operatividad y el desencanto de movimientos estereotipados que pueden causar en la persona frustraciones traducidas en una actitud de pasividad.

4. LA TRASCENDENCIA

Qué es lo que nos permite ser sino el "no ser"; el sentir que algo nos falta, que nos hace proyectarnos hacia algo en busca del ser, de encontrar sentido no en lo que hacemos sino en lo que somos.

La búsqueda de lo que somos, es ese sentido de incompletud que nos llama al crecimiento como humanos, sentimiento que nos persigue al sentir desde nuestras entrañas, que somos algo más que naturaleza, genes y conductas. Es esa necesidad de proyectarnos ascensionalmente como humanos envueltos en la vida misma y no a expensas de ella.

Trascender significa etimológicamente "rebasar su- biendo, despedir olor de las cosas; fragancia, olo- rosa; en alto alemán, "rouhhan"; base germánica *renkan*: Heder. Lo que huele o hiede. En sentido espacial y temporal se plantearía un más allá". (Botero, 2004: 78-79). La trascendencia nos arroja a buscar la fragancia no sólo de una vida biológica, sino que nos mueve internamente a ir más allá del deber ser. Nos mueve a espacios in-imaginables del querer ser, y nos proyecta a una vida que por utópica que parezca con el tiempo se nos hace posible. El no ser, nos permite ir siendo con sentido; es un ejercicio permanente propio de nuestra voluntad tal y como nos lo hace ver Sergio (2004: 24)

En una Lógica de desarrollo, hay un dinamismo interno que nos permite avanzar de la gnoseología a la ontología dado que la trascendencia es el proceso normal de un ser cuya estructura esencial es la conciencia de la incompletud y la voluntad de superarla. La desproporción entre lo que se es y lo que se quiere ser, es un medio incesante a la trascendencia en doble sentido de superación y reconoci- miento.

Es ese sentido de incompletud el que nos permite soñar y buscar vivir una realidad significada que supera la superfi-

cialidad, la rutina, la monotonía y una vida remitida a lo funcional; lo organizativo, lo esquemático; la trascenden- cia invita más bien, al sueño que busca la trans-naturaleza de lo que somos, la cual consiste "en un proyecto de hombre en el desarrollo que éste ha hecho a partir de dicho pro- yecto" (Botero, 2004: 4).

La trascendencia, nos permite llevar una vida mística, una ontología crítica de lo que somos, de auto-examinarnos y saber que somos algo más que humanos, somos proyecto de vida que nos permite avanzar como seres lanzados en busca de mundos posibles.

La ontología crítica de nosotros mismos no debe conside- rarse como una doctrina, como una teoría, ni siquiera como un permanente cuerpo de conocimientos, que se está acu- mulando; se debe concebir como una actitud, un ethos, una vida filosófica en la crítica de lo que somos...» (Tamayo y Martínez 1996, 13). Citado por Murcia y Jaramillo (2000: 170).

En últimas, la trascendencia es la que nos ayuda a traspasar los límites de la experiencia posible, encontrar sentido a nuestra vida; pero, ¿qué tipo de sentido?

El sentido, puede considerarse desde varias perspectivas: ini- cialmente puede verse como aquello que da dirección a algo, que encarrila, enruta, da visión, muestra una guía de direc- ción determinada. El sentido también puede considerarse como coherencia entre un discurso y su acción; es decir, cuando yo como sujeto le encuentro sentido a algo; existe una correspondencia entre lo dicho y lo hecho. El sentido tam- bién se puede ver como algo que me posibilita ser proyecto, encontrarle un sentido a lo que estoy haciendo y que evi- dentemente me va a enriquecer como persona que tiene en su imaginario una opción de vida, máxime en los jóvenes que se encuentran frente a decisiones que pronto deben asumir, caso de escoger una carrera profesional en la univer- sidad; lo cual, les puede abrir o cerrar horizontes y construir nuevos proyectos de vida.

La búsqueda de trascendencia no debe encontrarse al mar- gen de un currículo universitario, ya que, por medio de ella, se puede lograr que los estudiantes proyecten sus saberes hacia mundos posibles, en pro de mejorar las condiciones que le exige la sociedad a partir de su disciplina. La trascen- dencia permite que las disciplinas quiebren sus estructuras

rígidas frente a las múltiples posibilidades imaginarias que los estudiantes cuestionan y proponen frente al saber recibido; que para el caso específico, sería pensar de forma distinta el cuerpo-objeto de cara a múltiples miradas trascendentes.

Bibliografía

- Bonilla, C. B.** (1998). Aproximación a los conceptos de lúdica y ludopatía. En: *Memorias VII Congreso Nacional de Educación Física y Recreación*. Manizales, Universidad de Caldas.
- Botero, D.** (2004). *Martin Heidegger. La Filosofía del Regreso a Casa*. Bogotá: Editorial Buena Semilla.
- Botero, D.** (2004). Yo no soy un historiador de la filosofía, yo soy un pensador del mundo actual. Entrevista. [Versión electrónica] En: *Revista Consentido No.3*. Universidad del Cauca. www.consentido.unicauca.edu.co.
- Botero, D.** (2000). *Manifiesto del Pensamiento Latinoamericano*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Gadamer, H. G.** (2003). La Educación es Educarse. En: *Revista de Educación. Itinerario Educativo*. Bogotá. Universidad San Buenaventura. 41, 15-28.
- Garfinkel, J.** (1994). Qué es la Etnometodología. En: *Lectura política en teoría social*. Cambridge: Politypress.
- Huizinga, J.** (1987). *Homo ludens*. Buenos Aires: Ed. Alianza Emecé.
- Jaramillo, L. G. et al.** (1999). Cocuyos en Acción. Una aproximación comprensiva a través de los sentires que los mineros de Marmato le encuentran a su trabajo y a las actividades deportivas y recreativas que ofrece la empresa. En: *Revista de Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas*. Manizales. 8(2), 77-90.
- Jiménez, C.** (2001). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- Le Boulch, Jean.** (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.
- Lipman, M.** (1996). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ed. De la torre.
- McLaren, P.** (1997). *Pedagogía crítica y Cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Maturana, H. & Verben-zöller, G.** (1997). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Max Neef, M.** (2003). *Saber y Comprender*. Medellín. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Morin E.** (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá. Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Morin, E.** (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. & Kern, A.** (1993). *La reforma del pensamiento*. En: Tierra Patria. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Murcia, N. & Jaramillo, L.G.** (2000). *La complementariedad etnográfica*. Colombia: Kinesis.
- Ocampo, E.** (2000). Introducción al Desarrollo Humano. En: *Módulo de Desarrollo Humano*. Manizales. Maestría en Educación y Desarrollo Humano: CINDE – Universidad de Manizales.
- Sergio, M.** (2004). El deporte y la motricidad humana: Teoría y Práctica. En: *Simposio Internacional de Cuerpo y Motricidad y Desarrollo Humano* (19-22). Medellín. Universidad de Antioquia.
- Toledo, N. U.** (2001, diciembre). Ejercicio de Construcción de un Ideal-Tipo de la Vida Social. El caso del emprendedor. [Versión electrónica] En: *Revista Cinta de Moebio No. 12*. Chile. <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/12/frames05.htm>
- Toro, A. S.** (2003). Psicología de la Acción. En: *Revista digital Consentido No 1*. Universidad del Cauca. www.consentido.unicauca.edu.co
- Trigo, E. et al.** (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.
- Vasco C., E.** (2000). El postmodernismo y los docentes de matemáticas y ciencias naturales: Contexto Global. En: *IV Encuentro Nacional de Epistemología y Enseñanza de las Ciencias Naturales y las Matemáticas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.



¿Qué es una Clase de Educación Física de Calidad?

Prof. Héctor Trujillo G.
PUCV

El término calidad hoy en día, es usado en distintos ámbitos de la vida socio-cultural de los pueblos, y su significado específico cambia, según sea el ámbito desde el cual se lo define, y la cultura de quienes lo conceptualizan. En todo caso, cualquiera sea el referente desde el que se significa el término, parecen existir ciertos componentes básicos.

Sea un producto o un servicio, lo que hace que ellos sean de calidad es que cumplan con características concordantes con el juicio de los usuarios y de los especialistas reconocidos como expertos en el área temática que corresponde a la naturaleza del producto o del servicio.

También es propio que un producto o un servicio es considerado de calidad cuando cumple con los referentes teóricos que oficialmente sustentan una entidad social suficientemente respetada y aceptada por los miembros de la sociedad a la que pertenece, de modo que dicha entidad considerará que el servicio es de calidad si éste cumple con las características que previamente ha definido dicha entidad con el aporte de sus expertos.

De modo que el concepto de calidad es relativo a las expectativas de los usuarios y a la posición de los expertos respecto del producto o servicio ofertado.

Como una forma de acercarnos más a la comprensión del concepto de calidad, cabe preguntarnos: ¿qué características debe

tener una cena para ser considerada de calidad, a juicio de los comensales?

Algunas respuestas posibles para ayudar al debate pueden ser:

- A) debe tener buen sabor,
- B) debe ser lo suficientemente abundante como para satisfacer nuestra necesidad de apetito y de ingesta energética,
- C) debe ser diversificada como para permitir la ingesta de los distintos nutrientes que requiere nuestro organismo,
- D) debe ser sana, es decir no producir daño en nuestro organismo.

Podemos definir calidad de un producto o servicio como la satisfacción que produce en el usuario del mismo. Como también podemos definir la calidad de un producto o servicio como la concordancia de sus características con las definidas por los expertos en la materia propia del producto o servicio. Esto trae un problema que es necesario precisar, pues no siempre hay concordancia absoluta entre el planteamiento de los expertos y la posición de los usuarios; no obstante cabría esperar, al menos, una alta correlación positiva, como dirían los estadísticos.

Mirado el concepto desde un prisma más holístico podemos definir calidad como el conjunto de características de un producto o servicio que le confieren la capacidad para satisfacer nuestras necesidades explícitas o implícitas, conscientes o inconscientes (al menos hasta cierto punto).

Nosotros los humanos tenemos múltiples y diversas necesidades, algunas de las cuales varían en las distintas etapas de nuestras vidas, todas las cuales requieren ser satisfechas para vivir la existencia en plenitud, en satisfacción, en felicidad. Abraham Maslow (año: 1943) elaboró y jerarquizó diversos tipos de necesidades que van desde las básicas para la existencia humana (oxígeno, alimentación, entre otras), pasando por necesidades intermedias (como la de pertenencia social, el reconocimiento de otros), hasta llegar a las necesidades más propias del espíritu (la autorrealización, el sentirse satisfecho consigo mismo, el sentirse libre para crear).

Justamente, para satisfacer las numerosas y variadas necesidades humanas, las sociedades se organizan y crean agencias destinadas a satisfacer con la mejor calidad posible esas necesidades.

Así, en nuestra sociedad existen supermercados donde podemos adquirir los elementos que nos alimentan y permiten satisfacer nuestro apetito; farmacias donde podemos comprar los remedios que necesitamos para curar nuestras enfermedades; también tenemos un sistema educativo que en diversas etapas de nuestra vida nos permite cultivarnos para satisfacer nuestras necesidades de desarrollo personal, de saber y de saber hacer.

Justamente, tras la búsqueda de satisfacción de las diversas y numerosas necesidades humanas, la sociedad también ha creado profesionales con diversas especialidades, por ejemplo, ha creado odontólogos para satisfacer nuestra necesidad de higiene y salud bucal; médicos para curar nuestros males corporales; arquitectos para satisfacer nuestras necesidades de privacidad y abrigo, psicólogos para satisfacer nuestras necesidades de equilibrio personal en nuestra interacción consigo mismo y con el mundo.

A su vez, la sociedad crea sistemas como es el caso del sistema educativo que se organiza en niveles y modalidades de enseñanza donde se imparten clases de distintas disciplinas relacionadas con el ser de lo humano, con el

saber y el saber hacer, bajo una concepción curricular que la misma sociedad determina, al menos a nivel general.

Las clases son impartidas por profesionales de la pedagogía que se han especializado en diversos saberes. Entre estos especialistas se encuentran los profesores que imparten clases de Educación Física. Ellos debieran tener como referente próximo las características de una clase de Educación Física de calidad; pero: ¿qué es una clase de Educación Física de calidad?

Un grupo de investigadores latinos ha intentado dar respuesta a esta interrogante bajo una mirada humanista y una concepción constructivista del aprendizaje (López y González, 2002: 1-2). Su propuesta se basa en las siguientes ideas, que pueden ser consideradas como indicadores conceptuales de una clase de Educación Física de calidad, que en la posición por ellos presentada, es la siguiente:

1. "el alumno es un sujeto activo, es objeto de influencias educativas, pero sobretodo sujeto de su propio aprendizaje.
2. la acción pedagógica del profesor se enfoca como orientación en un proceso significativo y constructivo del aprendizaje.
3. la relación profesor alumno se concreta en una relación sujeto-sujeto en un marco de comunicación dialógica.
4. la clase se concibe como una unidad, como un todo, donde las partes están integralmente articuladas y se suceden unas a otras, sin cambios significativos aparentes.
5. la diversidad del alumnado y su atención, constituye un aspecto destacado dentro de la clase.
6. los objetivos se concretan a partir del valor formativo, intrínseco de la actividad (no conductual) y existe una total correspondencia entre éstos, los contenidos, la metodología y la evaluación.
7. el contenido tiene un predominio de tareas abiertas significativas y de juegos que favorecen el proceso de toma de decisión por el alumno.

8. la metodología se concreta en el empleo de estilos de enseñanza que promueven la independencia, la socialización y la creatividad.
9. los medios empleados satisfacen la necesidad de ejercitación y práctica de los alumnos. Dichos medios son tanto creados por los profesores como por los alumnos, y a partir de materiales de desecho como de producción industrial.
10. la evaluación tiene un carácter formativo integral: hetero-evaluación, auto-evaluación y co-evaluación.
11. los resultados de la clase se concretan en la contribución a la formación integral de los alumnos.
12. los alumnos, tanto individual como colectivamente, se encuentran satisfechos con la clase de educación física".

Esta concepción de una clase de Educación Física de calidad no tiene por qué ser la única. De hecho, para quienes son partidarios de buscar fundamentalmente los triunfos deportivos, posiblemente tendrán una concepción distinta de una clase de Educación Física de calidad.

En Chile, basados en los antecedentes anteriores, se han hecho algunos esfuerzos por identificar elementos conceptuales de consenso respecto del concepto que aquí se analiza. Así, en el año 2005, Carbonell se interroga acerca de Cuáles son los indicadores de una clase de educación física de calidad, en la percepción de una muestra de estudiantes terminales de la carrera de Pedagogía en Educación Física de dos universidades de la V Región. Para facilitar la respuesta el estudio considera las siguientes variables: alumnos: participación y valores; profesor: consideración de los alumnos y características personales; objetivos y planificaciones; evaluación y recursos. En sus conclusiones llega a establecer que los estudiantes terminales de dos carreras de Educación Física de la V Región concuerdan en que en el proceso de una clase de Educación Física de calidad:

Los alumnos: muestran interés por la clase; trabajan en su propio aprendizaje; buscan soluciones a tareas dadas; experimentan alternativas de respuesta; expresan logros al final de la clase; intercambian ideas con su profesor y compañeros; las actividades resultan entretenidas; por último mani-

fiestan valores tales como: compañerismo, lealtad, honestidad y respeto por sus compañeros y profesores.

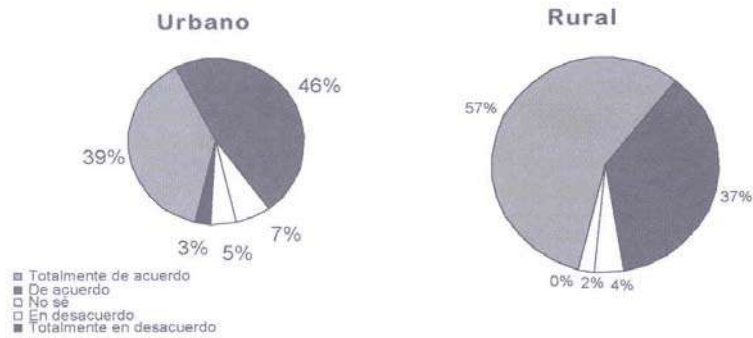
El profesor: apoya los comportamientos socialmente aceptables; señala con claridad y precisión las tareas a realizar; analiza las iniciativas que proponen los alumnos; evidencia estar capacitado en los objetivos y contenidos que la clase requiere; mantiene un comportamiento activo y animoso en la clase; muestra una actitud de respeto, honestidad y compromiso con el trabajo bien hecho y demuestra consecuencia entre lo que dice y lo que hace.

Los objetivos: son entendibles y alcanzables por los alumnos.

Los recursos materiales: son adecuados en cantidad y calidad para las actividades que desarrollan los alumnos.

La evaluación: es un proceso de auto-evaluación, de evaluaciones de compañeros y profesor, de evaluación al servicio del aprendizaje.

Un ejemplo del porcentaje de acuerdo de la muestra estudiada con una de las afirmaciones del cuestionario aplicado, es la siguiente:

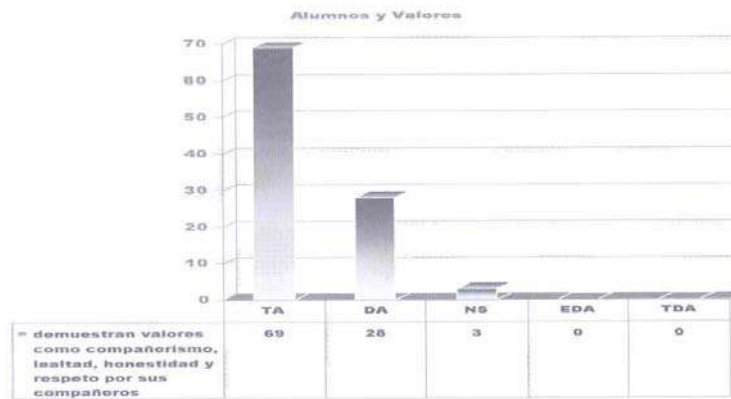


La afirmación en este caso es: "Los alumnos se muestran interesados en la clase".

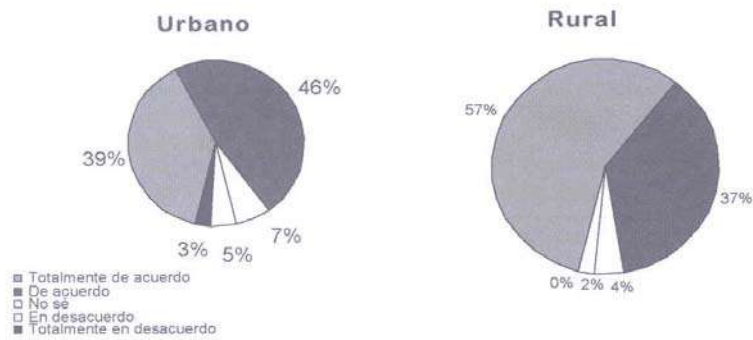
Entre los resultados y conclusiones de ese estudio se encuentran los siguientes:

Otro esfuerzo realizado en Chile sobre esta materia es el estudio de Díaz (2006), quien analiza la opinión de una muestra de alumnos urbanos y rurales de la comuna de Romeral, así como de sus docentes respecto a las características que debe tener una clases de Educación Física de calidad, utilizando un instrumento similar al administrado en el trabajo anteriormente citado.

Los resultados son expresados en cuadros, y en figuras como la siguiente:



Un ejemplo del porcentaje de acuerdo de la muestra estudiada con una de las afirmaciones del cuestionario aplicado, es la siguiente:

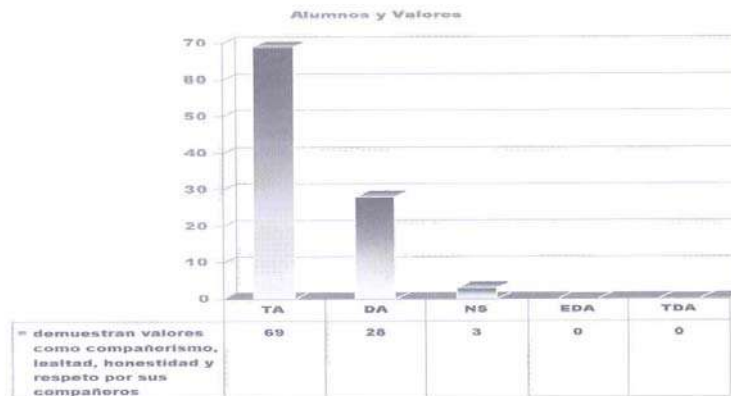


La afirmación en este caso es: "Los alumnos se muestran interesados en la clase".

Entre los resultados y conclusiones de ese estudio se encuentran los siguientes:

Otro esfuerzo realizado en Chile sobre esta materia es el estudio de Díaz (2006), quien analiza la opinión de una muestra de alumnos urbanos y rurales de la comuna de Romeral, así como de sus docentes respecto a las características que debe tener una clases de Educación Física de calidad, utilizando un instrumento similar al administrado en el trabajo anteriormente citado.

Los resultados son expresados en cuadros, y en figuras como la siguiente:



"La participación de los(as) alumnos(as) en las clases".

El 77% de los estudiantes urbanos y el 79% de los estudiantes rurales manifiestan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con los indicadores presentados como afirmaciones de una clase de Educación Física de Calidad, las cuales señalan:

"Los alumnos se encuentran interesados en la clase.

Los alumnos se encuentran trabajando en su propio aprendizaje.

Los alumnos buscan soluciones a las tareas dadas, experimentando diversas alternativas de respuesta.

Los alumnos demuestran valores como compañerismo, lealtad, honestidad y respeto por sus compañeros.

Al finalizar la clase, los alumnos expresan lo logrado intercambiando ideas con el profesor y sus compañeros".

Los docentes urbanos y rurales señalan estar de acuerdo con estos indicadores, aunque evidencian mayor grado de acuerdo los docentes urbanos.

"Percepción de estudiantes y docentes respecto a las características que deben presentar los(as) profesores(as) que imparten la clase".

El 78% de los estudiantes urbanos y el 87% de los estudiantes rurales manifiestan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con los indicadores presentados como afirmaciones de una clase de Educación Física de Calidad, los cuales señalan:

El profesor se muestra capacitado en todos los aspectos que los objetivos y contenidos de la clase requieren (estado físico, conocimiento técnico, reglamento, aspectos teóricos y planteamientos metodológicos, entre otros).

El profesor mantiene un comportamiento activo durante la clase.

El profesor apoya los comportamientos socialmente aceptados de los alumnos.

El profesor informa los logros individuales y o grupales de los alumnos.

El profesor se observa animoso durante la clase.

El profesor analiza las iniciativas propuestas por sus alumnos.

El profesor demuestra actitudes como respeto, honestidad y compromiso con el trabajo bien hecho, entre otros.

El profesor evidencia concordancia entre lo que dice y lo que hace.

El profesor señala a sus alumnos con claridad y precisión las tareas a realizar.

Los docentes urbanos y rurales señalan estar de acuerdo con estos indicadores, aunque evidencian mayor grado de acuerdo los docentes urbanos.

Percepción referida a "los objetivos y la planificación de la clase".

El 66% de los estudiantes urbanos y el 74% de los estudiantes rurales manifiesta estar entre de acuerdo y totalmente de acuerdo con las afirmaciones planteadas como característica de una clase de Educación Física de calidad, las cuales señalan:

La clase ha sido planificada.

La planificación de la clase es flexible (Un porcentaje no menor de alumnos se declara indiferente: 25% de urbanos y 33% de rurales).

El o los objetivos de la clase es o son claramente señalado(s) por el profesor.

El o los objetivos de la clase es o son alcanzables por los alumnos reales que se tienen en clase.

Las actividades de la clase son entretenidas para los alumnos.

Los docentes urbanos y rurales señalan claramente estar de acuerdo con estos indicadores relacionados con los objetivos y planificación de la clase”.

Percepción referida a “la evaluación”.

Los indicadores referidos a este aspecto del proceso educativo (autoevaluación y coevaluación) no cuentan con un porcentaje importante de alumnos que esté de acuerdo o muy de acuerdo con ellos (menós del 70%), excepto con el indicador “El profesor corrige los errores de ejecución de sus alumnos con respeto a la dignidad de cada uno de ellos”, donde un 84% de los estudiantes urbanos y el 93% de los escolares rurales manifiestan su acuerdo con tal indicador. Los docentes urbanos, en cambio, están cercanos al totalmente de acuerdo con las afirmaciones referidas a auto-evaluación y co-evaluación, y los docentes rurales casi indiferentes frente a la afirmación que más apoyan los alumnos.

Percepción referida a los recursos materiales e infraestructura”.

Los docentes manifiestan estar entre de acuerdo y muy de acuerdo con la afirmación “Los recursos materiales son adecuados para la actividad física que se lleva a cabo”. El 84% de los alumnos urbanos y el 76% de los rurales concuerdan con esta afirmación, lo que sugiere que para una parte de los alumnos rurales no tiene importancia este factor en el desarrollo de las clases de Educación Física.

Bibliografía

Carbonell Vásquez, José. (2005). Tras la búsqueda de indicadores de calidad de una clase de Educación Física, Viña del Mar: Escuela de Educación Física PUCV.

Díaz Miranda, Alvaro. (2006) Indicadores de calidad de una clase de Educación Física en la mirada de una muestra de alumnos y docentes, Viña del Mar: Escuela de Educación Física PUCV. (En imprenta).

López Rodríguez, Alejandro y González Maura, Viviana. (2002). La calidad de la clase de Educación Física. Una guía de observación cualitativa para su evaluación. <http://www.efedeportes.com>. Revista digital I-Buenos Aires- Año 8- N° 48- mayor de 2002.

Maslow Abraham. La personalidad creadora 8a. Ed. Barcelona, España: Varios, 2005 480 p.



El Cuento Motor y su Incidencia en la presencia de los Patrones Motores Fundamentales

Dr. Rodrigo Vargas Vitoria
Director Departamento de Educación Física UCM
Colaborador: Leslie Carrasco Sánchez
Profesora de Educación Física.

INTRODUCCIÓN

Realizar una intervención motriz fundada en el apoyo pedagógico que pretende alcanzar el desarrollo integral de los niños, requiere bases sólidas en la construcción del conocimiento desprendido de los cuerpos teóricos, evidencias empíricas y la experiencia personal.

La labor es muy amplia, las herramientas estratégicas son múltiples, la meta es intervenir de manera eficaz en pos del desenvolvimiento motor como base fundamental para el desarrollo; se ha comprobado empíricamente -Piaget (1969), Gessell (1977), Le Boulch (1979), Ruiz Pérez (1997)- que el niño que ha tenido una temprana estimulación, sortea eficientemente los desafíos que se le plantean, descubre por sí mismo, se motiva fácilmente. Se genera un abanico de oportunidades y estrategias, que facilitan la intervención pedagógica.

Durante la infancia las actividades motrices desempeñan un papel esencial, no sólo motriz, sino también, como medio de acercamiento cognitivo a otros aprendizajes, y la posibilidad de fortalecer el contacto social.

Consolidar bases teóricas es responsabilidad de los investigadores.

Estudios experimentales sobre el impacto en el desenvolvimiento motor que presentan programas de intervención motriz en cada etapa de desarrollo del niño se hacen fundamentales.

En este contexto, el estudio que se presenta a continuación pretende transformarse en una evidencia empírica, que se pone al servicio del conocimiento en esta materia.

El estudio propone elaborar un programa de estimulación motriz, para niños de 4 a 5 años, utilizando como estrategia el modelo de cuentos motores. Comprobar si la propuesta es eficaz, y si el plazo estipulado es suficiente para provocar cambios, y aplicar una pauta de observación de patrones motores para verificar la presencia o ausencia de las conductas motrices en niños de 4 a 5 años de la escuela el Culenar de Talca, antes y después de la aplicación del programa de estimulación motriz.

Hipótesis del estudio

H.i: "El programa de intervención motriz basado en cuentos motores, incide favorablemente en el nivel de desarrollo de los patrones motores fundamentales de una muestra de niños y niñas de 4 a 5 años de edad de la comuna de Talca".

H.o: "El programa de intervención motriz basado en cuentos motores no incide en el nivel de desarrollo de los patrones motores fundamentales de una muestra de niños y niñas de 4 a 5 años de edad de la comuna de Talca".

VARIABLES DE ESTUDIO

Variable Independiente:

Propuesta de intervención motriz (cuentos motores)

Variable Dependiente:

Patrones motores fundamentales.

MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO:

Las investigaciones realizadas dentro de los contextos del desarrollo cognitivo y motor en niños, han demostrado que la edad no es el único indicador para el aprendizaje (Bralic & Haeussler, 1982). La experiencia vivida del movimiento global delimita al "propio cuerpo" del mundo de los objetos, estableciéndose así el esbozo del "esquema corporal". Así se sustenta, independiente a la edad cognitiva del niño, el descubrimiento del mundo exterior.

Al estudiar el desarrollo motor es preciso atender la conceptualización de los términos que más abajo se referencian.

Maduración

Es entendido como un proceso fisiológico y genéticamente determinado por el cual un órgano o un conjunto de órganos llegan a una madurez y permite su función. Así, el proceso de maduración determina el grado de aumento de la

complejidad funcional y estructural, que frente a otros conceptos o términos califica esta definición lo cualitativo, como característica de un fenómeno, que, por otro lado, está sujeto al patrimonio genético, a su control y que va a incidir en el aprendizaje (Ruiz, 2004).

El proceso madurativo en su acepción más pura lo determina la no existencia de influjos exteriores. Aunque sí es cierto que existen pocos casos de maduración estrictamente pura. En realidad los efectos ambientales interactúan en el proceso madurativo.

Dentro del ámbito biológico es definido como alcanzar la madurez o finalización del desarrollo con referencia al órgano general. Con respecto al ámbito psicológico, es definido como un proceso por el cual el sujeto alcanza la plenitud de sus capacidades mentales e indica o hace referencia, a factores tales como la herencia en contraposición al aprendizaje (Ruiz, 2004).

Crecimiento

Significa aumento de tamaño del cuerpo; aumento progresivo de un organismo y de sus partes, que muchas veces pueden estar o no relacionados con la maduración. Hace referencia a los cambios observables en términos de cantidad.

Desarrollo

Se refiere a los cambios que el ser humano sufre a lo largo de su existencia que implican la maduración del organismo, de sus estructuras y el crecimiento corporal, así como el estímulo del ambiente. El desarrollo humano se realiza en estrecha relación y estructuración recíproca con el medio ambiente.

Ambiente - estimulación

La consideración de lo ambiental, reúne todo tipo de estimulaciones: afectivas, sociales, educativas, geográficas, ecológicas que pueden afectar a la persona. Se hace referencia a todo cuanto desde el exterior, de forma premedi-

tada o incidental, pueda influir en el proceso de desarrollo de la persona.

Otra relación importante, es la herencia y medio ambiente; al respecto, Ausubel y Sullivan (1983) señalan lo siguiente, citado en Ruiz (2004).

- Los factores genéticos limitan el crecimiento potencial absoluto de un individuo, pero los factores ambientales limitan la expresión de potencialidad genética.
- Los factores genéticos hacen a los sujetos más sensibles al efecto de determinados factores ambientales.
- El ser humano es el resultado de una compleja interacción entre lo genético y lo ambiental.

En relación a la estimulación, se reseñan dos tipos principalmente: la *estimulación natural* y la *estimulación dirigida*.

La *estimulación natural*, donde el niño se desenvuelve en un medio que le propicie un espacio seguro, donde tenga a su alcance objetos de variadas formas, tamaños y texturas, que le faciliten sus movimientos y desplazamientos, así como las manipulaciones y exploraciones de ellos, respetando su desarrollo a ritmos propios, lo que no significa que el adulto no esté presente junto a él: estimulándolo, elogiándolo, dándole toda la afectividad y niveles de ayudas necesarias.

La *estimulación dirigida*, incorpora a todo lo anterior una serie de ejercicios que el adulto aplica directamente al niño: tonificaciones de masajes, movimientos pasivos y reflejos.

Desarrollo motor

El estudio del ser humano se ha realizado desde diferentes perspectivas, cognitiva, de conductas sociales, afectos y emociones, y por otra parte, pautas de evolución de su crecimiento biológico y de la evolución de sus conductas motrices.

Dentro del área de estudio, Keogh (1977) define el desarrollo motor humano aceptablemente al exponer que: "es un área que estudia los cambios en las *competencias mo-*

trices humanas desde el nacimiento a la vejez, los factores que intervienen en estos cambios así como su relación con otros ámbitos de la conducta humana".

Se considera al desarrollo motor como un proceso de adaptación que determina el dominio de sí mismo y del medio ambiente, pudiendo ser capaz de utilizar sus capacidades motrices como medio de comunicación en la esfera social, proceso en el que se manifiesta una progresiva integración motriz que permite diversos niveles de intervención y aprendizaje.

El desarrollo de las conductas motrices del hombre está inserto en su evolución biosocial. El aprendizaje motriz de los niños se da en la interacción de la maduración del sistema nervioso y las situaciones de estímulo que proporciona el ambiente sociocultural motriz en que vive.

Consideraciones del desarrollo motor y el tono muscular

Un punto importante y relevante en el desarrollo del niño(a), es la información que respecta a la evolución tónica, las relaciones entre la extensibilidad de las diferentes extremidades y partes corporales hace que sea posible catalogar a los sujetos dentro de los diferentes tipos psicomotores. Es principalmente esencial, según los estudios (Ajuriaque, 1979) las características tónicas del niño, la cual nos puede dar una pauta de consideraciones según sus características, ya que estas influyen directamente en sus procesos evolutivos y por ende de aprendizaje; dentro de este ámbito se encuentran, niños *hipotónicos* e *hipertónicos*.

El niño hipotónico es más extensible y más calmado. Su desarrollo postural es más tardío y las actividades que prefiere están ligadas a las manipulaciones. Además se observa esta condición en las niñas, en menor proporción que los niños.

El tipo hipotónico parece más afectuoso, más temeroso y dependiente que el hipertónico. Esto hace pensar que esa timidez motriz deba ser superada para que el niño conquiste el espacio y desarrolle su motricidad.

El tipo hipertónico es poco extensible, manifiesta en los primeros meses de vida una gran movilidad que se com-

prueba en cada postura conseguida la obtención de la posición erguida y de la marcha precoz.

Por otro lado, el niño hipertónico es más independiente, más atrevido en cuanto a sus capacidades motrices, aunque necesitará orden en su motricidad, ya que por su característica le agrada las actividades de movimiento activo, variado y cambiante, los hipotónicos se centran en tareas de larga duración, preferentemente manuales y más minuciosas.

Como expresa Wittling (1985), la aceptación de estos tipos psicomotores permite conocer más a fondo el desarrollo motor infantil en sus diferentes aspectos, dada la cierta relación que parece manifestarse entre el tipo psicomotor y determinadas características conductuales.

Podríamos considerar el efecto que el fracaso motor pudiera tener en estos niños y lo facilitador que sería utilizar una pedagogía que favoreciera el éxito.

El tono juega un rol de primer orden para la toma de conciencia de sí y en la génesis del conocimiento del otro (diálogo tónico) y del mundo.

Edad Preescolar: Fase de perfeccionamiento de las formas motoras variadas

Sintetizando los aportes de Winter (1976), citado en Aranguiz (2001), los niños entre el 4º y 7º año de vida, se caracterizan por el perfeccionamiento de las formas motoras variadas y la adquisición de las primeras combinaciones de movimientos.

En el curso de los 4 ó 5 años de edad (periodo prebásico) se alcanza una etapa superior muy importante. Las reacciones motrices obedecen progresivamente al contenido del lenguaje. Los niños reaccionan cada vez según el significado de las palabras. Las instrucciones de movimiento dadas oralmente pueden ser más complicadas. La utilización del lenguaje conduce en mayor medida a una conducta motriz ejecutada de manera reflexiva, a un *actuar pensando*.

Este perfeccionamiento es logrado tanto desde un mejoramiento cualitativo de los movimientos, como un aumento cuantitativo de rendimiento y a la vez en un aumento de la disposición variada de los movimientos, o sea con mayores posibilidades de utilización en diversas tareas.

El perfeccionamiento de las distintas formas motoras, se puede apreciar en las diversas combinaciones, como:

- Marcha combinada con traccionar y empujar.
- Lanzar hacia arriba y volver a tomar una pelota.
- Caminar, correr, subir, trepar y hacer equilibrio (Ruiz, 1994).

En los niños no entrenados o con poca ejercitación, aprenden solamente combinaciones que pueden ser asociadas al caminar o correr.

La formación deportiva efectiva tiene como resultado combinaciones motoras de nivel muy superior.

De esta forma niños de 5 a 7 años entrenados pueden aprender combinaciones más complejas como técnicas básicas de natación y saltos ornamentales, de patinaje artístico, gimnasia en aparatos y de esquí.

Esto se debe a que estos niños poseen un acervo motor o patrones de movimientos más amplios y el grado de dificultad de las formas y combinaciones motoras disponibles es visiblemente más elevado que en los niños no entrenados.

La ejecución de movimientos en las diversas acciones motrices en la edad preescolar no es una fase de desarrollo homogénea.

En los niños de 3 y 4 años se observan las mismas características en la conducción de movimientos de los niños pequeños, las modificaciones más visibles se comprueban en los niños de 5 a 6 años de edad. Los movimientos se vuelven más fuertes, más rápidos y más amplios que en la etapa anterior y su estructura esencial, el ajuste, el ritmo y la plasticidad de los movimientos mejoran radicalmente, pero se observan imperfecciones en la fluidez y especialmente en la constancia de las acciones, como en la anticipación insuficiente del acto subsiguiente.

En la formación de las capacidades motoras, no se ha llegado a una conclusión clara, sin embargo, sobre el desarrollo de las capacidades coordinativas, se pueden indicar las siguientes observaciones:

1. A partir del quinto año se tiene que producir un aumento claro en el nivel de las capacidades coordinativas.
2. Se suponen progresos evidentes en las capacidades de equilibrio, ritmización y acoplamiento, y en la capacidad de anticipación del movimiento (Aránguiz, 2001).

La evolución de la condición física en la edad preescolar es más marcada aunque no ha sido investigada en forma exhaustiva. Así se comprueba un rápido desarrollo:

1. Capacidad de resistencia aeróbica (resistencia general).
2. Determinados componentes de la velocidad (especialmente velocidad de reacción de frecuencia y de acción simple).
3. Creciente capacidad para realizar movimientos potentes en cuanto se realicen contra resistencias pequeñas. En consecuencia, se puede considerar que la edad preescolar es una fase con desarrollo motor rápido, y las causas se deben esencialmente en la actividad vital de esa edad (Ruiz, 1994).

También es importante la necesidad lúdica y motora, ya que es estimulante para el desarrollo motor por medio de variadas posibilidades de adquisición de experiencias y conocimientos. Además existe una mayor perseverancia, constancia y capacidad de concentración, de gran importancia para la ejercitación, y esto es uno de los criterios principales para juzgar la *madurez escolar*.

La ubicación cronológica es más marcada, la que está manifestada por las tareas preparatorias para la escuela, las cuales poseen exigencias intelectuales, y expectativas conductivas cada vez mayores. "Una expresión apreciable es el rápido desarrollo del lenguaje oral, que influye en la conducta y el aprendizaje motor de los niños" (Aránguiz, 2001).

Ellos pueden comprender órdenes verbales simples (sentarse, tomar la pelota, etc.). Las indicaciones verbales más detalladas, sólo se entienden con una demostración de los movimientos pretendidos.

El lenguaje del niño aumenta 1.000% desde el comienzo de la educación preescolar (4 años) y llega a contener 3.000 palabras en los niños de 6 años (Aránguiz, 2001).

Otra causa del rápido desarrollo motor es el considerable proceso de crecimiento y del desarrollo físico en esta etapa de la infancia.

Aquí se produce, el primer cambio morfológico, que se origina entre los 5 y 7 años, y se caracteriza por: "el crecimiento de las extremidades, la disminución del tejido graso infantil y el mejoramiento resultante entre fuerza y peso, que tienen un efecto favorable sobre la capacidad de rendimiento motor" (Aránguiz, 2001).

Características de los cuentos en edad infantil

Existe una serie de características que todo cuento debe reunir, para conservar el carácter de motivador y así pueda hacer de él un instrumento educativo válido.

1. Todo cuento ha de tener un argumento que respete la estructura tradicional:
 - Presentación de personajes.
 - Situación conflictiva que debe resolverse.
 - Acción del protagonista o protagonistas.
 - Desenlace.
2. La forma lingüística del cuento deberá ser de tal manera, que la memoria la aprenda sin demasiados obstáculos.
3. La duración ha de ser breve, ya que la capacidad de atención de los niños en esta edad es poca.
4. El profesor que narre cuentos debe vivenciar e introducirse en el cuento, gesticular, moverse, etc.

5. El cuento debe ser de variadas gamas, fantásticos, realistas, de animales, de personajes humanos, cuentos populares, folklóricos, fábulas, leyendas, etc.
6. Los cuentos se pueden y deben interdisciplinarizar con otras áreas del conocimiento: geografía, historia, ciencias, matemáticas, área corporal y musical.
7. Los cuentos deben estimular la dinámica de grupo, la interacción entre pares, las preguntas y respuestas, con el objeto de resolver dudas, de medir la capacidad del niño, de analizar los contenidos planteados y retroalimentar constantemente.

Características del cuento motor

El cuento motor tiene las ventajas pedagógicas del cuento narrado y del juego. Pero su esencia se basa en el movimiento, el cual se utiliza como un instrumento más para la educación integral del niño:

A continuación se presenta una relación del cuento motor con los cuentos tradicionales escritos o narrados, con el fin de estimular un uso activo de éste por parte de los profesores que trabajen en estas edades.

- El niño cuando escucha un cuento hace de intérprete e intermediario; cuando lo ejecuta se convierte en protagonista principal.
- El niño, antes de llegar al cuento escrito y paralelamente al cuento narrado, debería pasar por el cuento jugado o motor, pudiendo así expresar in situ las fantasías que suscita su contenido.
- Siempre que entendamos que el niño en su primera etapa es un cuerpo deseoso de expresarse, nuestra atención para su desarrollo irá enfocada hacia su capacidad expresiva y nada mejor para desarrollarse ésta, que hacerlo a través de los cuentos motores, donde el niño interpreta cognitivamente y traduce motrizmente esta interpretación.
- A través de la ejecución motriz de los contenidos del cuento motor, se establece un mejor nexo de unión entre el mundo del niño y del adulto, siempre que éste sepa y quiera integrarse (Conde, 1994).

Por lo tanto, las *características* que debe seguir el cuento motor van en la línea de los cuentos narrados con algunas adaptaciones debido a sus peculiaridades que a continuación se exponen:

1. Los cuentos motores deben realizarse en un grupo no numeroso de niños. Pueden oscilar entre 10 y 20 niños, aunque estos son susceptibles de aumentarse o disminuirse. No obstante, tener en cuenta que con muchos niños la dinámica de clase se complicaría.
2. El profesor ha de conocer, haber leído el cuento con anterioridad, con el objeto de no entorpecer la dinámica si tiene que detenerse mucho para retomar los contenidos.
3. El profesor debe disponer a priori del material que ha de necesitar y si no tuviese disponibilidad de él, tendría que buscar un material alternativo y tenerlo preparado.
4. El profesor deberá integrarse en la medida de lo posible a la práctica, siendo un participante más, con la intención de acelerar el nexo de unión que se ha de crear entre el adulto y el niño.
5. El espacio donde se ha de desarrollar la sesión se ha de convenir con antelación. Proponemos tres espacios:
 - *El aula*, siempre que sus dimensiones lo permitan.
 - *El gimnasio*, ideal para el desarrollo de estas sesiones siempre que exista, lo cual no es fácil.
 - *El patio*, preferiblemente cuando no hay interferencias con otras actividades realizadas al mismo tiempo.
6. La duración de las sesiones de los cuentos motores no debe ser muy extensa: diez a veinte minutos con los niños más pequeños; y de veinte a cuarenta con los niños que estén finalizando la preescolaridad.
7. Se establecerán las pausas oportunas, si observamos que se produce una acumulación de cansancio. Estas pausas las utilizaremos para centrarlas más en el aspecto narrativo, comentar o explicar algún contenido que nos parezca interesante resaltar.

8. Los cuentos deberán seguir una estructura de sesión dividida en tres partes: un calentamiento, donde las exigencias físicas serán las más débiles de la sesión e irán aumentando progresivamente; una parte central, donde se focalizará todo el trabajo de las habilidades que pretendamos desarrollar; y una vuelta a la calma, donde los contenidos del cuento se ajustarán a las actividades de relajación, respiración o juegos calmantes.
 9. Puede suceder que en algún cuento motor las respuestas de los niños desemboquen hacia otros contenidos que rompan la dinámica que lleva el cuento que pretendemos escenificar. Debemos respetar esta actitud siempre que el control del grupo esté garantizado y veamos una aplicación pedagógica al protagonismo que haya suscitado esta modificación. En cualquier momento el profesor podrá retomar el hilo del cuento.
 10. Al finalizar el cuento, es conveniente mantener una charla con los niños, donde se analicen los contenidos expuestos y se puedan hacer preguntas acerca de los personajes, sus actividades, sus relaciones, se puedan interdisciplinarizar los contenidos del cuento con los de otras materias que queramos explicar o estemos explicando, etc.
 11. A partir del cuento motor, se pueden crear una serie de actividades paralelas como, por ejemplo, hacer dibujos sobre las situaciones del cuento, reproducir los personajes con plastilina u otro material alternativo, hacer murales, canciones en torno al cuento, etc., con el objeto de interdisciplinarizar todas las áreas desarrollando las cualidades que cada una propone, desembocando en el desarrollo integral del niño.
- piración, relajación, especialidad, temporalidad, ritmo, coordinación y equilibrio); básicas (desplazamientos, saltos, lanzamientos, recepciones y giros); genéricas (bote, conducciones y golpes).
- c) Desarrollar las cualidades físicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad).
 - d) Desarrollar cualidades cognitivas (percepción, memoria, pensamiento, atención, representación del conocimiento, lenguaje, razonamiento y resolución de problemas)
 - e) Desarrollar la capacidad creativa del niño, haciéndole interpretar corporalmente lo que se le está verbalizando, potenciando el desarrollo de su imaginación y construyendo sus capacidades cognitivas.
 - f) Sentar bases preventivas e higiénicas de la salud a través del ejercicio físico desde las primeras edades y ya como un hábito de vida, que va a ir marcando lo que serán sus futuras costumbres.
 - g) Interdisciplinarizar áreas y subsectores, del mismo modo los contenidos de lo corporal con los de otras materias, con el objeto de globalizar la enseñanza.

TIPO DE ESTUDIO

Es un estudio cuantitativo, pre-experimental descriptivo, que informa en función de las respuestas realizadas por un grupo experimental al cual se le aplicará un pre y post test, y entre ellos se someterán a un proceso de intervención motriz orientado al desarrollo de los patrones motores. Tiene por propósito determinar la incidencia de la estimulación motriz, en la presencia de los patrones motores en niños de 4 a 5 años.

Objetivos del cuento motor

Los objetivos que pretende desarrollar con los cuentos motores son los siguientes (Conde, 1994).

- a) Hacer al niño protagonista, dueño del relato, desarrollando su conducta cognitiva, afectiva social y motora.
- b) Desarrollar las habilidades perceptivas básicas y genéricas; perceptivas (conciencia corporal: lateralidad, res-

Población

Está determinada por los niños párvulos de nivel socioeconómico bajo, insertos en el establecimiento educacional Escuela El Culenar, de la Comuna de Talca.

Cuadro N° 1:

Población Total de Alumnos en el Estudio

Establecimiento	N° Alumnos Total
Escuela El Culeñar	31

Selección de la muestra

La muestra, que se define como un subconjunto de la población, es conformada por niños de 4 a 5 años, matriculados en la escuela El Culeñar. Dentro de la variable no se considera el sexo, ya que corresponden a damas y varones, en escala nominal.

Se ha utilizado una muestra probabilística, dentro del grupo curso, con un total de 19 niños.

Descripción de instrumentos

Pauta de Observación de Patrones Motores, abarca áreas específicas de desarrollo motor como equilibrio, cuadrupedia, marcha, salto vertical, lanzamiento, carrera y golpear, dirigido específicamente a niños en etapa preescolar (4 a 5 años).

Como directriz principal de estimulación, se utilizó los **Cuentos Motores**, ya que estimulan con propiedad la imaginación, creatividad, habilidades motrices, el lenguaje y al mismo tiempo incluyen actividades de relajación. El procedimiento considera una etapa de retroalimentación respecto del significado de cada sesión.

Se midió a los niños y niñas, antes y después de dos meses de la intervención motriz, por medio de una Pauta de Observación de Patrones Motores. Cada ítem fue explicado y demostrado por el examinador, previo a la ejecución.

Con el fin de no interferir con el proceso de aprendizaje y por el contrario fortalecerlo, la estimulación motriz se basó en el mismo contenido correspondiente a la semana. Por ejemplo: El mes del mar, los cuentos motores se orientaron a ese tema.

Aplicación de los "cuentos motores"

A través de los años el cuento motor ha sido forjador de experiencias que han marcado nuestras predilecciones y han conformado nuestra personalidad. Gracias a estas experiencias infantiles se hace muy sencillo utilizar esta metodología.

Para la planificación de cada cuento motor se debe considerar la edad de los participantes, material, número de párvulos, duración de la sesión, etc., los que pueden variar en función a las limitaciones que existan.

Es recomendable que antes de la sesión se lea el cuento, ya que así se dinamiza la sesión y se facilita la tarea. Puede suceder que, a mitad de un cuento, una propuesta de un niño a una situación particular desvíe la narración hacia otra actividad. Si esto sucediera conviene respetarlo, siempre se podrá retomar el hilo del cuento y estas modificaciones, cuando sean motivantes para el conjunto de la clase, potencian la creatividad y la imaginación. El profesor-relator debe tener en cuenta graduar las cargas y los descansos en función a la intensidad del trabajo.

La sesión comienza describiendo la actividad, es muy conveniente la utilización de colchonetas o una alfombra para que los niños se sienten y escuchen el relato inicial. Este momento introductorio es primordial, ya que permite crear una instancia para establecer reglas, normas y principalmente motivar al niño.

El calentamiento se realiza en función a la introducción del cuento, una estrategia significativa es el uso de música o canciones infantiles representativas o en relación al tema del cuento.

Es muy importante contar con los materiales para disposición inmediata, de modo que al detener la historia no se pierda la continuidad.

Durante las tareas motoras, el relator indica la acción y es el niño el que determina cómo la realiza; se permite un tiempo para ejecutarlas, no se considera corrección. Ejemplo: *"el primer país al que llegó Temporín fue el reino del balón, todos sus habitantes no paraban de tirar el balón hacia arriba, tocándolo cada vez con una parte distinta del cuerpo y nombrándola. La*

tocaban con: el pie, la mano, la rodilla, la cabeza, el codo, etc." Durante el proceso el profesor debe involucrarse al igual que el niño.

La historia se retroalimenta constantemente, por medio de preguntas y respuestas emitidas por los niños, a la vez se estimula el lenguaje y la memoria, se realiza de manera espontánea y natural. Es pertinente realizar preguntas dirigidas donde el niño pueda interpretar el final que desearía para la historia, como por ejemplo: "Logrará Temporín encontrar la tuerca que necesita el reloj Dormilón", "les gustará o no que Temporín encuentre la tuerca mágica, ¿por qué?", "Cuál fue el último país que visitó Temporín".

Al finalizar el cuento, se implementan actividades de relajación y evaluación con preguntas dirigidas tanto al grupo, como individualmente, por ejemplo: "¿les gustó el cuento?, ¿qué hubiese pasado si Temporín no encuentra la tuerca mágica?, ¿cuál fue el país que más les gustó?, ¡Pablo!, ¿cómo era Temporín?, dime cómo lo imaginas". Recoger las ideas al establecer el diálogo es importante, ya que permite planificar la siguiente sesión considerando un hilo conductor.

RESULTADOS:

El valor "t", con 17 grados de libertad y considerando un coeficiente de confianza de un 99%, advierte diferencias signifi-

Tabla 1: Puntajes alcanzados por los párvulos antes y después del programa de intervención motriz

	Párvulos	Pre-test	Post-test	
1	Luis	35	41	T= 2,83
2	Renata	38	42	
3	Pedro	32	40	
4	Rodrigo	39	42	
5	Jaime	41	43	
6	Jaime	32	40	
7	Luis	33	38	
8	Ana	40	43	
9	Claudia	31	39	
10	Pedro	35	41	
11	Alejandra	34	41	
12	Fabiola	38	43	
13	Enrique	35	42	
14	Lorena	38	42	
15	Andrea	33	40	
15	José	35	42	
17	Fabiola	28	39	
18	Luis	33	40	
19	Isabel	30	38	

cativas entre los puntajes obtenidos en el pre y post-test, por tanto se puede afirmar que los datos empíricos apoyan la hipótesis que señala: "el programa de intervención motriz basado en cuentos motores, incide favorablemente en el nivel de desarrollo de los patrones motores fundamentales de una muestra de niños y niñas de 4 a 5 años de edad de la comuna de Talca".

Tabla II: Patrones motores de pauta de observación.

EQUILIBRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Equilibrio con ambos pies en una línea. • Equilibrio en el pie.
CUADRUPELIA	<ul style="list-style-type: none"> • Antero posterior continua (mano-pie atrás) • Postero anterior continua (mano-pie delante). • Antero posterior continua [mano-pie atrás (supinación)] • Postero anterior continua [mano-pie delante (supinación)]. • Antero posterior continua [mano-rodilla atrás (prono)]. • Postero anterior continua [mano rodilla delante (prono)]
MARCHA	<ul style="list-style-type: none"> • Postero anterior continua delante • Postero anterior continua delante con cambio de dirección. • Postero anterior continua delante con detención por orden verbal. • Postero anterior continua con punta de pies. • Postero anterior continua con talones. • Postero anterior continua delante sobre una viga. • Antero posterior continua hacia atrás. • Lateral continua cruzando piernas. • Lateral continua separando y juntando pies en una viga.
VERTICAL	<ul style="list-style-type: none"> • Subir escaleras alternar pies. • Subir escaleras pies simultáneos. • Bajar escaleras alternar pies. • Bajar escaleras pies simultáneos.
SALTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Antero posterior con dos pies sobre una línea. • Posterior anterior con dos pies sobre una línea. • Lateral con dos pies sobre la línea a la derecha. • Lateral con dos pies sobre la línea a la izquierda. • Antero posterior con el pie cayendo en el mismo. • Postero anterior sobre el pie cayendo en el mismo. • Lateral con el pie sobre la línea a la derecha. • Lateral con el pie sobre la línea a la izquierda. • Vertical hacia abajo pies juntos.
LANZAMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Postero anterior con una mano sin objetivo. • Antero posterior con una mano sin objetivo. • Postero anterior con dos manos sin objetivo. • Lanzamiento con una mano hacia arriba. • Lanzamiento con dos manos hacia arriba.
CARRERA	<ul style="list-style-type: none"> • Longitudinal postero anterior continua. • Postero anterior con cambio de dirección • Longitudinal postero anterior con detención. • Longitudinal antero posterior continua.
GOLPEAR	<ul style="list-style-type: none"> • Con una mano a nivel del hombro. • Con una mano botear mínimo tres veces. • Sobre el hombro golpear el balón. • Golpear con el pie predominante.

DISCUSIÓN

Las evidencias halladas parecen indicar que si bien las formas básicas de movimiento adquieren más fluidez, dinamismo, asertividad y coordinación a la edad de 4 a 5 años, no cabe duda que la experiencia, mientras más abundante es, mayor es la probabilidad de alcanzar estadios maduros de desarrollo.

Le Boulch (1983), advierte que cuando el niño descubre la posibilidad de operar con su propio cuerpo, va ampliando su horizonte de acción, es decir, a medida que adquiera la capacidad de acceder y comprender su espacio, podrá descubrir la marcha, y a través de ésta, conductas más complejas como el lenguaje.

La propuesta de estimulación motriz cuentos motores permite al niño ser protagonista principal de la acción, dando la posibilidad de conocer y reconocer su propio cuerpo con sus posibilidades y limitantes. Es función de la actividad educativa motriz desarrollar a su vez cualidades cognitivas.

La propuesta de Bruner (1966), sirve de argumento teórico para justificar el cuento motor como un programa de estimulación motriz, el énfasis basado en el descubrimiento que experimenta el niño durante las sesiones contrasta con la teoría. El autor (1988) se opone a intervenciones modeladas en el proceso de aprendizaje, indica que es el aprendiz el encargado de resolver sus propios desafíos mediante situaciones que deberá sortear según sus aprendizajes anteriores. Se ve enfrentado a la necesidad de interpretar cognitivamente y traducir motrizmente esta interpretación.

La importancia del cuento motor radica en presentar de manera simple situaciones de la vida cotidiana, permite al niño retroalimentar constantemente sus praxias adquiridas con anterioridad en el medio social en el que está inserto.

Vygotsky (1989) declara que el conocimiento no se debe limitar ni establecer a niveles implícitos en el niño, pues se verían perjudicadas algunas capacidades a las cuales se les puede sacar mejor provecho en su desarrollo potencial. A diferencia de la edad adulta, el aprendizaje en los niños no viene condicionado, esto se ve afianzado en el hecho que el cuento motor al ser cuento narrado y jugado, se

transforma en un vehículo esencial para la construcción del pensamiento, permite a cada uno trabajar según sus propias capacidades sin desmerecer las del otro, favorece la confianza en sí mismo. Los infantes muestran especial interés ante tareas enfocadas al juego y una creciente disposición para rendir. En el juego la capacidad de atención y memoria se amplía al doble.

Conclusiones

Considerando que durante este proceso progresivo y constante del desarrollo, el niño adquiere la capacidad de manejar niveles de creciente complejidad. La edad (4 a 5 años) resulta ser propicia para aplicar una propuesta de estimulación, ya que se encuentra en una etapa de pleno florecimiento de un conjunto de habilidades, destacando principalmente lo motriz y cognitivo. Durante este periodo se comienza a dar importancia a la adquisición de la experiencia y socialización como medio para favorecer un desarrollo armónico.

Luego de un programa de estimulación motriz, aplicado durante dos meses, es posible comprobar un avance en la calidad de expresión de los patrones motores fundamentales entre 4 y 5 años de edad.

La propuesta de los cuentos motores es reveladora, congregando requisitos basados en el desarrollo de la condición cognitiva, afectiva-social y motora, pues proporciona al niño el beneficio de ser protagonista y antagonista del relato, articula su capacidad creativa e interpretativa traducida en expresión verbal y corporal.

La propuesta metodológica de los cuentos motores integra variadas áreas educacionales, permitiendo interdisciplinarizar los contenidos de lo corporal con otras materias, con el objeto de globalizar la enseñanza.

Manifestada desde otra perspectiva, la propuesta metodológica cuentos motores es una herramienta propicia para la motricidad y cognición (percepción, memoria, pensamiento, atención, representación del conocimiento, lenguaje, razonamiento y resolución de problemas) de manera conjunta, cumpliendo con los objetivos que plantea la Reforma Educacional Chilena donde prioriza el trabajo en redes, complementando cada subsector de aprendizaje con el desa-

rollo del niño, no sólo se trata de entregar contenidos, sino de crear espacios donde el estudiante sea el propio artífice de su crecimiento.

La intervención sistemática durante dos meses, con sesiones de tres veces por semana, muestra avances significativos. Parte de ese avance se debe a un plan de trabajo metódico y de constante retroalimentación, considerando que en pequeños de esta edad la asimilación de los aprendizajes es lenta (memoria a corto plazo). La propuesta metodológica permite al profesor retomar ideas ya narradas, lo que favorece un feed-back consecutivo en el niño. Los datos obtenidos, luego del período de estimulación, revelan que el tiempo acordado para la aplicación de la propuesta fue eficaz.

La medición de los párvulos, mediante la pauta de observación de patrones motrices durante el pre y post test, indica diferencias significativas. Existe un claro avance en la calidad de los patrones motores, lo que apoya la idea que estos patrones se perfeccionan dependiendo del grado de intervención que experimenten.

Si bien los resultados obtenidos en este estudio no se pueden generalizar a poblaciones mayores que la indicada, la información obtenida se constituye en una evidencia empírica que se pone al servicio del área de conocimiento del desarrollo motor.

Bibliografía

- Aránguiz, H. (2001). *Desarrollo Motor: Apuntes de Estudio*, Concepción: Universidad de Concepción, Ciudad Universitaria.
- Ajuriaguerra Julián de 1911. (1979). *Manual de psiquiatría infantil*, 3ª Edición, Barcelona: Toray – Masson.
- Ausubel David, P. Edmund Sullivan (1989). *El desarrollo infantil*, México: Paidós.
- Bralic, S. y Haeussler, I. (1982). *El desarrollo psíquico del niño de 2 a 6 años*, Chile: Ministerio de Educación.
- Bralic, S. y Haeussler, I. (1985). *Manual de estimulación del niño preescolar: guía para padres y educadores*, Santiago: Galdoc.
- Bruner Jerome, S. (1966). *El saber y el sentir: Ensayo sobre el conocimiento*, Argentina: Pax México.
- Bruner Jerome, S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Morata.
- Conde Caveda, José L. (1994). *Cuentos Motores Vol. I*, Barcelona: Paidotribo.
- Gessell A. L. (1975). *El niño de 1 a 4 años*, Buenos Aires: Paidós.
- Gessell A. L. (1967). *El niño de 5 a 6 años*, Buenos Aires: Paidós.
- Gessell A. L. (1977). *El niño de 1 a 5 años: Guía para el estudio del niño preescolar*, Buenos Aires: Paidós.
- Godall, T. y Hospital, A. (2000). *50 Propuestas de actividades motrices para el Segundo ciclo de educación infantil*, Barcelona: Paidotribo.
- Haeussler, I. (1986). *Manual de estimulación del niño preescolar*, Buenos Aires: Nuevo Extremo.
- Hernández-Sampieri, R. y col. (1991). *Metodología de la investigación*, México: Mc Graw Hill.
- Keogh (1977). *The study of motor skill development. Quest Monog.* 28:76-88.
- Quirós de J. B. (1979). *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad*, Buenos Aires: Panamericana.
- Le Boulch, J. (1979). *La educación por el movimiento en la edad preescolar*, Argentina: Paidós.
- Le Boulch, J. (1983). *La evolución psicomotriz desde los 3 a 5 años*, Madrid: Doñate.
- Le Boulch, J. (1991). *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1978). *Sicología del niño*, Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1986). *La epistemología genética*, Madrid: Debate.
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*; traducción de Vicente Valls y Anglés, Madrid: Morata.

Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento: Ensayos entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos*, México: Siglo XXI.

Ruiz Pérez, L.M. (2004). *Desarrollo Motor y Actividades Físicas*, Madrid: Gymnos.

Ruiz Pérez, L. M. (1997). *Deportes y aprendizajes: procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*, Madrid: Visor.

Vygotsky L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*, nueva edición de Alex Kosulin, Vygotsky 1896 y 1934, Barcelona: Paidós.

Wallon, H. (1965). *La evolución psicológica del niño*, Buenos Aires: Psique.

Winnicott. (1983). *Proceso de maduración del niño*, París: Payot.

Wittling, M. (1985). Le developpement psychomoteur de l'enfant. En: ARNAUD, P.& BROYER, G. *La psychopédagogie des Privat*. París.



La Clase de Educación Física: Un cruce metodológico entre el dejar hacer y la instrucción¹

Luis Guillermo Jaramillo E. Profesor Asociado. Departamento de Educación Física. Universidad del Cauca, Colombia.

Gerardo Hernán Jiménez L. Estudiante X semestre. Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física. Universidad del Cauca. Colombia.

RESUMEN

El presente artículo expone una parte de los hallazgos del proyecto *Los imaginarios del joven escolarizado ante la clase de Educación Física en la ciudad de Popayán*. En el estudio se comprendió que aún persiste la mirada de una clase de tipo funcional, que otorga primacía a la perfección de un cuerpo a través del ejercicio físico. Los imaginarios acerca de la clase de Educación Física corresponden a unas prácticas deportivas que testimonian dinámicas por las que transita el joven escolarizado; las preguntas que abren la discusión en el presente escrito son: ¿cómo se hacen manifiestas dichas prácticas?, ¿qué tipo de procesos metodológicos vivencia el estudiante?

Palabras claves: Educación Física - Jóvenes escolarizados - cruce metodológico

JUSTIFICACIÓN

La juventud en el contexto histórico la asumimos como una construcción humana que ha sido instituida y legitimada socialmente, de tal forma que lo juvenil ha sido cargado de contenidos particulares, acordes a los contextos donde se reconoce su existencia. En esta perspectiva, a la juventud le corresponde una historicidad caracterizante que renuncia a

la idea de universalización abstracta haciendo un gran énfasis en los detalles contingentes de lo juvenil, sus formas de expresión y su diversidad.

La escuela también es una obra histórica construida por la sociedad; así, la educación "tal como la entienden hoy las agencias internacionales de desarrollo adquiere valor sólo

¹ El presente artículo es parte de la investigación denominada "Jóvenes e Imaginarios de la educación Física, un estudio comprensivo en la ciudad de Popayán", financiada por la Vice-rectoría de investigaciones de la universidad del Cauca, estudio realizado entre los años 2000-2004. Los resultados que se exponen a continuación, hacen parte de una de las categorías emergentes denominada prácticas y trayectorias. En el estudio participaron también como investigadores los profesores Delbar René Hurtado H., Carlos Ignacio Zúñiga L y Harvey Montoya P., además de doce estudiantes del programa de Educación Física de la Universidad del Cauca en calidad de auxiliares de investigación.

en la medida en que se conecte con los sistemas globales de producción" (Martínez 2003: 19). Esto ha hecho que la mayoría de estudios sobre juventud sean elaborados por adultos que casi no han tenido en cuenta la perspectiva de los mismos protagonistas de los llamados objetos de estudio (Marín y Muñoz, 2003: 39).

Frente a este tipo de escuela (expansiva-competitiva) propuesta por el mundo de los adultos, el joven escolarizado ha hecho rupturas, en tanto la institución escolar se niega a reconocer la existencia de otros lenguajes y saberes, y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y disposiciones escolares. Los jóvenes ven en la escuela una institución que se rezaga ante la emergencia de mediadores culturales que generan nuevas sensibilidades, nuevas tecnicidades, nuevas prácticas culturales, nuevos modos de ser y de actuar que difícilmente ella (la escuela) podrá asimilar en su lento proceso de cambio.

Frente a la emergencia de nuevos imaginarios, se hace importante comprender cómo los mismos jóvenes viven, encarnan e reinventan la escuela. Al mismo tiempo, se hace necesario preguntarnos por sus modos de aprender, de disfrutar, de relacionarse y de comprender el mundo actual que vivimos; pero sobre todo, la capacidad que tienen ellos de crear y estar juntos; es decir, la posibilidad relacional de ser sujeto-joven escolarizado. Quizá, el mundo de la Educación Física nos ayude a entender su gran mundo escolar y los diferentes procesos de exclusión de que son objeto.

CONTEXTO

Según las proyecciones del DANE para el año 2000, citadas por Muñoz (2003), el 21% de aproximadamente 8,9 millones de la población colombiana es joven. Sin embargo, elementos como la violencia, el desempleo, la pobreza y las carencias educativas, colocan a las y los jóvenes en situación de alta vulnerabilidad o en situación de exclusión. Las y los jóvenes de nuestro país son las principales víctimas de la violencia en Colombia, su participación en grupos violentos es alta y el índice de desplazamiento alcanza cifras muy preocupantes (Muñoz, 2003), (Velásquez, 2001).

Para el caso específico de la ciudad de Popayán, de acuerdo al censo de 1993 la población en el rango de edad

entre los 10 y los 29 años era de un total de 76.590, de los cuales 36.219 eran hombres y 40.371 eran mujeres. En la cabecera municipal se encontraban 69.630 personas de los cuales 32.671 eran hombres y 36.959 mujeres. En 1993 el 17,6% de la población entre los 10 y los 29 años se encontraba ubicada en la cabecera municipal de Popayán. Las proyecciones realizadas por el DANE estiman que para el 2004 la población del Municipio de Popayán será aproximadamente 236.090 personas de las cuales 215.000 se ubican en la cabecera municipal. La población entre 7 y 24 años de edad será de 84.098 de la cual 41.044 se ubican entre los 7 y 15 años y 43.054 entre los 16 y los 24 años, correspondiente al 35,6% de la población total del municipio. Este porcentaje es muy importante si se tiene en cuenta que la presente investigación se desarrolló con jóvenes urbanos de este municipio.

Cobertura de los jóvenes payaneses en el sector Educativo

En 2004 la población total del Cauca fue de 1.344.487 habitantes. Popayán representa menos de la quinta parte de la población del Departamento, con 236.090 habitantes. La población urbana del Departamento es del 39%. El 42% de la población urbana está concentrado en el Municipio de Popayán. La población del sistema educativo está cercana a los 540.000 niños y jóvenes de 5 a 23 años de edad, con un 72% de ellos con edades entre los 5 y los 17 años. Ver cuadro 1.

Cuadro N° 1
 POBLACIÓN TOTAL Y EN EDAD ESCOLAR 2003 Y 2004

ENTE TERITORIAL	POPAYÁN	RESTO DPTO	CAUCA
Población Total 2004	236.090	1.108.397	1.344.487
% del Total de Pobl Dpto	18%	82%	100%
Población Urbana	215.348	303.573	518.921
% de Población Urbana	91%	27%	39%
Pobl. 5 a 17 años 2004	59.264	326.851	386.115
% Pobl. 5 a 17 años	25%	29%	29%
Pobl. 18 a 23 años	12%	11%	11%
Pobl. 5 a 17 años 2003	59.128	323.844	382.972
Pobl. 18 a 23 años 2003	28.870	122.705	151.575
Incremento Pobl. 5 a 17	136	3.007	3.143
Incremento Pobl. 18 a 23	151	1.530	1.681

Fuentes: Estadísticas MEN con base en proyecciones DANE

Escenario sociocultural y sujetos del estudio.

El escenario sociocultural estuvo conformado de dos instituciones educativas por cada uno de los estratos del sector urbano de la ciudad de Popayán (1-2, 3-4 y 5-6) tanto de colegios oficiales como privados. Las instituciones consideradas en el estudio fueron:

Colegio Tomás Cipriano de Mosquera	Estrato 1-2
Colegio Los Comuneros	Estrato 1-2
Colegio Francisco Antonio Ulloa	Estrato 3-4
Colegio Comfacauca	Estrato 3-4

Colegio Colombo-Francés

Estrato 5-6

Colegio Gimnasio Calibío

Estrato 5-6

La población considerada en el estudio estuvo conformada por estudiantes que se encontraban cursando los grados noveno y décimo con edades entre los catorce (14) y diecisiete (17) años, tanto hombres como mujeres. Los informantes considerados en el estudio, fueron un total de dieciocho (18) (9 hombres y 9 mujeres). Para su selección se hizo necesario tener en cuenta criterios como: estudiantes catalogados como apáticos a la clase y estudiantes que mostraran simpatía por la misma. Éstos se eligieron en forma intencional una vez se estableció con ellos familiaridad y mostraron deseos de colaborar con el estudio.

METODOLOGÍA

El presente diseño considerado en el estudio, consta de tres momentos, Preconfiguración, Configuración y Reconfiguración de la realidad, los cuales se cruzan a lo largo de todo el proceso de investigación, con el fin de ir develando una posible estructura que dé cuenta de la comprensión obtenida. Con el objetivo de clarificar un poco el desarrollo de estos tres momentos, procederemos a explicarlos por separado, sin querer decir que existen entre ellos fronteras definidas:

El momento de pre-configuración de la realidad como primera aproximación a la posible estructura sociocultural (pre-estructura), se considera como una forma de lograr la pre-estructura mediante una búsqueda paralela de teoría formal y de teoría sustantiva. Lo anterior significa que mientras se está realizando una revisión de la teoría formal, que conlleve un conocimiento amplio del área y del contexto de desarrollo sociocultural (perspectiva deductiva), se hace un primer acceso al escenario donde se realizará el estudio, para lograr un conocimiento empírico del contexto sociocultural. Este primer contacto se realiza desde el contacto directo con los sujetos sociales mediante métodos de observación participante. De este proceso y haciendo uso de las descripciones realizadas y de ordenamientos conceptuales de la realidad, se construye la teoría sustantiva que se complementa por relación de sentido con la teoría formal para plantear una pre-estructura. La primera construcción de sentido es la que nos permite elaborar una guía flexible con la cual se da inicio al momento de configuración.

En el momento de configuración, se continúa con el trabajo de campo pero en profundidad (intensivo y extensivo), con el fin de obtener una estructura más plausible que la anterior (pre-estructura). Esto implica armar el entramado de relaciones de cada elemento que va emergiendo del proceso de recolección y familiarización con los datos, teniendo como base las pre-categorías o categorías iniciales analizadas en el momento anterior. Es así como; a partir del trabajo de campo en profundidad, se busca escudriñar la realidad sobre la cual se hizo el análisis para comprender si las pre-categorías son las que efectivamente constituyen esa realidad, o por el contrario, se encuentran elementos nuevos configuradores de dicha realidad; en este sentido, se hace de la investigación un proceso de develamiento (quitar el velo). En dicho proceso se va reconfigurando la realidad, dando inicio así al tercer momento llamado re-configuración.

En este momento (re-configuración) se construye permanentemente teoría sustantiva como insumo fundamental para la comprensión de la realidad a comprender. Se realiza un análisis de los hallazgos socioculturales desde una triple perspectiva: la perspectiva del investigador, la perspectiva de la sustantiva y la perspectiva de la teoría formal. Cabe anotar que la triangulación no sería posible si no se generara teoría a partir de las entrevistas, de los diarios de campo y de los procedimientos sistemáticos del análisis de la información obtenida (teoría sustantiva).

Técnicas e Instrumentos:

Se aprovechó principalmente la observación participante, la cual sirvió para el acercamiento y selección de los informantes claves. También se utilizó la entrevista en profundidad y talleres de grupo con el fin de establecer un diálogo con los informantes en la búsqueda de categorías emergentes; en total se realizaron dieciocho entrevistas. Los instrumentos utilizados fueron el diario de campo, la grabadora manual y la cámara digital.

Tipo de análisis y procesamiento de la información:

El procesamiento se hizo en forma constante; es decir, desde las primeras observaciones hasta el análisis intensivo del trabajo de campo. En el procesamiento de los datos se tuvieron en cuenta elementos metodológicos propuestos por Taylor y Bogdan (1996) como: a) Descubrimiento en progreso: se trató de buscar temas emergentes examinando repetidamente los datos. b) Codificación: modo sistemático de desarrollar, refinar y buscar categorías que den cuenta de la información obtenida. c) Relativización de los datos: interpretación de los datos en el contexto en que fueron recogidos, con el propósito de evaluar su plausibilidad, reconociendo en ellos que se debe hacer un trabajo más intensivo en la búsqueda de nueva información.

Aspectos éticos

El acercamiento a las instituciones educativas se hizo por medio de comunicaciones oficiales (consentimiento infor-

mado), en las que se les informó la intención del proyecto y sus beneficios para el sector educativo, así como también, el compromiso de exponer los hallazgos ante la comunidad educativa del plantel. El acceso a los informantes claves fue posible gracias a que la investigación se realizó con estudiantes del Departamento de Educación Física de la Universidad del Cauca, dentro de los cuales, algunos habían realizado su "Práctica Educativa" en los colegios seleccionados para la investigación. Una vez logrado un estado de confianza plausible con los estudiantes, se les aclaró el propósito del estudio, a la vez que la intención del grupo de investigación.

HALLAZGOS

Los imaginarios del joven escolarizado en torno a la clase de educación Física evidencian prácticas que desde una orientación metodológica, se mueven entre el *dejar hacer* y la *instrucción*, formando una especie de cruce metodológico que no se completa en su realización. El *dejar hacer* es objetivado por los escolares como *deporte libre*, y la *instrucción* como repetición debido a los contenidos que se tienen al interior de las prácticas deportivas (fútbol, baloncesto y Vóleybol). Deportes que desde el rendimiento físico, convierten el cuerpo en instrumento para la eficiencia y la eficacia, lo distancian de la sensibilidad y el sentido, y obnubilan en el estudiante la capacidad del ser cuerpo (corporeidad), algo más que simplemente tener cuerpo. Se presenta así «una reducción materialista del alma y una teoría general de la educación en las que domina la noción de 'docilidad' y que une el cuerpo analizable con el cuerpo manipulable» (Foucault: 1984:140). A continuación, presentamos las rutas metodológicas de clase deportiva por las que se mueven los imaginarios de nuestros jóvenes escolares en la ciudad de Popayán:

1. La Educación Física como Juego y Recreación: un dejar hacer como opción de clase

"... *Jugar, eso es lo que la mayoría de veces se hace*" (3-4/H/9º/E: 12/3)².

El *dejar hacer* es una de las "herramientas" metodológicas más utilizadas por el profesor al interior de la clase de educación física. Sus actividades a realizar se reducen a juegos, a prácticas libres de los "deportes" o sencillamente a *dejar* que los estudiantes opten por acciones ajenas a la misma:

Uno tiene la imagen de que la clase de Educación Física es coger un balón y se va a jugar y siempre va a ser así, siempre voy a tener esa imagen... tengo esa imagen, tengo como ese recuerdo así, así... y a la gente que le pregunten, yo creo que la mayoría de las personas te van a decir eso, que uno vaya, salga y juegue, y haga lo que quiera (5-6/H/9º/E: 13/3).

En el *dejar hacer*, los estudiantes tienden a practicar aquellas modalidades que más les agraden y que ofrece la institución de forma permanente con el sentido de recrearse y hacer lo que ellos "quieran" sin rendir cuentas a nadie. "*Tenemos, como el deporte libre, él nos dice, bueno, tienen la cancha, un balón, vayan, jueguen lo que quieran, entonces nosotros vamos, jugamos fútbol, tiros, penaltis, o sea, así... Obviamente, la que le dan a uno, uno hace lo que quiere, y la pasa rico con los amigos, uno no tiene que rendir cuentas*" (5-6/H/9º/E: 13/14). "En efecto, hay en el juego una nota de ingravidez y también de utopía e inocencia. Niega la necesidad de una norma heterónoma, pues cree en el juego limpio que es su aristocrática derivación ética" (Marina, 2004: 40).

El juego entonces es para los estudiantes una opción de pasarla rico, de no hacer ejercicios ni rendir cuentas a nadie. El juego y el hacer lo que se quiera se convierte para ellos en lo mismo, en tanto el docente en la mayoría de las clases, sólo dispone del balón como un recurso para que la acción jugada pueda llevarse a cabo. Así entonces, «el juego actúa en los escolares más por descarga emocional que

² Nota: los códigos de relatos que sustentan las categorías propias de los hallazgos se identifican teniendo en cuenta los siguientes elementos: estrato social, género (hombre-mujer), grado escolar, número de entrevista, número de relato. Unos ejemplos de ello son: relato (1-2/M/9º/E: 3/8), relato (3-4/H/9º/E: 11/53).

por formación, ya que el profesor no trabaja mancomunadamente con el juego» (Jaramillo, 2004: 42). Así, jugar, en la mayoría de las veces, se convierte en un pretexto por parte del profesor para no orientar la clase.

En la lógica del dejar hacer, las y los estudiantes son quienes deciden qué actividad deportiva desean realizar; en su imaginario, este tipo de prácticas se asumen dentro de la institución como una forma de hacer deporte, como una opción más de clase, de no *rendirle cuentas a nadie*. En esa permisividad, se decantan prácticas deportivas o de recocha objetivadas por ellos como recreación, «*Pues se nos facilitan los implementos deportivos que tenemos en el colegio, para practicar el deporte que más nos guste, pero esa recreación también depende de que todos estemos, pues, haciendo lo que más nos guste, ¿no?*» (1-2/I/9ºE: 3/9).

El dejar hacer por tanto, puede entenderse desde dos perspectivas: la primera como deporte libre, el cual está compuesto por prácticas que en su esencia no presentan un efecto técnico a partir de la enseñanza de una modalidad deportiva; la segunda, es el jugar por el jugar, donde los escolares hacen lo que deseen, de este modo, su práctica no apunta a un fin determinado. Es pues el "dejar hacer", una posibilidad de clase, de escoger lo que se quiera y con quien quiera, de hacer deporte libre y de utilizar la Educación Física para recrearse en aquello que más les gusta. Una clase que se envanece en la no orientación del profesor y en el divertimento jugado por parte del estudiante. Con el juego, "el sujeto (escolar) pretende disfrutar de una libertad absoluta. Es, pues, un espejismo del paraíso. Sin normas, sin trabas, sin límites, sin peso, la conciencia se expande en un aire triunfal". (Marina: 2004, 40).

Ahora bien, si el dejar hacer es objetivado por el estudiante como juego, como recreación, ¿qué papel cumple el docente, cuál es el imaginario que los estudiantes poseen de éste?

Para los escolares, el profesor los deja realizar la actividad que quieran porque sencillamente éste no es competente para orientar la clase, dicho profesor orientaba otras asignaturas que no tenían relación con la educación física, como religión o dibujo. Para ellos, el profesor se encuentra orientando el área más por mandato de sus superiores (entre ellos el rector) que por demostrar competencia en el área:

Los estudiantes siempre buscan a otro profesor, pero como a ellos no les hacía hacer nada, ni tampoco era únicamente licenciado en eso de religión, entonces no les dejaba nada, iban y sacaban el balón y el que quisiera jugar jugaba, entonces ellos decían no pues ojalá todos fueran como este profesor, ¿no? Pues porque él no les hacía hacer nada (1-2/I/9ºE: 4/68).

En este sentido, perciben a un profesor con poca iniciativa de orientar la clase de Educación Física, ya que no fue preparado para ésta, por tanto pasa a ser desconocida en su formación académica y sólo encuentra como posibilidad, entregar los balones deportivos y decir a sus estudiantes "jueguen lo que quieran". Es un docente que no demuestra interés por la clase, ni mucho menos satisfacción en su orientación:

Yo le comentaba, yo a veces le ayudo a él (profesor de dibujo, que dicta Educación Física), hagamos tal cosa, hagamos tal ejercicio, hágale hacer a ellos, siempre me daba pena porque él era todo bien bacano conmigo, y yo siempre lo ayudaba, a veces le decía profe usted que es jarto haciendo el mismo ejercicio... no pero usted dese cuenta mijo que yo no soy especializado en esto, yo no sé nada de Educación Física, si acaso lo que me enseñaron en el colegio. (1-2/I/9ºE: 4/33)

Cuando no se tiene motivación en aquello que se hace, lo más normal es que se encuentre poco sentido en ello, puesto que no es lo que realmente se desea hacer. De este modo, los estudiantes conciben al profesor como permisivo, como alguien que no prepara clase y que no se preocupa por leer acerca del área:

el profesor que nos daba Educación Física sí debería destacarse por aprender porque a veces yo le decía le presto libros y ni siquiera me ponía atención, él entonces donde me hubiera dicho que la prestara libros yo me daría cuenta de que él sí se preocupa por sacarlo bien a uno, ¿no? Pero le decía sí y se agarraba a recocharlo a uno, pero en cambio hay otros profesores que sí de otras materias que ellos uno les pregunta háganme el favor y me dicen según la pregunta, ellos le dicen en el momento no la tengo aquí, pero ¿sabe qué? Yo voy a leer libros y yo se la saco,

dese cuenta porque ellos sí están de que uno aprenda, ellos sí se esfuerzan (1-2/H/9º/E: 4/60).

Se puede decir entonces, que la actitud del profesor complementa el imaginario que tienen los estudiantes de la clase, pues en "el dejar hacer", algunos consideran la Educación Física como una práctica poco creativa, de libre elección; de un docente que está allí, más por impartir la orden de sacar los materiales, de decir jueguen, que por orientar con sentido la clase. «*El profesor debería ejecutarnos más porque la clase de Educación Física no es decirle a uno que tiene que ir a recreación y ya*» (1-2/M/9º/E:6/9).

Si bien a algunos estudiantes les gusta la clase desde el "hacer lo que se quiera", para otros el dejar hacer no es de su agrado, puesto que no perciben en ella un orden de orientación, una secuencialidad en sus contenidos y un profesor que poco se interesa por lo que se desarrolla al interior de la misma. Este imaginario lleva al estudiante a desear una clase preparada y un profesor que exija y corrija; en pocas palabras, que sepa enseñar: «*como te digo debería darnos algunas instrucciones, porque uno no siempre pues va así a saber, igual era por grupos y era al que mejor lo hiciera, entonces como que ahí no, nos hubiera dicho esto combina con esto, o pueden hacer esto y esto, pero no*» (5-6/M/9º/E: 17/16). Desean un profesor que no se fije sólo en los deportes que sólo la institución ofrece, sino que vea la posibilidad de aprovechar los espacios del juego para corregir y enseñar; los estudiantes exigen una orientación con sentido y no una clase difuminada en lo gaseoso del dejar hacer. «*A mí me gustaría que él se volviera como más exigente sí; sí me gustara que fuera más exigente, él no exige mucho y casi no y lo quieren coger de recocha, no ponen mucha atención*» (3-4/H/9º/E: 12/13).

Desean un profesor que exija y corrija, que se encuentre más pendiente de lo que realizan, y si es posible, que haga demostración de las actividades que propone; es más, anhelan un profesor que se involucre en sus juegos (deportivos) y que no se encuentre haciendo actividades ajenas a la clase. «*No pues, eh pues que se uniera a nosotros, ella dice un tema y se va a sentarse por allá a ver a los demás, pues me gustaría que todo pues que estuviera unida a nosotros, que nos rectificara haciéndonos el ejemplo o jugar con nosotros, así hacer algún partido*» (3-4/M/9º/E: 7/57). Se exige que sea uno más de ellos, que busque ser encuentro más que desencuentro, que sea grupo.

La unión y el encuentro necesariamente evoca a un docente que se muestre amigo, que entre en momentos de concertación y no de desatención, de un docente que sepa relacionarse en grupo y que evidentemente sortee aquellas dificultades de ánimo por parte de algunos estudiantes que no quieren involucrarse en los juegos de la clase, de un docente que conozca lo que ellos hacen y que les complemente su saber:

...Pues así, que sepa de lo que uno va a hacer, que no sea tan bravo, que también tenga buena amistad con los estudiantes, y que sepa mucho y que lo sepa enseñar. Que sea un profesor con mucha experiencia, y que sepa llevar un grupo, porque hay veces que una persona digamos hay unos estudiantes que no quieren trabajar o algo entonces que el profesor sepa cómo, como manejar ese problema, si por lo general eso (5-6/H/9º/E: 18/27).

Para los escolares entonces, no siempre existe plena satisfacción cuando "se deja hacer lo que se quiera"; por el contrario, estos intentan rescatar el papel orientador del docente a partir de la exigencia responsable de la clase, lo cual los visibiliza como participantes activos de la misma.

2. La instrucción deportiva como opción de clase

A diferencia del "dejar hacer", en la instrucción el docente sí orienta la clase de Educación Física, en ella, prima el orden y el rendimiento y la enseñanza de los deportes son su eje principal; la perfección en el proceso, sólo se alcanza por medio de la repetición y el esfuerzo físico, acciones mecánicas que adiestran el cuerpo a comportarse de una manera estereotipada, con esquemas definidos y en un espacio determinado. Por tal motivo, el tiempo de clase se fragmenta en una serie de momentos o fases (inicial central y final) que inducen a los estudiantes a moverse en el plano de lo instrumental desde la automatización de gestos motrices. ¿Qué sentidos otorgan los estudiantes a estas fases o momentos?

En principio, la fase inicial es para los estudiantes un momento de calentamiento el cual es mecánico y repetitivo; su utilidad es dada con el propósito de evitar la fatiga muscular; a su vez, es una forma de prevenir la lesión al momento de practicar un deporte específico:

El calentamiento sirve para que de pronto no, uno esté haciendo algún ejercicio, no se engrane o sufra alguna lesión, (ajá) eso es necesario el calentamiento más que todo. (1-2/H/9°/E: 1/4)...El objetivo del calentamiento es para que uno no entre a la cancha con frío porque de pronto al tirar el balón mal, uno se daña cualquier tendón, se zafa uno, es peligroso, sirve para hacer ejercicio para meterse a fútbol o baloncesto siquiera unos 10 minutos de calentamiento...(el calentamiento) es la base principal para seguir disfrutando el ejercicio (1-2/H/9°/E: 4/5).

Desde la instrucción, los imaginarios de los estudiantes se remiten a considerar la clase como deporte; como algo que sirve para estar en forma. Clase que encuentra correspondencia con una sesión de entrenamiento donde se filtra un modelo de deporte para la competencia. El calentamiento, es el momento inicial de clase que prevé el tipo de actividad principal a realizar, denominado fase central. ¿Cómo objetivan los estudiantes esta fase?

Posterior al calentamiento, los escolares consideran que la fase central es el momento principal de la clase para afinar el cuerpo en la perfección de una técnica deportiva; esto se logra a partir de la repetición constante de un gesto deportivo en el manejo del balón: rebotes, lanzamientos y conducción entre otros. Conductas que se afianzan mediante ejercicios individuales o colectivos:

Comenzamos a lanzar, después ya comenzamos a driblar, después hacemos todo lo que la profesora nos enseñó y nos ha enseñado, practicamos lo que es el dribling, eh de proyección y a veces hacemos partidos para la profesora hacemos el examen y para ver si entendimos todo lo que ella nos explicó y si no es así pues hay que esperar la otra clase para presentar el examen si es perdido. (3-4/H/9°/E: 8/9). Los ejercicios son los más importantes, conducción y borde interno pero prácticamente siempre es lo mismo, siempre los hacen todos los jueves, todos los días que vamos allá, siempre hacemos los mismos ejercicios (3-4/H/9°/E: 11/24).

La instrucción en la fase principal, implica como eje fundamental la repetición, no sólo el movimiento esquematizado en el fundamento básico del deporte, sino también lo repetido del deporte mismo. Es una clase que mecaniza los segmentos musculares con base en la modalidad que se practique, la cual no brinda oportunidad para que entre en acción el ser sujeto³, en tanto la conducta motriz (motora) coloca el énfasis sólo en el gesto deportivo. El ejercicio se convierte así, "en la técnica por la cual se pone a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas [...], garantiza la forma de la continuidad y de coerción" (Foucault 1984: 165). "Buena, nosotros llegamos a la villa, hacemos un estiramiento así normal, que es dirigido por el profesor y entramos a hacer los fundamentos que se hacen en cualquier clase de baloncesto" (5-6/H/9°/E: 18/6).

Por último, posterior a la fase central, los estudiantes después de un momento de intenso sudor en el logro de un objetivo mecánico-repetitivo, necesitan "enfriarse" realizando actividades como: ejercicios de respiración, hidratación, sentarse a descansar y hacer una charla acerca de lo bueno y lo malo de la sesión "entrenada". A veces, incluyen estiramientos que son más propuestos por ellos mismos que desde la orientación del docente. Otras veces, y cuando la clase se extingue en la fase central, el profesor opta por enviarlos a cambiarse de uniforme sin tener en cuenta el reposo necesario para asistir a clases posteriores que se orientan en el salón:

(El profesor) nos dejaba sentados un ratito, descansamos tomábamos agua y esperábamos que llegara el bus, conversábamos, charlábamos de la clase, qué tenía de malo, qué aspectos negativos (3-4/H/9°/E: 9/9). El profesor no nos dirige los estiramientos, él dice, estiren, estiren muchachos y no más... al principio sí, cuando vamos a comenzar sí indica los ejercicios y al final nos dice estiren como estiraron al principio (5-6/H/9°/E: 13/7). Nos vamos para el salón, siempre terminamos a la hora exacta y nos vamos para el salón y ya (1-2/H/9°/E: 2/6).

³ Entendemos por ser sujeto, aquel que es proceso, movimiento y síntesis de aquello que Deleuze (2002) denominó sus principios constitutivos (la creencia y la creación). Esto implica reconocer un sujeto que se moviliza entre lo instituido (lo dado) y lo instituyente (lo creado), de tal manera que se hace sujeto en la medida en que se supera (trascendencia), reflexiona y se reflexiona; es decir, un sujeto que es creencia en tanto infliere cosas de la naturaleza que no le están dadas, e inventa distinguiendo poderes y construyendo totalidades, por tanto, su subjetividad (Hurtado, Jaramillo, Zúñiga y Montoya, 2005).

En la instrucción no existe una fase final definida, por cuanto la fase central abarca casi la totalidad del tiempo de clase. Es una fase que se improvisa, que responde más a consejos del profesor que a una orientación didáctica. Clase de enfriamiento, de vuelta a la calma, de recuperación; del reposo de una máquina que necesita descanso en el intenso trabajo repetido de algunos segmentos musculares; he ahí la necesidad del enfriamiento.

Con base en estas tres fases o momentos de clase, se puede inferir que las *prácticas* y *trayectorias* de clase, corresponden a un imaginario deportivizado de clase que se fundamenta en la lógica del entrenamiento; en la adquisición de destrezas físicas generadas por una calistenia que evita la lesión, una actividad principal signada por la repetición de un gesto deportivo, y una fase final improvisada y acosada en el tiempo. Instrucción heredada del deporte de rendimiento, de la producción que encuentra eco en los intersticios del aula escolar y el entorno extraescolar y que se afincan en una modernidad que ordena y divide el tiempo escolar a partir del disciplinamiento tal y como nos lo hace ver Foucault (1984: 162) en "Vigilar y Castigar" al momento de orientarse una clase:

1. Dividir la duración en segmentos sucesivos o paralelos, cada uno de los cuales debe llegar a un término especificado.
2. Organizar estos trámites de acuerdo a un esquema analítico de sucesiones y elementos tan simples como sea posible, combinándose según una complejidad creciente.
3. Finalizar estos segmentos temporales, fijarles un término marcado por una prueba que tiene por triple función indicar si el sujeto ha alcanzado el nivel estudiantar, garantizar la conformidad de su aprendizaje con el de los demás y diferenciar los dotes de cada individuo.

La instrucción, las reglas, la repetición, las formas de valoración (más alto, más fuerte, más lejos) y los resultados; no son más que evidencias del mimetismo que se reproduce en la escuela; la introducción del deporte al ámbito escolar, ha llevado a que sus mismos procesos, lógicas y principios se reproduzcan de manera acrítica.

Por otra parte, este tipo de clase (instructiva-deportiva) remite a una acción pedagógica por parte del docente. ¿Cómo es considerada dicha acción por los estudiantes? Para ellos, el profesor dice cómo hay que hacer las cosas; él es el que corrige lo bueno y lo malo y hace cumplir los objetivos al interior de la sesión.

En la práctica ella (la profesora) nos orienta, mejor dicho, ella nos dice qué está mal y qué está bien, ella inclusive, nos explica bien, o sea ella también hace, nos hace ella misma, nos hace orientaciones, pues (1-2/H/9º/E: 1/10)...El profesor es exigente porque a uno le exige en las clases, cómo debe trabajar y todo, si uno hace mal un ejercicio se lo vuelve a repetir y si tiene que acabar los ejercicios (5-6/H/9º/E: 18/25)... El Profesor cada ocho días cambia de ejercicio, pero cuando no queda un ejercicio bien, o sea bien hecho por los alumnos, pues sigue en ese ejercicio hasta que ya y así. (3-4/H/9º/E: 10/74)

El profesor en este tipo de metodología juega un papel activo como transmisor de la información y los estudiantes un papel pasivo (receptores), lo cual corresponde a «una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa», o lo que Not (1997: 28) denomina los métodos tradicionales que «consisten en que el saber pase del que sabe al que ignora: una persona (P) (que ejerce una función pedagógica), se propone transmitir un conocimiento (O) (noción, valor, proceso de pensamiento o de acción, etc.) a un alumno (A)» Flores Ochoa (1997: 168). La instrucción corresponde a un tipo de relación vertical, al ser los estudiantes quienes simplemente reciben lo dado por el docente, puesto que es el profesor el que tiene las riendas de su clase y no propicia espacios para la participación y reflexión de la misma.

En esta lógica, los estudiantes consideran que el docente se limita a dictar clase. Para ellos, se construye una barrera en la relación maestro-estudiante; incluso, relatan que no sienten confianza con el docente, y en ocasiones, temen acercarse a él para preguntar algo respecto a lo hecho en la práctica. De hecho, el profesor sólo habla de las actividades o temas de su clase:

Pues sí, la profesora es muy brava..., pues es que uno comienza a acercarse a hablar y todo, como uno hace con los otros profesores, ella no, es toda rara, comienza a decir

cosas y cosas y nos ofende, entonces uno se va alejando (1-2/M/9º/E: 2/41)... Cuando los profesores están de mal genio, pues llegan, es contra uno, se enojan, es con uno y eso no es así... Si eso pues la profesora, a veces se enoja muy feo con uno y le toca hacer lo que ella dice porque, o si no lo deja nivelando, nos deja recuperando esa nota (3-4/M/9º/E: 7/21-22).

Para los estudiantes, el profesor es muy distante, de mal genio, los regaña, no le preocupan los problemas de ellos; actúa de manera indiferente. Incluso, cuando alguien no le trabaja, arremete contra todos, diciéndoles que trabajen bien o que se "atengan" a las consecuencias; en ocasiones se dirige a ellos de manera ofensiva. «No pues, conmigo es muy distante, nos conocemos solo por nombre, de ahí para allá nada más, ella sólo se interesa por la clase» (3-4/M/9º/E: 7/51).

La instrucción entonces, es el polo opuesto de una clase regida por el "dejar hacer", o el "hacer lo que se quiera", en ninguna de las dos metodologías, se evidencia un saber pedagógico enriquecido por la dialéctica "docente-estudiante". En uno, se borra la participación del docente; en el otro, se vela la participación del estudiante; en ninguno de los dos se evidencia la participación activa del otro como fuente importante del saber y el conocimiento; no se tienen en cuenta las dos partes, no se escuchan en la reciprocidad del nosotros ni en el argumento diferenciador del otro, por tanto, es necesario hacer un análisis profundo de nuestro quehacer como docentes pensando no sólo la práctica como eje que quiebra ese imaginario deportivizado, sino en la comprensión de la subjetividad que implica la existencia de un sujeto que es proceso, la estética como vía para visibilizar la creación, ubicándola en un proceso de existencia cotidiana y los lenguajes de los jóvenes como posibilidad de fantasía conreacional que nos permite apropiarnos de un mundo del cual somos y hacemos parte, de esta manera creemos que el sujeto logra transformar unos modos de ser y de actuar de cara a la construcción del sí mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo Municipal de Juventudes. *Popayán espacio de juventud. El trecho del dicho al hecho.* Popayán. Alcaldía de Popayán, 2002.

Foucault, M. *Vigilar y castigar.* México: Siglo XXI Editores S.A, 1984.

Franco, Y. Magma. *Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía y política.* Buenos Aires: Biblos, 2003.

Jaramillo, L. G. "La Escuela, el colegio, la razón y la pasión. Un mundo escolar objetivado por el niño, la niña, el y la adolescente de hoy en torno a la clase de Educación Física". Barcelona: Generalitat de Catalunya En: *revista de Educación Física y Deportes Apunts.* Vol 1. No 75 (Primer trimestre, 2004): 39-44.

Hurtado, Jaramillo, Zúñiga & Montoya. *Jóvenes e Imaginarios de la Educación Física.* Popayán: Universidad del Cauca, 2005.

Marín, M. & Muñoz G. *Secretos de mutantes. Música y creación de las culturas juveniles.* Fundación Universidad Central: Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2003.

Marina, J. A. *Elogio y Refutación del ingenio.* Barcelona: Anagrama S. A., 2004.

Martínez B, A. "La educación en América Latina: de políticas expansivas, a estrategias competitivas". Bogotá: *En Revista Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional.* No 44 (2003): 12-40.

Muñoz, G. "Temas y Problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI". En: *revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud.* Vol. 1 No 1 (2003): 145-167.

Murcia, N. & Jaramillo, L.G. *La complementariedad etnográfica. Una guía para abordar estudios sociales:* Armenia: kinesis, 2000.

Not, L. *Las pedagogías del conocimiento.* Santefé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1997.

Taylor, S.D & Bogdam, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación:* Barcelona: Paidós, 1996.

Velásquez, F. "Exclusión social y gestión urbana: a propósito de Cali". En: *Exclusión social y la construcción de lo público en Co-*

LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN CRUCE METODOLÓGICO ENTRE EL DEJAR HACER Y LA INSTRUCCIÓN
LUIS GUILLERMO JARAMILLO E.

ombia, Centro de estudios de la realidad Colombiana (CEREC).
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Valle
(2001): 97-156.



Resiliencia y Motricidad Humana: hacia un Enfoque Educativo

Jocelyn Portugal V.
Profesora de Educación Física.
Universidad Santo Tomás

La Resiliencia es un término que se relaciona con diferentes áreas de la vida del ser humano, pero, ¿qué significa? ¿Qué sentido tiene en nuestra vida?.....Tiene su origen en el idioma latín, en el término *resilio*, que significa volver atrás, rebotar (Encarta, 2002). En la Enciclopedia Hispánica, se define como la resistencia de un cuerpo a la rotura por un golpe (1995: 513). En el campo de la ingeniería se utiliza únicamente para describir la capacidad de un material de recobrar su forma original, después de someterse a una presión deformadora. La definición en el idioma inglés del concepto *resilience*, es la tendencia a volver a un estado original o el tener poder de recuperación. Finalmente, el término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Rutter, 1993).

En esta búsqueda, variados ámbitos y autores han investigado el significado de éste término, pero fue la investigadora Scoville en el año 1942, quien decidiera pedir "prestado" a la Física este concepto, para poder incorporarlo a la psicología y psiquiatría. Pasaron 30 años durante los cuales no se ahondó mayormente en el tema, ni en el concepto, hasta que se rescató teniendo una mayor definición en el área de la psicología, por Stephan Vanistendael, teólogo suizo, quien la describió en su libro "La Felicidad es posible" (2002) como:

"la capacidad de un individuo o de un sistema social de vivir bien y desarrollarse positivamente y de un modo socialmente aceptable, a pesar de condiciones de vida difíciles" (2002:15).

La resiliencia distingue dos conductas definidas según Vanistendael ("La Felicidad es posible", 2002:23) *resistencia frente a la destrucción*, es decir la capacidad de proteger la propia integridad ante presiones; y *la capacidad de construir conductas positivamente vitales*, a pesar de situaciones adversas.

Las investigaciones y estudios sobre resiliencia, demuestran la importancia de darle al desarrollo humano, como proceso amplio y continuo de funciones, cambios, ajustes, conocimiento y capacidades humanas en relación a su crecimiento, subjetividad, complejidad y corporeidad, un sitio destacado en lo que se refiere al ámbito de la educación, de manera de orientar nuestra condición personal, a superar y mejorar las necesidades de afecto, relación con los demás, respeto, logro de metas individuales y solidaridad. Al incorporar estas conductas en forma permanente y estable, es posible participar activa y significativamente en el sentido de pertenencia y poder comprender el entorno, con otros y el ambiente.

Si enfocamos la resiliencia en el aspecto educativo de la motricidad humana, nos encontramos con la búsqueda de

experiencias motrices "sentidas", experimentadas, vivenciadas y valorizadas de manera grata, placentera y exitosa, alcanzando un desarrollo íntegro, involucrando diversos ámbitos de nuestra vida como lo social, afectivo, cognitivo y motricio. Estos cuatro ejes, pilares fundamentales en la formación y desarrollo del ser humano, son los que sustentan y permiten superar situaciones complejas en cuanto a riesgos o frustraciones, ya que no todos los fenómenos son posibles de previsión y control, debemos ser capaces de desarrollar una "función" multidimensional que nos ayude a sostener y superar situaciones difíciles. Esta capacidad de resiliencia, que involucra el trascender e ir en búsqueda de las propias necesidades, de poder superar situaciones adversas y salir exitosos, es la que permite al niño desde sus primeros años, iniciar sus diferentes aprendizajes en su ser persona. Día a día es una superación. Tareas motrices que parecen simples, como caminar o manipular objetos, van representando logros y avances. Cada año representa un cúmulo de experiencias de movimientos importantes, las que se van resignificando, reestructurando y adaptando según la etapa o edad por la cual atraviesa. En esta multiplicidad de cambios, es donde el rol del profesor de Educación Física debe ser fundamental a partir de la Educación Parvularia. Esta base de formación educativa en la motricidad humana, es la estimulación de experiencias, es la motivación e invitación a movernos con intencionalidad y sentido, entendiendo que existimos en la interacción con aquellos que nos rodean, siendo influenciados por el ambiente y los otros, a la vez que ejercemos influencias ambientales y personales. Darle un significado a nuestro movimiento, a partir de nuestras limitaciones, es partir conociendo y comprendiendo la capacidad de resiliencia. Esto nos permitirá adaptar los aprendizajes y estaremos logrando los mismos objetivos, dentro de un mismo grupo de niños, alumnos, personas. El ayudarlos a superar situaciones de frustraciones motrices, en cuanto al "no poder" o al "no atreverse a realizarlas" es tan importante como superar situaciones de riesgo extremo o pérdidas importantes. Por lo tanto, la función de quien educa es fundamental: destacar, valorar, ayudar, orientar, integrar y sobre todo reconocer las diferencias individuales de todo orden, dirigiendo los avances del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, para que sean capaces de actuar y reflexionar sobre sí mismos y mejorar la relación y manejo de los objetos y los demás. Llegar a tomar consciencia de cómo interactuamos, sabiendo tomar decisiones en libertad, so-

brepasando las situaciones más complejas y difíciles que se puedan presentar.

Es necesario tener presente que al momento de educar estamos formando personas, fomentando y reforzando valores, mayormente entregados desde el interior familiar y otros dentro del ambiente escolar. Si estos valores y actitudes tienen una buena dirección, sentido, orden, autoestima, sentido del humor y experiencias enriquecedoras, estaremos aportando en la formación de la resiliencia de nuestros educandos.

De esta forma, la resiliencia, como parte del desarrollo de la persona, se inspiraría en los siguientes indicadores resaltados por S. Vanistendael (*):

Necesidad de relación entre el individuo y su entorno; somos seres sociales, nos estamos relacionando con personas y nuestro medio día a día. En el quehacer motriz la posibilidad de trabajar en equipo, nos permite desarrollar la colaboración e integración de y con los otros.

La resiliencia no es estable, sino que necesita desarrollarse, al igual que el resto de capacidades humanas. Nacemos con la capacidad de perfectibilidad, por lo tanto depende de nuestros intereses sociales e individuales, los avances que desarrollemos a partir de nuestra subjetividad. El movernos nos hace autónomos y libres, es dentro de esta libertad que debemos encaminarnos hacia la búsqueda de bienestar y buena calidad de vida.

(*) Stefan Vanistendael. "La felicidad es posible". Barcelona: Gedisa, 2002.

Nunca es absoluta, de modo que personas y familias pueden ser vulnerables. Debemos constantemente comunicarnos y reforzarnos al interior de los grupos de pertenencia. Aquí es fundamental el rol del profesor, comunicando, reforzando, motivando y mejorando el aprendizaje de sus alumnos.

Se produce en un contexto cultural específico, pudiendo ayudar e inspirar determinadas intervenciones sociales sin que deba sustituir políticas sociales. El ámbito social afectado es generalmente el más desposeído, lo cual no descarta los otros medios sociales. Un niño o joven, con una mala experiencia motriz, puede

ser parte de un medio social bajo, medio o alto. La solución debe acompañarse en que hay que conocer a las personas que estamos formando, y la mejor forma es llegar a conocer como interactuamos con las personas cercanas y con grupos más lejanos. Esto se logra a través del diálogo, el escuchar y expresar las propias emociones.

Por lo tanto, como base de principios didácticos que debieran guiar objetivos y contenidos en la formación educativa, para superar dificultades y proyectarse en la vida, se podrían destacar:

El sentido y coherencia de sí mismo, lo que nos rodea y los demás, sobre la base de valores y principios que tienen una mayor significación para las personas, es decir, saber priorizar las diferentes situaciones vividas. Nunca somos neutros, en ninguna situación. Integramos sentimientos, sensaciones, valores y conocimientos para luego ir hacia el bienestar y prácticas más humanizantes.

Relaciones emocionales estables, con habilidades sociales para relacionarse y de inteligencia emocional para conocerse y conocer a los demás. Despertar la conciencia de que pueden dirigir su vida sin depender de otros, de que dominan los acontecimientos y que pueden luchar para lograr aquello que desean.

La autoestima e imagen positiva de sí mismo. Tratar de desarrollar la conciencia de sus cualidades y de sus limitaciones. La autoestima aumenta con la percepción de sus habilidades y logros. De ahí la conveniencia de proponer metas alcanzables y correcciones razonadas. Estimular aquello de lo que puedan sentirse orgullosos, como el propio pensamiento cognitivo y actividades motoras placenteras.

El sentido del humor, pues nos ayuda a integrar incluso la imperfección y el error, el cambio de perspectiva o la confianza a pesar de las contrariedades. El humor nos ayuda a reconocer la imperfección. Es bueno saber reírse de uno mismo.

Finalmente, podemos determinar que desde un punto de vista educativo y didáctico la resiliencia descansa sobre tres dimensiones:

- **La existencial** o necesidad de resistir y subsistir de la manera más satisfactoria, a través de nuestra vida.
- **La constructiva** o capacidad de transformar problemas, crisis, errores o desgracias en situaciones de aprendizaje, crecimiento, fortalezas y experiencias personales.
- **La ética** o determinación de lo que se considera bueno, valioso y también negativo, para la sociedad y para uno mismo. Para que funcione la resiliencia es fundamental la consciencia ética.

La resiliencia es una propuesta de vida, que surge de la necesidad humana, no sólo para una infancia con problemas familiares, sino también para niños normales, adolescentes, jóvenes y adultos. Es una manera de afrontar la vida con optimismo y deseo de vivirla con el mayor grado de bienestar posible. No es sólo sobrevivir a pesar de todo lo negativo, sino tener la capacidad de usar la experiencia sobre situaciones adversas para proyectar un mejor futuro. Es más que una aptitud de poder resistir a la destrucción, preservando la integridad en situaciones difíciles, es también la aptitud de reaccionar de forma positiva, a pesar de las dificultades y la posibilidad de construir sobre la base de las fuerzas propias de cada persona. Se puede desarrollar en varias dimensiones o ámbitos de nuestra vida, lo importante es darnos cuenta cuando la estamos utilizando.

Todos nacemos con una resiliencia innata, y con capacidad para desarrollar rasgos o cualidades que nos permiten ser resilientes, tales como el éxito social (flexibilidad, empatía, afecto, habilidad para comunicarse, sentido del humor y capacidad de respuesta); habilidad para resolver problemas (elaborar estrategias, solicitar ayuda, creatividad y criticidad); autonomía (sentido de identidad, autosuficiencia, conocimiento propio, competencia y capacidad para distanciarse de mensajes y condiciones negativas); propósitos y expectativas de un futuro prometedor (metas, aspiraciones educativas, optimismo, fe y espiritualidad) (Benard, 1991).

Las experiencias resilientes, nos llevan a centrarnos en las acciones significativas e intencionadas de nuestro conocimiento, reflejadas a través de la corporeidad: "Yo soy mi cuerpo", lo que lleva hacia la construcción de experiencias

reales, ligadas a la capacidad de superar las propias limitaciones, desarrollando, valorando y elevando la autoestima en relación al entorno. Ir afrontando la vida con optimismo, bienestar y prácticas más humanizantes, resignificando los valores y aprendizajes adquiridos, trascendiendo en lo personal y social, siendo y sintiéndonos mejores personas.



Carrera Pedagogía en Ed. Física Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Central

El 28 de julio de 2006, el Profesor de Educación Física y Magíster en Educación, Don Sergio Carrasco Cortés, fue entrevistado por el periodista Vladimiro Mimica, de Radio Universidad de Chile 102.5, a propósito de la edición del primer número de la Revista Motricidad que salió a circulación a comienzos del año señalado.

La transcripción de dicha entrevista se presenta en los párrafos siguientes por la importancia de las ideas vertidas para el mundo de la Educación Física Nacional.

V.M.: Hoy vamos a hablar con un hombre que es Profesor de Ed. Física, desde hace muchos años, Magíster en Educación, Director de la Carrera de Ed. Física de la Universidad Central. Él tuvo la gentileza de hacerme llegar la Revista N° 1 del año 2006, de la Escuela de Pedagogía en Educación Física, de la Facultad de Cs. de la Educación y que ellos han titulado, "*Motricidad y Persona*". Vamos a dialogar con Sergio Carrasco, sobre la actividad física, no sólo en la U. Central, la actividad física en Chile, hoy tan de actualidad, por esas cosas de la vida, de manera coincidente con la llegada de nuestro invitado, en el Diario El Mercurio de ayer y hoy, aparecen páginas centrales dedicadas a este tema: "*Test facilitaría cumplimiento de promesa presidencial*"; "*En 2008 partirá Simce de la Ed. Física, polémica por el financiamiento*"; "Opinan los colegios: La cara promesa de la Ed. Física"; "*Alto costo hace peligrar plan deportivo escolar*"; "Un Simce deportivo". "Los

escolares asumen otras urgencias. La cantidad de horas de Ed. Física no figuró entre prioridades del movimiento secundario de mayo pasado", y el tema sigue en veremos. Sobre este tema compartiremos con Sergio Carrasco.

V.M.: Sergio, primero me llama la atención, haber recibido esta revista, casi libro, por lo profundo de los temas que aquí trata. Esta primera revista de "*Motricidad y Persona*", ¿Por qué "*Motricidad y Persona*", Sergio?

S.C.: Bueno, el avance de la Ed. Física en el mundo, ha denotado una evolución muy rápida junto con las ciencias. En estos momentos nosotros estamos hablando de la Ciencia de la Motricidad Humana, de las Ciencias del Deporte, de las Ciencias en la actividad física, del Deporte. En la Comunidad Europea, se habla mucho de eso y se encuentra una sinonimia entre esto de la actividad física, el deporte, la motricidad humana. Pero, ¿cuál es el sujeto que forma parte de la ciencia misma?, es el hombre en movimiento; pero el hombre en movimiento con sentido, por eso nosotros hablamos de motricidad y persona, porque si nosotros vamos a educar a través del movimiento a una persona, tenemos que tener en cuenta, no solamente la parte física, sino la parte intelectual, la parte emocional, la parte espiritual y eso es una persona, es un todo. ¿Cuál ha sido el problema hasta la década del 70?, que siempre se habló de este dualismo, "mente-cuerpo" y en nuestro país eso se refleja en la actualidad, que somos un poco pendulares,

separamos la mente del cuerpo. Nuestro sistema educacional, por ej. tiene más del 80% de asignaturas que son de carácter intelectual y solo un 20% que toma la parte artística, la parte musical y parte del cuerpo. Ese desequilibrio, se traduce en que nosotros como adultos no tengamos una cultura deportiva, una cultura de la actividad física, una cultura del cuerpo o más bien un cuerpo cultural, el cuerpo está en la cultura.

V.M.: Nos quedamos sólo con el slogan "mente sana en cuerpo sano".

S.C.: Sí, desde que yo tengo contacto con la Ed. Física, vengo escuchando ese slogan, pero ha sido mal interpretado y nos pesa como dice un artículo de la revista: "*como una verdadera mochila*". ¿Por qué mente sana en cuerpo sano?, ¿quiere decir que son dos cosas separadas? No, nosotros somos una unidad y cuando los grandes intelectuales piensan en la actividad física, la piensan como una cosa complementaria, que se puede dejar de lado y resulta que la mente o nuestra cabeza está sustentada en un cuerpo, y este cuerpo debe estar en óptimas condiciones para que la mente funcione en forma eficaz.

V.M.: Estás entrando a un tema realmente interesante, primero, ¿cuál es la opinión de Uds.?, ¿cuál es la resultante?, que me imagino le han dado ustedes, los profesores de Ed. Física y entiendo, que tú perteneces a un organismo superior de profesores de Ed. Física, en tu calidad de Director de la Escuela.

S.C.: Correcto, las Escuelas de Ed. Física del país se organizaron hace ya más de 15 años, en un Consejo Académico Nacional de Ed. Física, integrado por los Directores de todas las Escuelas.

V.M.: ¿Cuántas Escuelas de Ed. Física existen en Chile?

S.C.: En este momento 54.

V.M.: Y Uds., me imagino han hecho estudios. ¿A qué conclusiones han llegado? Chile es un país de actividad física permanente, Chile es un país de deportistas, o Chile es un país de sedentarios o de deportistas de tablón?

S.C.: Infelizmente tengo que decir, que somos sedentarios. Por diferentes razones, no solamente tiene que ver la va-

riable de las horas de ed. física, que es importante, pero, al mismo tiempo no tenemos hábito de actividad física permanente o sistemática.

V.M.: ¿Pero dónde debe inculcarse este hábito para realizar la actividad Física?

S.C.: Inicialmente en la Escuela, en la vida misma.

V.M.: Podría ser en el hogar, pero evidentemente, la escuela, el colegio y fundamental la escuela básica o a lo mejor ya hoy el jardín, tratar de inculcar lo que significa la actividad física, porque tú acabas de decir algo, que yo también lo siento así, y que se ha reflejado, sobre todo en los últimos escritos que se han hecho en torno a la Ed. Física en Chile, la poca importancia que el País, en general, que las autoridades de turno, que los gobiernos de turno, le dan a la actividad física y al deporte, no entendiéndose que es una inversión.

S.C.: Así es, si nosotros miramos a los países desarrollados, la actividad física tiene otro status, se habla de ciencias de la actividad física, ciencias del deporte, ciencias de la motricidad humana, en cambio el status nuestro, es siempre secundario, en las escuelas somos como el pariente pobre de las asignaturas.

V.M.: Fíjate Sergio que aquí estoy viendo por ej. Chile comparado con el mundo, en Finlandia 15 hrs., en Chile 2 hrs., en Francia 5 hrs., en Alemania 5, en Chile 2 hrs. y como gran tarea, y entiendo que es una tarea que nosotros hemos venido tratando de concretar, de plasmar desde hace muchísimos años, tú sabrás cuántos años, a lo mejor, para instaurar 4 hrs. de Ed. Física a la semana, y resulta que no existe el dinero, porque eso significaría alrededor de unos 30 mil millones de pesos.

S.C.: Pero debiera considerarse como una buena inversión, que tiene que ver con la salud del chileno, que tiene que ver con el rendimiento, que tiene que ver con la eficiencia en el trabajo, con todas esas cosas, porque desde el punto de vista de la salud, ya hay investigaciones que a nivel de Ed. Parvularia, existe un alto porcentaje de obesidad en nuestros niños, en la educación básica también, estamos hablando de un 32, 33% de obesidad, que es un nivel más alto que el sobrepeso. La obesidad nos lleva a enfermedades cardiovasculares, es el siguiente paso a la obesidad y al problema de la diabetes, pero

el problema es más de fondo y es cómo estamos viviendo y sintiendo nuestro cuerpo.

V.M.: Pero, Sergio en un Consejo de Profesores de un Colegio, fijate que esto también ocurre con los periodistas deportivos, dentro de la gama de diversas disciplinas que cubre hoy el periodista, ¿periodista deportivo?, se nos mira despectivamente, es así. Mi consulta, ustedes ¿cómo están conceptualizados? En un Consejo de Profesores, ¿se hace escuchar la voz del profesor de Ed. Física?, ¿hay conciencia entre tus pares?, en el profesor de filosofía, matemáticas, biología, el profesor de química, ¿le da realmente importancia?, ¿les ponen atención cuando ustedes levantan la voz para intentar hacer conciencia de lo que significa la Ed. Física en la actividad escolar del día a día?

S.C.: Hay dos tipos de respuesta, yo podría expresarla desde mi propia experiencia como educador. Trabajé en todos los niveles, desde párvulo, básica, media y ahora en la Universidad y cuesta mucho llegar al educador, al matemático, al de lenguaje, al filósofo, en la idea de hacerles ver la importancia de la Ed. Física, pero eso no es problema de ellos, es un problema nuestro. El problema de la Ed. Física está en manos del profesor de Ed. Física y este profesor de Ed. Física tiene que ser capaz de defender su asignatura y la importancia que esta tiene para el desarrollo de la persona humana, además el problema del cuerpo compete a todas las asignaturas.

V.M.: ¿No será algo incluso mucho más profundo?, como por ejemplo, definitivamente la instauración de una política de Ed. Física y deporte en el país, estamos carente de aquello, incuestionablemente, y nosotros ponemos mucha atención, a los discursos o a la rendición de cuenta que los 21 de mayo se hace en el Congreso Nacional, con la presencia de todas las bancadas, de todos los políticos, de todas las autoridades y se habla de infraestructura caminera, de los planes habitacionales, en fin, de lo importante y necesario que es comunicarse a través de la Internet, de llevar los computadores a los colegios y parece todo fenomenal, pero nosotros los hombres del deporte, echamos de menos una palabrita que nos diga, el gobierno está preocupado de la actividad física en Chile, nos preocupa la obesidad, nos preocupan los sobrepesos, nos preocupan las muertes por problemas cardiovasculares, que yo diría honesta y sinceramente, no es que sea fanático de la actividad, pero creo que podríamos contribuir a evitar muertes prematuras, hasta que no se entienda que el deporte es

una inversión y no un gasto innecesario como aparentemente ocurre hasta el día de hoy. Yo creo que va a ser muy difícil ponernos de acuerdo e invertir lo que hay que invertir, para llevar la Ed. Física como debe llegar a todos los colegios y a todos los niños del país.

S.C.: Bueno, estamos absolutamente de acuerdo, pero lo que hay que mirar es qué tenemos que hacer para revertir el tema y poner la educación física en la mesa de discusión más allá de la obesidad o del sedentarismo.

V.M.: Ustedes han estudiado el tema como profesores, como director de Escuela, por ejemplo, ¿han presentado proyectos?

S.C.: Sí, por supuesto, este CANEF, que había nombrado recién, es un organismo asesor, para CHILEDEPORTES dentro de la Ley del Deporte y ha recibido algunos encargos, a propósito del Simce y de las mediciones o del diagnóstico, donde se toma en cuenta este problema desde el pre-kinde hasta el adulto mayor. Naturalmente que hace falta una política permanente de apoyo a este tipo de actividades, entre otras cosas puede ser el aumento de las horas de ed. física, pero aquí en nuestra realidad hay dos situaciones, una son las escuelas formadoras de Ed. Física, los que se están formando, el nuevo profesor de Ed. Física, el que va a egresar en dos años más, en cinco o diez años más, con otra mentalidad que es lo que nosotros buscamos, pero qué pasa con las miles de unidades educativas que tenemos, o con los profesores ya formados. Recuerdo al Dr. Bisquet, que fue Director del Instituto de Ed. Física por muchos años, un hombre conocido a nivel mundial, dijo en alguna oportunidad que: "*La Ed. Física en Chile, era el producto de los profesores de Ed. Física*", y es bastante fuerte.

V.M.: Les entrega una gran responsabilidad.

S.C.: Por supuesto, y eso significa que en estos momentos, las universidades tienen que hacerse cargo de los profesores que tienen en función, con capacitación, con actualización, con cursos de posgrado, con una acción permanente, sistemática de mucha fuerza, junto con la formación de los nuevos profesores de Ed. Física. Por qué hablo de nuevos profesores, porque las Escuelas de Ed. Física pueden tomar líneas de orientación. La nuestra es una línea pedagógica y nosotros la denominamos "Motricidad Humana". ¿Qué

diferencia hay entre la motricidad humana y la Ed. Física tradicional? Es que acá en la motricidad humana, nosotros tomamos en cuenta al joven, al niño, al adulto mayor, como persona que siente, que se mueve, que piensa; nosotros estamos convencidos que la actividad física desarrolla la inteligencia, yo personalmente he participado en investigación al respecto, sobre motricidad y aprendizaje escolar y psicomotricidad también, que tiene que ver que la práctica sistemática de la actividad física, en el campo de la motricidad, de la percepción, de la coordinación, del equilibrio, más allá de correr más o de lanzar más lejos, ese aspecto motricio del niño que piensa y que actúa. La práctica sistemática, hace que el rendimiento académico sea mejor en el niño que efectúa esa práctica sistemática, que aquel que no la hace. Esas investigaciones están y han sido presentadas en el Centro de Perfeccionamiento del Ministerio de Educación.

V.M.: ¿Cómo se están preparando hoy los profesores de Ed. Física?, precisamente por aquello, porque los desafíos que tú tenías, que yo tenía en la década del 60', los desafíos son distintos, en la época en que tú entrabas al Físico, la gran meta era ser profesor de Ed. Física en un colegio, hoy las cosas han cambiado, hoy, se ha diversificado el trabajo del profesor de Ed. Física y hay algo a lo mejor trascendente e importante. Primero, hoy se comienza más temprano en el trabajo físico, pese a estas dos horas calendario que aparecen en los programas escolares, hablo de los jardines infantiles, la época escolar y evidentemente debemos comenzar a hablar, y mi pregunta es, ¿se preparan para aquello, hoy los nuevos profesores de Ed. Física?, para trabajar con gente de la tercera edad, porque hoy los chilenos, los latinoamericanos, tenemos mejores expectativas de vida. Antes nuestra meta era llegar a los 65 - 70 años, hoy tranquilamente, ya estamos pensando de los 80 años para arriba. ¿Cómo se prepara hoy el muchacho para trabajar con gente de la tercera edad?

S.C.: Eso ha significado un re-estudio de las mallas curriculares, dentro de la formación de los profesores de Ed. Física. Algunas escuelas han tomado ese desafío, entre otras la nuestra, que habla de una mención para adulto mayor, cuál es el pensamiento en relación a eso, ¿hay cambios?. Sí, hay cambios, por supuesto en la línea biológica que habla del cuerpo, de la anatomía, de la fisiología del ejercicio, de la biomecánica, toda la parte que es el respaldo, yo diría, científico-biológico del cuerpo humano, en la forma-

ción de estos profesores. Tenemos la línea deportiva, que va desde la iniciación deportiva, hasta deportes de alto rendimiento, pero ahí nos diversificamos las escuelas. Una escuela que quiera hacer deportes de alto rendimiento, va a tener que revisar su currículo para poner contenidos que especialicen a este profesor de Ed. Física dedicado al deporte de alto rendimiento, en ciencias que han tenido un avance, pero increíble, estamos hablando a nivel panamericano, nivel olímpico, nivel mundial, pero tenemos que convencernos que estamos lejos de eso. ¿Qué es lo que nosotros necesitamos acá?, es conciencia, salud, cambiar nuestros hábitos, disminuir definitivamente la obesidad, la que no se disminuye solo haciendo actividad física, sino que también aprendiendo a alimentarse, son dos elementos, percibiendo un cuerpo no como agregado si no como ser en el mundo.

V.M.: Cuando te puedes alimentar, porque otro drama, por ej., que debe enfrentar el prof. de Ed. Física, y fundamentalmente en los colegios carentes, es en la condición en que se recibe al alumno.

S.C.: Esa línea tiene que ver con la parte metodológica, qué pasa si yo tengo una clase de mucha carencia, no puedo hacer correr y correr a los alumnos, no les puedo tomar exigencias físicas, más allá de sus condiciones, lo que tengo que hacer con la Ed. Física es utilizar la parte lúdica, la parte recreativa y no desgastarles las pocas calorías que en ese momento tiene, por no haberse alimentado.

V.M.: Ahí tocamos un tema, de la diversidad, que no es ningún misterio. Desde el vientre materno, tenemos una diferenciación clara, entre la gente que tiene y la gente que no tiene. Cómo vamos a crecer, cómo nos vamos a desarrollar, cuáles son las posibilidades que nos ofrecerá la vida. Yo creo que tiene que haber un cambio revolucionario fundamentalmente en la escolaridad, en los planes escolares en Chile. Este paro que realizaron los alumnos, aunque están preocupados de muchas cosas, nadie planteó el tema de la Ed. Física y del deporte en sus colegios. A lo que yo quiero llegar, no puede ser que porque un niño pertenezca a una familia modesta, con escasez de recurso y vaya a un colegio municipalizado, carente, con escasez de recurso, no tenga la posibilidad de entrar a competir con un niño que ha tenido el privilegio de nacer en una familia acomodada, de ir a un colegio particular, ya no solamente competir en el terreno intelectual, sino también

en el terreno físico-deportivo, porque lamentablemente la cosa es así. Yo creo que se dan ejemplos que rompen a lo mejor, la línea general, pero hoy cada vez más y fundamentalmente en el deporte competitivo la alimentación, el desarrollo de infancia, la cultura, juegan un rol muy determinante para desequilibrar en definitiva, la balanza. Cómo se lucha ante aquello, cómo se enfrenta el profesor de Ed. Física ante esto que es una realidad de todas las horas, todos los días y en cada rincón del territorio nacional.

S.C.: Bueno, esa es otra variable que entra en el campo de la Ed. Física, estamos hablando de la variable sociopolítica, las grandes diferencias socioeconómicas de las familias, pero el ser humano es uno, el ser humano piensa, el ser humano se emociona, el ser humano se mueve, le toma sentido a esas cosas. Nosotros podemos rescatar a nuestra juventud que está derivando hacia la droga, por ej., a través de las actividades deportivas, pero no vamos a ser campeones por eso, es más una conciencia del cuerpo.

V.M.: Pero no importa, una cosa es el deporte competitivo, buscar los grandes campeones y lo otra es ser mejores seres humanos.

S.C.: A eso me refiero, esa es nuestra tarea, hacer mejores seres humanos, por eso hablamos de Motricidad y Persona.

V.M.: Se están cumpliendo los 100 años de la Ed. Física en Chile, como profesión propiamente tal. Entiendo la primera escuela, el Físico de la Universidad de Chile, que se ha ido multiplicando por doquier y ahora hay miles de profesores de Ed. Física a lo largo y ancho del territorio nacional, algunos de los cuales han sido destacados, incluso más.

S.C.: Así es. Lo que tendríamos tal vez que comentar, es que la Ed. Física, se ha hecho cargo del deporte, de la salud, del desarrollo de las personas, pero llegó un momento dado, en que la evolución de las ciencias, el avance de las metodologías, el estudio de los países, que nos llevan tantos pasos adelante, refiriéndome a la comunidad Europea, ellos están hablando de las ciencias, ciencias del movimiento, ciencias del deporte, ciencias de la actividad física y el deporte, las ciencias de la motricidad humana. A nosotros nos marcó mucho esto de la ciencia de la motricidad humana.

V.M.: ¿Han investigado mucho sobre el tema?

S.C.: Estamos en proceso, un resultado es la revista. Nosotros tuvimos el primer acercamiento a esto de la motricidad humana cuando vino el filósofo Manuel Sergio, portugués, que estuvo en la U. Metropolitana y en la U. Católica, fue tutor de un estimadísimo colega, Sergio Toro, Dr. En Educación, cuya Tesis fue Motricidad Humana. Él fue su profesor guía en la U. Católica Raúl Silva Henríquez y participó con nosotros en nuestra U. Central y nos dejó la semilla, de reflexionar sobre cómo podríamos avanzar más en la Ed. Física y cómo deberíamos tomar la función, la punta de lanza, de hacer un cambio en esto que es la Ed. Física para poder acercarnos más a lo científico, sin descuidar lo humano.

V.M.: ¿Hay recursos para hacer este tipo de trabajos, este tipo de investigación, para poder desarrollar de mejor manera la Ed. Física en Chile?

S.C.: En este sentido son las decisiones de cada universidad. La nuestra tomó la decisión de formar un profesional en esta línea, de apoyar la investigación, de hecho tenemos un convenio con la U. de Granada, un doctorado en motricidad humana y metodología deportiva, que empieza en enero de 2007. Queda abierto a todos los profesores de Ed. Física, es la primera vez que se da un doctorado en la Región Metropolitana. En Valparaíso ya se hizo en la U. Católica de Valpo. Nosotros hicimos el contacto con la U. de Granada ya que existe un convenio de Doctorado en Educación y Psicología y ellos nos apoyaron en esto. ¿Qué significa un doctorado?, la formación de investigadores, con respaldo, con una formación científica, con una formación metodológica en el campo de la investigación y a eso estamos abocados ahora.

S.C.: Alumnos de educación media fueron entrevistados en la U. Metropolitana, a propósito de la Ed. Física y sus opiniones fueron bastante preocupantes, porque la visión que tienen de la Ed. Física, en la enseñanza media y que yo también he recogido en los cursos a nivel nacional que se han hecho a profesores, significa "Correr".

V.M.: Mira, fijate lo que dice el diario, la cantidad de horas de ed. Física no figuró entre las prioridades del movimiento secundario de mayo pasado y el tema sigue en veremos. No solamente el gobierno no se preocupa del tema, y no

queremos responsabilizar a este gobierno, los gobiernos a través de la historia, tampoco los alumnos, tampoco los jóvenes se preocupan, qué podemos hacer, cómo podemos nosotros entusiasmar a nuestros padres, que planteen como centros de padres y apoderados, nosotros como centro de alumnos a la Rectoría, a la Dirección del Colegio, que nos entreguen mejores posibilidades, que nos den mayores herramientas para realizar la actividad física y el deporte. Tampoco hay conciencia de los alumnos.

S.C.: Quiere decir que hemos fallado en el liderazgo, quiere decir que el profesor de Ed. Física no ha sido capaz de concientizar a la juventud y los alumnos ven al profesor de Ed. Física como alguien que exige, como un profesor que exagera, porque le exige el Test de Cooper, 2.400 mts. en 12 minutos, para tal nota, porque le exige el Test de Navetta, etc., todos estos test que tienen que ver con la resistencia orgánica, que tienen que ver con la condición física, le han hecho mucho daño a la asignatura de la Ed. Física, porque se los tomó para calificar a un alumno que por ej. si no corre los 2.400 metros tiene un tres, un dos. No puede ser, hay que revisar el aspecto de la evaluación, no ha sido una buena herramienta.

V.M.: ¿Y eso se está revisando?

S.C.: Sí, existe esa preocupación, estamos en eso, pero ya hablaba de los cambios, existen muchos profesores en acción y hay bastantes profesores en formación. La Universidad, en este momento, está a cargo de la formación para producir un cambio, pero también tiene que hacerse cargo de los profesores ya formados que están cometiendo este tipo de errores.

V.M.: ¿Qué han detectado uds.?, por ej., en la Universidad, los chicos llegan a estudiar Ed. Física por apostolado, porque el profesor, sabemos con sueldos mínimos, con sueldos reducidos, tienen que hacer clases en dos o tres colegios, para vivir con dignidad, es así el presente del profesor todavía en Chile, pero a lo mejor hay muchos como los periodistas, yo pienso que hay muchos jóvenes que estudian periodismo, porque se encandilan con los éxitos de cuatro o cinco famosos en la televisión. ¿Llegan los muchachos a estudiar al Físico de la U. Central, concientes de lo que va a significar su rol como pedagogo, como profesor de Ed. Física? o también ellos se encandilan con los exitosos preparadores físicos de selecciones nacionales que

viajan, que aparecen en los diarios, que salen fotografiados, que son motivo de reportajes y que pertenecen solamente a la excepción a la regla, que es la elite, porque este no es el día a día del profesor de Ed. Física, que me imagino yo, ustedes intentan construir.

S.C.: Bueno, yo diría que hay de todo, a mí me toca entrevistar a los alumnos que desean ingresar a la carrera y mi primera pregunta es esa, ¿por qué quiere Ud. estudiar Ed. Física? y la respuesta es curiosa. Porque les gustaría enseñar a los niños una actividad física para formarlos como personas. Nosotros no le estamos dando importancia a eso. Siempre pensamos que vienen, en esto de la mitología, para ser preparador físico, para ser entrenadores, bueno algunos vienen encandilados con el deporte, pero nosotros somos los encargados de decirle: "Mire, aquí en esta universidad no estamos preparando deportistas, queremos formar pedagogos, educadores de personas, formadores, por lo tanto, no es nuestro camino, este es nuestro proyecto, al alumno se le da a conocer este proyecto y hasta ahora hemos cosechado bastante bien, llevamos recién 3 años, no tenemos egresados todavía, pero en la conversación con ellos se nota una madurez, una conciencia social de la importancia que tiene la ed. física.

VM.: Tiene efecto multiplicador.

S.C.: Claro, porque cuando el profesor de ed. física se preocupa y es capaz de transmitir el mensaje a la juventud, esa juventud reacciona en forma positiva y entiende que la Ed. Física mejora la salud, mejora la condición, mejora la inteligencia, es decir, mejora a la persona. Eso es real, no es una cosa que uno la lea o escuche el comentario, se puede ver. Hay unidades educativas que están preocupadas de eso.

V.M.: Sergio, nosotros te queremos agradecer en Universidad de Chile, 102.5; por la gentileza que has tenido de venir a compartir, fundamentalmente, tus experiencia y por qué no, tus sueños respecto a este cambio que ya comienza a vislumbrarse, esta carrera de los profesores de ed. física y no solamente, en esta carrera que termina con el profesor de ed. física saliendo del aula universitaria, sino fundamentalmente la labor que debe cumplir este muchacho que hoy está estudiando y que va a egresar para intentar cambiar nuestra manera de vida, nuestra manera de ver la vida, nuestra manera de ser y no solamente intentar hacer

campesinos, sino seres humanos que cumplan con aquel objetivo, mente sana, cuerpo sano, para contribuir a una patria mejor. Yo pienso que a medida que vayamos haciendo conciencia en que los profesores de ed. física también se hagan oír, vamos a lograr aquello que hemos pregonado por tanto tiempo, que se debe entender de una vez y para siempre, que el deporte es una sana inversión para todos los gobiernos.

S.C.: Así es, que más puedo agregar a eso. Solamente que nuestra intencionalidad acá es crear todas las competencias posibles para que este egresado, de este tipo de carrera en la línea de la motricidad humana sea un líder. Un líder capaz de levantar lo que es la ed. física a nivel nacional, un líder capaz de trabajar en forma interdisciplinaria con otros especialistas, un líder estudioso, reflexivo, crítico, pero constructivo.

V.M.: Sergio Carrasco, Magíster en educación, Director de la Carrera de Ed. Física de la Universidad Central, hoy nos acompañó para explicarnos la Motricidad y Persona en la actividad física en Chile.



Los trabajos deberán ser inéditos y serán entregados en un disco en formato Word a doble espacio con letra Arial Narrow tamaño 12 y en una versión escrita en hoja tamaño carta; su extensión no debe exceder las 25 páginas, escritas a doble espacio y con márgenes de 2 cm.

El nombre de los autores así como el título del trabajo irán en página aparte. Bajo el nombre de los autores se indicará su lugar de trabajo, escuela, facultad, instituto u otro, y en pie de página, su dirección. Los consultores de la revista recibirán copia del trabajo sin el nombre del autor.

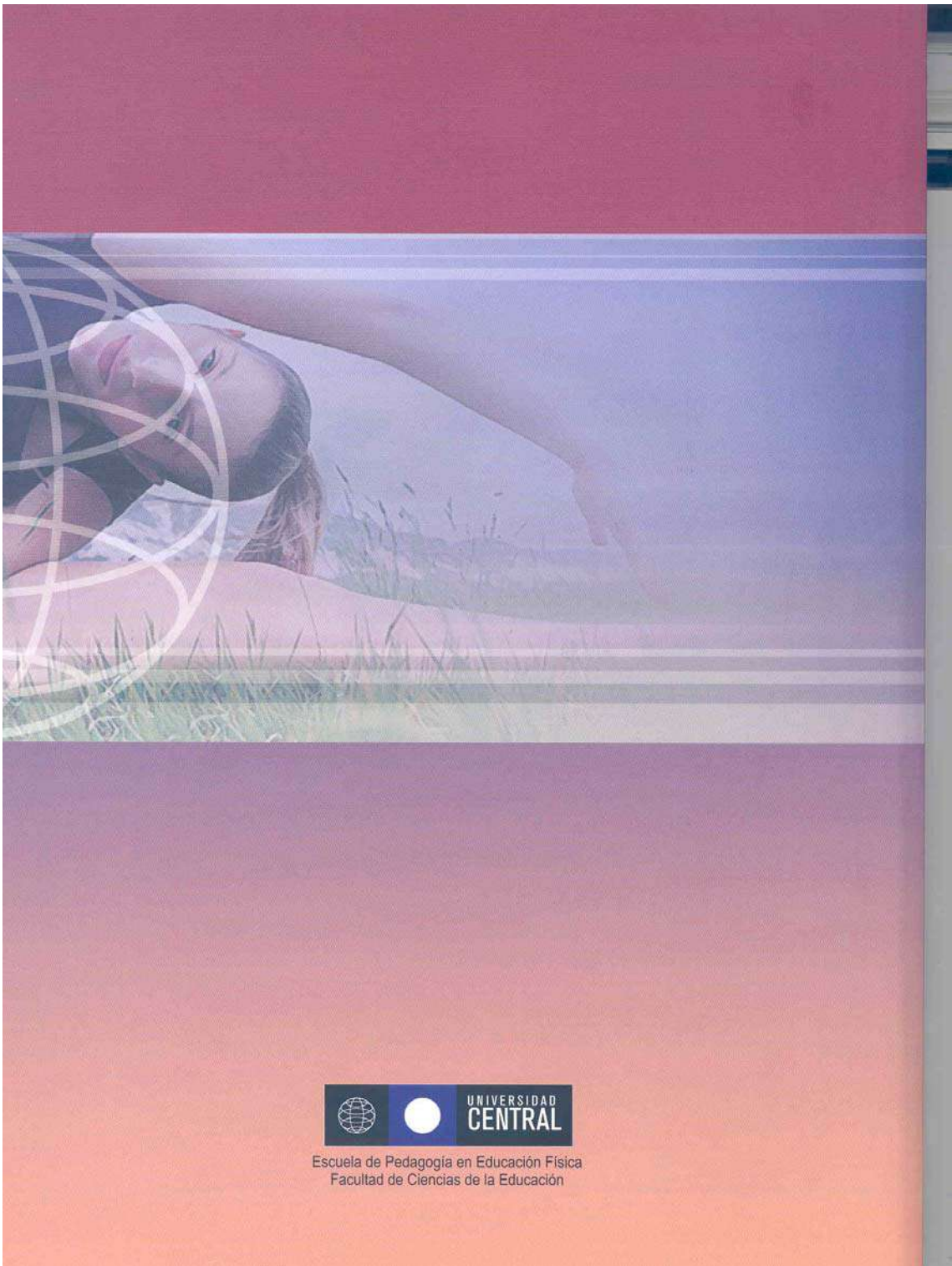
En hoja también aparte del trabajo, y precediéndolo, irá un resumen claro y conciso de no más de 200 palabras.

Las referencias bibliográficas deberán ajustarse a las normas internacionales de publicación. Para estos fines, se recomienda utilizar las normas de la American Psychological Association (APA).

Los gráficos y tablas deberán ser acompañados de un texto breve y explicativo y en un formato tal que facilite su reducción si fuera necesario.

Los trabajos deberán ser enviados a revista Motricidad y Persona, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile, Santa Isabel 1278, segundo piso, Santiago de Chile.

Las expresiones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y la revista se reserva el derecho de publicar los trabajos con las modificaciones necesarias para adaptarlos a las normas que le son propias. Los originales no serán devueltos.



Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación