Gobierno Federal
SEP
90 años
1921 - 2011
Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica
Subsecretaría de Educación Básica

Educación Física en Educación Básica:

actualidad didáctica y formación continua de docentes



Reforma Integral de la Educación Básica
Fomentar la lectura mejora la educación y la cultura

Secretaría de Educación Pública

Alonso Lujambio Irazábal

Subsecretaría de Educación Básica

José Fernando González Sánchez

Dirección General de Desarrollo Curricular

Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez

Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa

Juan Martín Martínez Becerra

Dirección General de Materiales Educativos

María Edith Bernáldez Reyes

Dirección General de Educación Indígena

Rosalinda Morales Garza

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio

Leticia Gutiérrez Corona

Educación Física en Educación Básica: actualidad didáctica y formación continua de docentes fue elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública, con la colaboración de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinación general
Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez
Noemí García García

Coordinación académica por la Secretaría de Educación Pública
Ernesto López Orendain
Marisela Islas Vargas
Juan Arturo Padilla Delgado

Coordinación académica por la
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Rose Eisenberg Wieder
María de la Luz Torres Hernández
Hilde Eliazer Aquino López

Autores
Ana Lilia Barrón Cortés
Alicia Ester Grasso
Cecilia García Márquez
Eréndira Bringas González
Hilde Eliazer Aquino López
Jesús Arturo Gerrero Soto
Judith Iraís Gutiérrez Miranda
Lupe Aguilar Cortés
Macario Molina Ramírez
Manuel D'Andonaegui Raudales
María de la Luz Torres Hernández
María de Lourdes Jiménez Rentería
Mauro Yáñez Juárez
Miguel Ángel Dávila Sosa
Miguel Ángel Jiménez Fuentes
Robertino Albarrán Acuña
Rose Eisenberg Wieder
Yvan Joly

Coordinación editorial
Gisela L. Galicia

Cuidado de edición
Rubén Fischer

Coordinación de diseño
Marisol G. Martínez Fernández

Corrección de estilo
Octavio Hernández Rodríguez

Diseño de portada e interiores
Lourdes Salas Alexander

Formación
Mauro Hernández Luna

Primera edición, 2011

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2011
Argentina 28, Centro, CP 06020
Cuauhtémoc, México, D. F.

ISBN: 978-607-467-056-1

Hecho en México

MATERIAL GRATUITO/PROHIBIDA SU VENTA

Índice

Presentación 8

Prólogo 10
Finalidad del documento 11
Semblanza de la situación
actual de la educación en México 12

1. El porqué de la actualización en
didáctica y campos de interacción
de la educación física 17
El primer día de clases 18

2. Principios integradores de la educación:
la corporeidad y motricidad 21
Corporeidad 21
Origen del concepto 21
Aproximación a la definición del concepto 22

La corporeidad como centro de la acción educativa 24
Aprendizajes esperados desde la corporeidad 25
Motricidad 27
Antecedentes y tránsito a la corporeidad 27
Ámbitos 28
La motricidad como propuesta educativa: paradigmas y debates 29
Educación física y vinculación con otras asignaturas 33
Motricidad y aprendizajes escolares 33
La motricidad, elemento clave del aprendizaje 34

3. Educación física y campos de integración 37
Educación física 37
Antecedentes 37
Los enfoques didácticos: debates, problemática y nuevas propuestas 39
Currículo y contenidos de aprendizaje 50
El juego como contenido y estrategia de aprendizaje 52
Educación física y deporte 53
Educación física y formación de valores 54
La evaluación educativa en Educación Física 54
Diversidad y ambientes de aprendizaje inclusivos 56
Conclusiones 57
Expresión corporal 59
Conceptualización de la expresión corporal 59
Correspondencia con la corporeidad y motricidad humanas 60
Fines de la expresión corporal 63
Los conceptos de deporte escolar y deporte educativo 64
Los juegos deportivos en el deporte educativo: una propuesta de juegos modificados 69

Premisas para construir el cambio en la enseñanza de los juegos deportivos 70
Principios generales que orientan las prácticas 77
La educación física en la educación para la salud 80
Cuidado y preservación de la salud integral de niños y niñas 80
Educar para la recreación en el uso del tiempo libre 84
La recreación 84
Recreación escolar 86
Opciones didácticas para la formación en recreación y uso del tiempo libre 87
La recreación escolar y la interculturalidad 88

4. Retos y desafíos de la educación inclusiva 90
Equidad de género en la educación básica 90
Los docentes ante la interculturalidad 93
Los problemas de la interculturalidad en la educación básica 95
Propuesta para lograr una educación corporal incluyente 95
El docente ante las necesidades educativas especiales 98
Momentos que proponen los autores 99

5. Caminos para la formación continua de docentes 102
Modelos o paradigmas en la formación docente 103
Perfil docente y competencias para la educación básica 107
Formación continua y superación profesional de los docentes de educación básica 108
Metas de la formación continua de docentes 109

Políticas encaminadas al fortalecimiento de la formación continua de maestros de educación básica en servicio 110
Temáticas relevantes para el desarrollo profesional de docentes de educación básica en servicio 111
Temáticas relevantes para el desarrollo profesional de docentes de educación física que atienden la educación básica 113
Habilidades y valores docentes para el trabajo colegiado 115

Conclusiones **117**

Bibliografía **120**

Presentación

La Secretaría de Educación Pública (SEP) edita la colección *Teoría y práctica curricular de la educación básica* para continuar apoyando la consolidación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Su propósito es impulsar la comprensión de los enfoques, campos formativos, asignaturas y contenidos del currículo nacional, apoyar la enseñanza en los distintos campos formativos y asignaturas en los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y, al mismo tiempo, convertirse en una herramienta útil para fortalecer la actualización y formación continua de los y las docentes en los distintos espacios disciplinares de la educación básica.

Con esta serie, la SEP pretende establecer un diálogo entre la producción vanguardista del conocimiento y su aplicación sistemática en las escuelas de educación básica, como una vía más para promover aprendizajes pertinentes que contribuyan al logro del perfil de egreso y al desarrollo de competencias para la vida al final de este trayecto formativo.

Los títulos que conforman la colección han sido cuidadosamente elaborados por especialistas a nivel nacional e internacional en los diferentes campos que integran el currículo de educación básica, a fin de apoyar la

comprensión de los procesos de transformación curricular que en el marco de la RIEB experimentan docentes, directivos, personal técnico y de apoyo, así como alumnos en los jardines de niños y en los planteles de educación primaria y secundaria.

Asimismo, se abordan temas relativos a los campos formativos del currículo nacional de la educación básica de las siguientes asignaturas según su distribución en los planes y programas correspondientes: Matemáticas, Ciencias, Formación Cívica y Ética, Historia, Geografía, Artes, y Educación Física. En cada volumen se presenta un panorama actualizado del desarrollo de las didácticas de las asignaturas, así como sus enfoques pedagógicos y las sugerencias para su tratamiento en cada nivel educativo.

La colección *Teoría y práctica curricular de la educación básica* se suma a otras acciones de producción de materiales y desarrollo de actividades de actualización con el compromiso de fortalecer la formación continua de los docentes de educación básica, mediante la promoción del análisis y discusión de temas de apoyo didáctico relacionados con el tratamiento de los contenidos de aprendizaje y sus enfoques, a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación básica en México.

Secretaría de Educación Pública

Prólogo

El documento se elaboró para los docentes y directivos de la educación básica, y en especial se destina a los educadores físicos. La meta es favorecer la consolidación de la Reforma Integral de la Educación Básica y que, al mismo tiempo, se cuente con orientaciones actualizadas sobre los propósitos formativos de la educación física en México. También se busca disponer de un conocimiento actualizado sobre los procesos de transformación curricular que, como parte de la reorientación de la educación física, experimentan maestros y alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria.

Con la intención de guiar al lector sobre la estructura del documento, se presenta en la tabla 1 el esquema conceptual con los elementos que vinculan la relación entre los principios integradores y campos de interacción que se abordarán durante el desarrollo del documento.

Los principios integradores de la Educación Física –la corporeidad y la motricidad– han sido sujeto de amplios debates, así como los campos de interacción y los que en este documento denominamos retos y desafíos de la educación inclusiva (siempre presentes en los actos educativos). Sin duda, la polémica que ha permitido enriquecer dichos aspectos conceptuales.

Tabla 1. Esquema conceptual de este documento		
Principios integradores de la educación	**Educación física y campos de interacción**	**Retos y desafíos de la educación inclusiva**
Corporeidad y motricidad	Educación física	Equidad de género
	Expresión corporal	Educación intercultural
	Deporte escolar y deporte educativo Educación para la salud integral	Necesidades educativas especiales
	Recreación para el uso del tiempo libre	

Finalidad del documento

¿Cuál sería el propósito de ofrecer un trabajo sobre el estado de la didáctica y sus campos de interacción? Este planteamiento se responde presentando un amplio panorama de la situación actual de la educación básica en México, y en especial de la Educación Física; los vínculos con sus campos de interacción; su importancia para la salud integral, y el porqué de la actualización continua del docente. Los objetivos son:

- Obtener una visión sistemática sobre los resultados de investigaciones recientes, nacionales e internacionales, relacionadas con la didáctica de la Educación Física en la educación básica.
- Brindar estrategias que contribuyan a mejorar la comprensión de los enfoques y contenidos de la Educación Física en la educación básica.
- Ofrecer una clasificación de la bibliografía y de los diversos apoyos que se relacionan con la asignatura.

Semblanza de la situación actual de la educación en México

Se ha documentado que las prácticas docentes permanecen atadas a modelos obsoletos que aportan, por un lado, escaso aprendizaje del estudiante, y por otro, escaso reconocimiento de las contribuciones formativas que la asignatura ofrece. Schmelkes (2009), entre otros, señala que asistimos a un cambio de paradigma en la educación escolar: la oferta de la escuela tiene que adecuarse a las necesidades de los alumnos y ser relevante respecto a las exigencias de la sociedad. Esto implica planear un aprendizaje significativo para el alumno, con un enfoque constructivista, que se centre en la búsqueda de soluciones a problemas relevantes en su contexto, al amparo de opciones didácticas que faciliten el aprendizaje participativo.

La problemática actual de los escolares se vincula con sus condiciones de existencia y su vida cotidiana, rural o urbana. En áreas rurales e indígenas, la insuficiencia de profesores es grave, lo cual se agudiza en cuanto a la Educación Física. La dispersión de las comunidades se acompaña de ausentismo de docentes y alumnos y altos índices de deserción escolar (ILCE, 2005).

En el caso de los escolares en las ciudades, la creciente urbanización y concentración poblacional condicionan la disponibilidad de espacios habitacionales, de áreas verdes y lugares adecuados para realizar actividades físicas. El predominio de procesos automatizados en el medio escolar, el juego y la vida cotidiana (uso de las tecnologías informática y cibernética) aporta un tipo de vida al que caracterizan el automatismo, sedentarismo corporal y pasividad. Los cambios en patrones alimentarios y bajo ingreso familiar provocan que ambos padres salgan a trabajar y se eliminen la preparación de los alimentos y la convivencia familiar. Estos factores redundan en el deterioro de hábitos alimentarios, el desajuste de horarios y el empobrecimiento de la calidad y cantidad de la dieta. Así, la desnutrición y mala alimentación se expresan en un aumento de la obesidad infantil y otros trastornos, como bulimia y anorexia.

Varios autores, entre ellos Bautista *et al*. (2010), y Manonelles *et al*. (2008), abordan el problema de los riesgos de la obesidad en infantes y sugieren op-

ciones que buscan resolverlos. En México, datos oficiales advierten que en sólo siete años (2003-2010) la obesidad en niños de entre 5 y 11 años aumentó 77 por ciento. En un breve lapso México desplazó a Estados Unidos (hasta hace poco primer lugar mundial) en lo referente a población obesa y sobrepeso (Fernández V., 2010). A esta situación se suman el deterioro ambiental, el incremento de la contaminación, la destrucción ecológica y los problemas de salud (gastrointestinales, respiratorios, nuevas enfermedades y la reaparición de otras ya superadas). También se han incrementado los problemas emocionales –angustia, depresión y violencia– y los niveles de inseguridad. En consecuencia, hay niños semiabandonados, sin supervisión y a expensas de la información televisiva, donde predominan mensajes subliminales encaminados a la comercialización, la agresividad y el mercantilismo.

El programa de Educación Física para la educación primaria 2009 plantea situaciones didácticas que favorecen la toma de conciencia de los escolares para reconocer y afrontar los retos de aprender a conocer, cuidar, aceptar, respetar y disfrutar su entidad corporal, la de otros seres vivos y su entorno. Además, promueve el establecimiento de prácticas para una vida saludable, ejercer positivamente el tiempo libre, alcanzar aprendizajes orientados a la ejercitación física sistemática y adquirir hábitos alimenticios adecuados.

Ante esta problemática, los profesores de Educación Física, y otros responsables de impartirla en el nivel básico, requieren promover intervenciones pedagógicas que favorezcan entre los estudiantes la adquisición de aprendizajes con los cuales puedan enfrentar los retos que la realidad les impone. Por ello, con el fin de contribuir en esta tarea, el documento presenta los enfoques didácticos que han delineado el trabajo de la Educación Física y sus campos de interacción, como referentes necesarios para la aplicación de los programas vigentes en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Otro fin primordial del escrito es promover el pensamiento reflexivo o consciente del docente, cuando elija una o varias corrientes didácticas generales (Palacios,

1984; Pansza, 1997), y en particular en la enseñanza de la educación física (Espinoza, 2008) al planear y llevar a cabo sus prácticas educativas.

A lo largo del texto se ofrecen datos actualizados sobre teorías, enfoques, tendencias, autores, debates e investigaciones de experiencias didácticas exitosas y propuestas de aplicación. En este sentido, se requiere reconocer la dificultad, como docentes, de desprendernos de algunas de nuestras prácticas, con el fin de mejorarlas.

El capítulo 1 invita al docente a reflexionar sobre la necesidad de su actualización en didáctica y acerca del conocimiento de nuevos campos de interacción de la educación física. Con ese fin, se presenta una problemática real utilizando, como estrategia pedagógica, el cuento "El primer día de clases", para percatarnos de las encrucijadas presentes en la práctica escolar cotidiana.

Los dos principios integradores que orientan el contenido de la acción educativa los explica el capítulo 2: corporeidad y motricidad. Aunque estos conceptos se amplían en dicho capítulo, es importante aclarar aquí algunos aspectos centrales al respecto.

El saber ser y estar del ser humano se logra construyendo en forma permanente la corporeidad, porque ésta es nuestro modo de ser y estar en el mundo: mi cuerpo es mi vida, soy yo y mis características identitarias, todo aquello en lo que me corporizo; a lo que doy significado. En consecuencia, la corporeidad la cruzan los significantes y significados históricos, emocionales, afectivos, familiares, sociales y culturales de cada persona.

En cualquier nivel, los niños y adolescentes ponen en juego su corporeidad para ser, estar y hacer en su mundo. En él construyen, destruyen y reconstruyen su corporeidad en las diferentes situaciones que se les presentan, modificando y siendo modificados por el contexto sociocultural del que forman parte.

La manifestación de la corporeidad es la motricidad; ambas no son independientes, sino que se construyen en paralelo y forman parte fundamental de la

identidad corporal (sociocognitiva, emocional y motriz del niño). Los dos elementos se consideran principios integradores del conocimiento, acción y expresión corporal humana, proporcionan el conocimiento de base para la intervención pedagógica, y son los ejes vinculadores con los campos propuestos en este documento: educación física y deporte educativo, la expresión corporal, educación para la salud, así como de los retos y desafíos de la educación inclusiva. El saber hacer es inherente a la motricidad.

El capítulo 3 presenta propuestas de diversos autores en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación física,[1] sus enfoques, métodos, contenidos, estrategias y formas de evaluación que permiten al profesorado sustentar con más probabilidades de éxito su labor en la escuela básica. También se exponen algunos campos de interacción favorables para el desarrollo de las propuestas curriculares que permean la especialidad.

Vinculados con el contenido precedente, el capítulo 4 expone los temas que desde la perspectiva de este documento se consideraron como retos y desafíos de la educación inclusiva: *equidad de género, interculturalidad y necesidades educativas especiales*. Estos asuntos se vinculan de manera estrecha con los *principios integradores* explicados en el capítulo 2, así como con la educación física y sus campos de interacción.

El capítulo 5 ofrece una breve revisión de los modelos de formación del docente en educación física, que en la historia reciente del país están influyendo en las prácticas educativas. Concluye con dos temas centrales: los aspectos que deben considerarse en los programas de formación continua y superación profesional de maestros en servicio, y las habilidades y valores para el trabajo colegiado, necesarios en el ajuste continuo de los programas de estudio.

[1] La definición del concepto de *didáctica* está en debate, como lo explica con claridad en su artículo Hernández Álvarez, J. L. (2001), *Didáctica de la educación física: reflexiones en torno a su objeto de estudio*. No obstante, en cuanto a este texto, se entenderá la didáctica como la disciplina científico-pedagógica cuyo objeto de estudio son los procesos y elementos existentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El capítulo final presenta un análisis de la investigación documental (1990 a 2010) en la cual se apoya buena parte del contenido del documento. Se resumen los resultados globales de la revisión de 180 libros, artículos y otros materiales bibliográficos.

1. El porqué de la actualización en didáctica y campos de interacción de la educación física

¿Cuál es la finalidad de ofrecer al docente un documento sobre el estado de la didáctica en educación física y sus campos de interacción?

Aquí se ofrecen precisiones sobre las principales tareas docentes: ayudar a los alumnos a "aprender a aprender" de manera autónoma en esta cultura del cambio; promover su desarrollo integral, mediante actividades críticas y aplicativas, motivando un procesamiento activo e interdisciplinario de saberes y actividades, que los ayuden a construir su propio conocimiento y a no limitarse a la simple recepción y repetición pasiva-memorística de la información y las actividades.

Las y los profesores, al estar frente a grupo, ponen en práctica implícita o explícitamente una concepción personal de qué, para qué y cómo enseñar. Al hacerlo, realizan una selección de contenidos, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, establecen determinadas relaciones con los alumnos y definen formas de evaluar lo aprendido. Sin embargo, suelen surgirles las siguientes preguntas: ¿Qué intención orienta mis procesos de enseñanza y de aprendizaje, sólo es la repetición de pautas aprendidas en mi formación, o rutinas efectivas de las cuales me he apropiado durante mi carrera profesional? ¿Desde cuándo y en qué sentido he renovado mis prácticas de enseñanza? ¿Qué me motivó a realizar dichas transformaciones? ¿Qué propósitos y competencias promuevo, y por qué los considero prioritarios? ¿Qué principios pedagógicos orientan la relación que establezco con mis alumnos? ¿Qué referentes son indispensables para evaluar mi ejercicio docente y los aprendizajes de mis alumnos?

La actualización en la didáctica de la educación física y sus campos de interacción favorece la búsqueda de más opciones para abordar y buscar alternativas pedagógicas orientadas a resolver problemas cotidianos en el espacio escolar. A continuación se describe un escenario que puede surgir al inicio del ciclo escolar.

El primer día de clases

Lina terminaba de arreglar su larga trenza, le temblaban las manos. Hoy su mamá la llevaría a la escuela, sentía un hueco en el estómago. Quería ir, tenía curiosidad, pero al mismo tiempo le provocaba pánico conocer al maestro, o maestra… y a los niños que serían sus compañeros. Temía no poder entenderlos, no sabía por qué, ya que si ella hablaba, quizá nadie le entendería. Además, por más que se apretaba la hermosa fajilla que le hiciera su abuela, no alcanzaba a dar la vuelta en su cuerpo, ¡era tan distinta a su hermana! Ella podía correr, saltar trancas, en cambio Lina se cansaba muy pronto.

Cuando su mamá hablaba con el maestro, Lina trataba de esconderse tras la falda de su madre, pero de repente, aquél la tomó de la mano y vio que su mamá se iba… apretó los labios para no llorar.

Lina, una niña chiapaneca, tuvo que emigrar junto con su familia a la Ciudad de México; vivían con unos familiares, quienes habían conseguido inscribirla en una escuela primaria cercana, llamada Lic. Benito Juárez.

Era el primer día de clases, y a media mañana el maestro Juan invitó a sus alumnos a jugar futbol, todos saltaron de alegría. Lina los miró extrañada, no sabía qué pasaba, veía con insistencia al maestro y no comprendía sus palabras. El grupo salió al patio a formar equipos y Lina se acercaba a cada uno de sus compañeros, quienes de inmediato la rechazaban, se burlaban y la mandaban con otros: "Allá, mira… con aquellos… te están hablando… ándale…", y reían maliciosos. Lina reía nerviosa. Con el otro grupo pasó lo mismo; la mandaban a otro lado. El profesor pitaba para

acelerar el comienzo; repartió los balones y comenzaron a jugar. Lina perseguía las pelotas, se metía entre sus compañeros, chocaba con todos, la aventaban, a veces la pateaban, pero ella insistía en recoger alguna pelota y golpearla con la cadera, como acostumbraba jugar en el pueblo. No entendía por qué los niños le arrebataban el balón de las manos y la insultaban. El maestro pitaba y manoteaba, los apremiaba a continuar, a ella la llamaba, pero Lina no lo obedecía, estaba aturdida y el caos crecía. Enojado, el profesor entró a la cancha, la tomó de la mano y la sacó diciéndole que esperara y se sentara en una silla cercana a la pared. Lina no sabía por qué, se limitó a mirarlo. Una maestra presenció los hechos y advirtió que Lina no podía contener las lágrimas, por lo que se la llevó a su salón.

El maestro se sintió mal, deseaba que Lina se integrara al juego, sólo era para pasar el rato. A la hora de salida, Juan se acercó a sus compañeros y les comentó lo sucedido. Hubo diversas respuestas; unos se burlaron, otros lo apoyaron, otros decían: "Qué horror, no tenemos recursos, no hay talleres de actualización", "Caray, no tenemos una buena formación". Alguien comento: "No te vayas a molestar Juan, pero me parece que debiste proponer otra actividad. No sé, algún juego que les permitiera a todos identificarse, apenas es el primer día de clases y el futbol es un deporte competitivo. Creo que fomenta la rivalidad entre ellos , ¿no les parece?" "Es cierto", dijo otro maestro, "no sólo hacen falta alternativas de trabajo, también es indispensable comprendernos mejor entre nosotros". Todos hablaban casi al mismo tiempo, estaban exaltados. Juan los calmó, "Siéntense un rato, vamos a platicar". Mientras exponían sus propias experiencias, uno observó que en el muro, debajo del nombre de la escuela, estaba inscrito: "El respeto al derecho ajeno es la paz". "Miren compañeros, creo que deberíamos empezar con esto", dijo señalando hacia el letrero, todos sonrieron. "¡Claro!, cada uno cuenta con su propio derecho, y Lina sin saberlo, buscaba el suyo." "Así es", afirmó otra maestra, "Gracias Juan por tomarnos en cuenta, creo que nos servirá mucho si deseamos que haya paz y respeto en nuestra escuela". Mientras se despedían, comentaban que había mucho por hacer…

Como educadora o educador, ¿qué apinas de esta situación? ¿Has vivido circunstancias similares o más graves? ¿Cómo las abordarías? ¿Cuál es el valor central de esta historia? ¿Cómo la trabajarías con tus alumnos?

Responder estas preguntas no es sencillo, podría hacerse de manera intuitiva. No obstante, en este ejemplo el maestro no prestó atención a las manifestaciones de la corporeidad y la motricidad de Lina, empujada a participar en una actividad ajena a su identidad, que podría propiciar un sentimiento de frustración, rechazo y exclusión. Por tanto, como docente de educación física es fundamental tener diversas posibilidades para ofrecer una actitud formativa que considere atender este tipo de situaciones, pero sobre todo tener la competencia didáctica que permita realizar las adecuaciones curriculares.

2. Principios integradores de la educación: la corporeidad y motricidad

Los conceptos de *corporeidad* y *motricidad* son principios integradores del conocimiento, acción y expresión corporal humanos, y proporcionan las nociones básicas para la intervención pedagógica; además, como ya se mencionó, son los ejes que establecen vínculos con los campos propuestos en este documento.

Hablar del cuerpo y el movimiento en la educación física es común entre los docentes de la especialidad; sin embargo, es necesario asentar que los términos cambian. No nos referimos al cuerpo biológico sino al que entra en acción cuando transmite emociones, muestra intereses y establece interacción con los demás. En consecuancia, la corporeidad se presenta desde la identidad corporal. Al referirnos al movimiento, esas intenciones se expresan con claridad mediante la motricidad, proyectándola en contextos específicos de reto, relación, convivencia, puesta en juego de ideas, emociones y motivaciones, un sinfín de conductas con las cuales el niño proyecta su personalidad y hace suyos los desempeños motores, al realizar actividad física en un contexto institucionalizado desde un enfoque social de la enseñanza.

Corporeidad

Origen del concepto

En 1947, Maurice Merleau-Ponty, en *Fenomenología de la percepción,* define ésta introduciendo la palabra y el significado de *corporeidad,* al cual se adhiere

la mayoría de los filósofos contemporáneos: "Percibir es tornar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo" (Merleau-Ponty, 1947:152). "Yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo" (Merleau-Ponty, 1945:116). Mediante estos conceptos se instala la frase emblemática de la corporeidad: *Mi cuerpo es mi vida*.

En Francia se produce un corte epistemológico para la educación física con los trabajos de Jean Le Boulch acerca de la psicomotricidad y de Pierre Parlebás respecto a la sociomotricidad.

A partir de 1980 irrumpe un lenguaje científico nuevo, que se diferencia de los utilizados hasta entonces. Surge un glosario para la educación física en el cual la corporeidad y la motricidad adquieren un protagonismo central, y que utilizan actualmente las corrientes innovadoras en Europa y América. El autor español Jesús Paredes Ortiz (2003) afirma: "Nacemos con un cuerpo que desde el momento del nacimiento, a través de la acción, del movimiento, se adapta, transforma y conforma como corporeidad. Este proceso acaba con la muerte: es entonces cuando dejamos nuestra corporeidad, para acabar siendo un cuerpo".

Henry Portela Guarín (2002) y Silvino Santín (Gómez, 1998) hablan de "La comprensión del cuerpo acompaña la imagen de hombre que a su vez está vinculada a cada grupo humano y a su proyecto cultural. El modo de ser del hombre es la corporeidad".

Alicia Grasso (2005) afirma: "La corporeidad soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica. Nuestra corporeidad está presente aun cuando nosotros no lo estamos físicamente."

Aproximación a la definición del concepto

Cuando hablamos de corporeidad la palabra expresa una idea, un concepto múltiple, plural, complejo y diverso de una unidad: uno mismo. Ese "uno" que a su vez no tiene otro igual, que como individuo es único e irrepetible, y que como grupo

es un conjunto de sujetos absolutamente diversos. Sin embargo, ¿qué entendemos cuando utilizamos el vocablo *corporeidad*? ¿Está instalada la corporeidad como una lógica de "Pensar, decir y hacer" la misma idea? ¿Qué hacemos al expresar que se trabaja desde la corporeidad?

Es más común de lo deseado hallar la contradicción manifiesta sobre la idea teórica de corporeidad y el uso del cuerpo en la práctica diaria. Desde la formación profesional hasta la impartición de las clases en las escuelas es posible observar que aún se forman cuerpos saludables, útiles y obedientes, propios del paradigma conductista (Grasso, 2001).

Por ello es necesario incluir la corporeidad no sólo como un término de diccionario o elemento del discurso, sino que es ineludible estimularla en la intervención directa con el niño mediante:

- Una teoría y una práctica idóneas, con experiencias integradoras, que incluyan a todos los alumnos desde su identidad corporal.
- Sesiones donde se ponga en juego la naturaleza física, emocional, mental, espiritual, social y familiar de todos, sin las discriminaciones propias de un modelo adquirido o que está en vías de obtenerse.
- Actividades donde el aprendizaje sea orientado y útil porque tiene un significado auténtico para cada alumno, no sólo para el maestro.
- Creatividad: experimentando, descubriendo, imaginando, probando, generando y eligiendo desafíos significativos y que enseñen para la vida.

Estos objetivos demandan profesionales que construyan la correspondencia entre las emociones, las acciones y los significados en la convivencia cotidiana de sus alumnos. Además, es preciso propiciar entre los docentes una enseñanza que permita innovar, a partir de prácticas fructíferas, sustentadas en enfoques actualizados y en nuevos contenidos interdisciplinares que faciliten la experimentación, la resolución de problemas, y así, probar, investigar y aprender del conflicto y la diversidad.

La corporeidad como centro de la acción educativa

La corporeidad es un elemento constitutivo de la personalidad. Por ello es necesario considerar a los alumnos no como un grupo de músculos a los que es indispensable adiestrar y así logren fuerza y precisión con el fin de realizar una acción específica, o para que resuelvan con movimientos veloces una situación motriz. Es imprescindible considerar la infinita posibilidad de movimientos intencionados, creativos e inteligentes que caracterizan al ser humano.

La integración de la corporeidad se logra mediante un cuerpo vívido y desarrollado, expandido hacia todo aquello marcado, sellado por su identidad, como lo resume la figura 1.

Figura 1. Algunos elementos que integran la corporeidad

Apariencia, pensamientos, sentimientos, emociones.
Imagen, esquema corporal.
Movimientos, gestos, posturas, miradas, saludos, ademanes, modales.
Olor.
Letra, estilo de escritura.
Ropa, accesorios elegidos.
Mascotas adoptadas.
Comida, bebida preferida.
Hábitos de orden, higiene.
Enfermedades, etcétera.

Los docentes deberán comprender y experimentar el concepto de corporeidad en la vida cotidiana, para que el alumno pueda ejercerlo involucrando actividades en las cuales se manifiesten todos los aspectos de su personalidad.

En Educación Física es esencial asumir la tarea de construir la identidad corporal. Es una herramienta de trabajo propia que no se debe delegar a otra

asignatura, sino incorporarse a todas las incluidas en el currículo de la educación básica. Si bien el acercamiento a la corporeidad del maestro y el alumno sucede en la escuela en todo momento y en todas las asignaturas, la Educación Física es la responsable natural de cimentar los fundamentos de identidad corporal en la etapa escolar.

Aprendizajes esperados desde la corporeidad

Cuando se enseña centrando la atención en los aspectos constitutivos de la corporeidad es factible obtener un aprendizaje significativo. ¿Cuándo se logra un aprendizaje de este tipo? Cuando el alumno:

- Quiere y puede adquirir un nuevo conocimiento que consigue relacionar con sus saberes previos.
- Quiere incorporar un conocimiento porque está motivado para adquirirlo, tiene una predisposición, una razón que lo moviliza, o una motivación de logro en el rendimiento académico.
- Puede aprender si coinciden dos condiciones: el material y la formación previa.

La incorporación de nuevos conocimientos requiere que éstos no sean arbitrarios, sino que tengan un significado en sí mismos, estén organizados en una estructura y cuenten con una relación significativa de las partes.

Los conocimientos previos del alumno le permitirán incorporar lo nuevo. Sin embargo:

- ¿Qué pasa en la sesión de educación física con el querer y poder?
- ¿Cómo participa la motivación en las acciones cotidianas de las actividades que despliega la asignatura?
- ¿Quién quiere, el alumno, el profesor, la escuela?

- ¿Quién puede, el que tiene material, el que hizo algún deporte de niño, el que acude a una escuela con gimnasio?
- ¿Qué son los conocimientos previos en la acción motriz, cuál es la idea incluyente?
- ¿Cómo verificamos que el aprendizaje sea significativo, que hay un genuino poder con material y conocimientos previos, que hay un querer lograr rendimiento académico real y legitimado?
- ¿Quién y cómo constata el significado de hacerlo significativo?

Desde la perspectiva del docente, querer y poder aprender en educación física significa abrirse al debate, jugársela por el alumno, desandar el camino de las dicotomías y desaprender la clase tradicional, implica permitir que el alumno construya su conocimiento.

Según Alicia Fernández (2002), el querer es el deseo fundamental para poder aprender.

Esta idea la ejemplifica describiendo una conversación de dos niñas sobre la alegría de aprender jugando:

—Aprender es… como cuando papá me enseñó a andar en bicicleta. Yo tenía muchas ganas de andar en bicicleta. Entonces… papá me dio una bici… más chica que la de él. Me ayudó a subir. La bici sola se cae, la tienes que sostener andando...

—A mí me da miedo andar sin rueditas.

—Un poco de miedo da, pero papá sostenía la bici. No se subió a su bicicleta grande y dijo "Así se anda en bici...". No, él se puso a correr a mi lado, siempre sosteniendo la bici..., muchos días, y de repente sin que yo me diera cuenta, soltó la bici y siguió corriendo al lado mío. Entonces yo dije: ¡ Ah...!

—¡Aprendí!

—¡ Ah! Aprender es casi tan lindo como jugar.

—Sabes, papá no hizo como en la escuela. No dijo: "Hoy es el día de aprender a andar en bicicleta"."Primera clase: andar derecho. Segunda clase andar rápido. Tercera clase: doblar." No tenía un boletín donde anotar: Muy bien, excelente, regular… Porque si hubiera sido así, no sé, algo en mis pulmones, en el estómago, en el corazón, no me hubiese dejado aprender.

Los profesores de educación básica podemos reflexionar sobre varios detalles de este ejemplo. La niña describe un rechazo visceral a un modo de enseñanza basado en la imposición, su cuerpo se resiste mediante un idioma integrado de pensamientos, emociones, señales y signos físicos claros.

¿Cuántas veces el docente mira y no observa estos signos físicos en sus alumnos? ¿Cuántas manifestaciones de su confusión y del conocimiento de un modo de jugar distinto presentó Lina y se soslayaron?

El querer, el deseo de aprender, remite también al placer de dominar un elemento con la pasión, la alegría del juego, con la vivencia de satisfacción de moverse sobre la tierra sin pisarla, de superar un límite, de disfrutar la alegría y la energía de un cuerpo autor del acto, una corporeidad identificada.

Cuando un niño, un adolescente o un adulto se mueven, actúan como un ser total, es decir, manifiestan su unidad corporal, la cual se integra de conocimientos, afectos, motivaciones, actitudes, valores, y de una herencia familiar y cultural. La interrelación de estos aspectos confiere un estilo propio de motricidad, una manifestación clara de su corporeidad.

Motricidad

Antecedentes y tránsito a la corporeidad

La motricidad como fuente de vida apareció hace miles de años, durante la evolución sociohistórica de la humanidad. La actividad motora del ser

humano[2] ha formado parte de la vida en las culturas. Los primeros indicios de una "cultura corporal y de actividad física" aparecieron principalmente en forma de habilidades y destrezas técnicas, danzas y juegos, y su propia naturaleza se modificó mediante los procesos de trabajo.[3]

La motricidad se inicia con las perspectivas convencionales devenidas de las influencias biologistas y psicologistas, referidas a la capacidad de movimiento neurofisiológico e incluso orgánico asociado con lo motriz o fuerza impulsora de una acción, la motricidad reducida sólo a lo motor (Kurt, 1979:14).

Sin embargo, el papel de la motricidad humana no puede reducirse a las manifestaciones estereotipadas de la motricidad o al movimiento de la persona, ni a aquellas relacionadas con la producción, el rendimiento y la funcionalidad; por el contrario, deben trascender hacia la expresión de la corporeidad como forma de vida, como manifestación de sentido, que pese a estar construido desde las relaciones con el otro y lo otro, se expresan de forma individual y los hacen ser lo que somos y podremos llegar a ser (Lyotard, 1988), hasta trascender a otros ámbitos con los que intervenimos en la sesión de educación física.

Ámbitos

Un niño en la escuela aprende una serie de saberes socialmente validados en educación física y que se concentran en cinco ámbitos:

- El *funcional*, que vigoriza las capacidades físicas y las reacciones fisiológicas del organismo, ayuda a entender cómo puede potenciar sus habilidades y mejorar su autoestima y relación con los otros compañeros, donde la motricidad de relación surge en

[2] Tomado de *Antología de Educación Física de Carrera Magisterial* (SEP, 2000), cuya idea proviene de Meinel y Schnabel (1987).

[3] Engels identificó al trabajo como factor decisivo del proceso de humanización, y de ese modo reconoció la particularidad cualitativa del hombre. Destaca en su obra que el trabajo es la primera condición básica de toda vida humana, y resalta de forma importante el aspecto motriz (Meinel y Schnabel, 1987).

contextos de juego y actividad física; por ejemplo: al realizar circuitos de acción motriz en estaciones de capacidades físicomotrices, la actividad física no se aísla, sino que se integra desde la ludomotricidad o el desarrollo de capacidades perceptivomotrices.

- El *psicomotriz* hace hincapié en el esquema corporal (ajuste postural, perceptivo-motriz y organización espacio-temporal) para desarrollar la coordinación motriz (perceptivomotriz), y mejorar el desempeño motriz del alumno; por ejemplo: educación de los diversos momentos de la respiración con juego de burbujas, el juego de tenis de mesa soplado, el popote loco, etcétera.
- El *ludomotriz* combina positivamente el juego y el movimiento como una manera y método de formación educativa; busca la esencia y originalidad del juego motor para ofrecer mayores elementos que permitan estudiar y analizar su lógica interna. A partir de la ludomotricidad se favorece la toma de decisiones y la formación de juicios de valor, así como la comprensión del propio juego a partir de sus reglas como un espacio de socialización.
- El *de la expresión corporal*, que favorece las distintas manifestaciones del cuerpo mediante el movimiento. Éste es expresivo, con utilidad y significado, al tiempo que divertido; por ejemplo: movimientos creativos libres, sensopercepciones, sociodramas, danza, baile, teatro, etcétera.
- El *de la iniciación deportiva y deporte educativo*, cuyas metas son depurar las habilidades motrices básicas y, en última instancia, mejorar la ejecución de movimientos complejos del deporte escolar; por ejemplo: juegos de reglas, juegos modificados y los juegos deportivos escolares.

La motricidad como propuesta educativa: paradigmas y debates

Diversas propuestas pedagógicas pretenden romper los paradigmas de la educación positivista, por lo que acuden a un paradigma más subjetivista que permita volver la mirada de lo educativo hacia el reconocimiento del otro y al autorreconocimiento como sujetos humanos que sentimos, actuamos, nos relacionamos y asimilamos tanto signos como símbolos socioculturales.

Para esclarecer los enfoques teóricos que la propia historia de la educación física ha manifestado en su ejercicio pedagógico, y en los diferentes programas educativos, se han resumido estos conceptos polisémicos de acuerdo con los postulados generales de cada autor frente a la motricidad y sus ámbitos de intervención. Conocerlos permite que el docente de educación básica enriquezca la diversidad y planeación de sus sesiones de educación física (tablas 2.1, 2.2, y 2.3). Dichos enfoques se organizan en tres grandes grupos: *a*) movimiento-motricidad, psicomotricidad; *b*) educación física global, y c) paradigma motricidad global y creativa.

Modelos o paradigmas de la educación física y motricidad

Tabla 2.1. Paradigma movimiento-motricidad, psicomotricidad

Autores	Paradigma	Propuesta pedagógica
Meinel y Schnabel (1987); SEP, (2000)	Motricidad y movimiento	La motricidad humana, como la totalidad de los procesos y funciones "internas", y el movimiento humano, como el componente "externo", ambiental, de la actividad humana. El movimiento externo pertenece al acto motor como su representación visible, y el movimiento interno lo representan las funciones motrices internas. Educación motriz.
Rigal, Paoletti y Portmann (1979:54-58)	Motricidad biológica	El acto motor intencional representa la forma más elevada y compleja del comportamiento humano, conducta adaptativa, creativa y autónoma. Funcionalidad y automatización del movimiento motor; resalta gestos técnicos. Educación motriz.
Bernard Aucouturier. P. Vayer, (1977) A. Lapierre	Educación psicomotriz	La base de la educación física es la educación psicomotriz. Prepara para la vida, proporciona conocimiento de sí mismo, establece relación con los objetos y con los demás. El hombre toma conciencia de su corporeidad al adueñarse de su cuerpo.
Jean Le Boulch (1979)	Educación por el movimiento	El método psicocinético utiliza el movimiento humano en todas sus formas. Formación global del ser para educar la personalidad en todas sus dimensiones. Educación psicocinética.
José Luis Pastor (2007)	Motricidad, intervención psicomotriz	Metodología de intervención basada en principios experienciales, activos y vivenciales. Trabajar con el cuerpo, el movimiento y la acción para educar hacia el conocimiento de sí y de su mundo.

Tabla 2.2. Paradigmas en la educación física global		
Autores	**Paradigma**	**Propuesta pedagógica**
José Ma. Cagigal (1984)	Educación física integral	El hombre es un ser expresivo y comunicativo; mediante la capacidad de moverse desarrolla la creatividad. El aprendizaje del movimiento va más allá de la mera adquisición de habilidades motrices, construye vivencias emocionales y cognitivas que fomentan la inteligencia, su actuación lógica y el control de sí mismo. Kinantropología.
Valter Bracht (1996)	Educación física y aprendizaje social	Educación física progresista y crítica: la concientización corporal como generador de la conciencia del sujeto, cómo saber y conocer desde una postura crítica.
Daryl Siedentop (1998)	Educación física	Cuerpo y movimiento son los ejes básicos de la acción educativa para una educación física eficaz y activa. Creación de ambientes interpersonales motivantes. Promueve la evaluación formativa.
Villada Vizuete (2008)	Educación física	Educación física incluyente, participación activa de todos a partir de aprendizajes previos; la atención se centra en el alumno; desarrollo de estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje; unidades didácticas.
Raúl Gómez (2004)	Educación física	Enfoque humanista centrado en el alumno y su cuerpo como totalidad; aprendizaje global para la disponibilidad corporal, identidad y autonomía. Unidades didácticas transversales.
Maurice Pierón (1999)	Educación física	Educación física eficaz centrada en la enseñanza activa para la participación del alumno. Asignación de tareas, trabajo en equipo, actividad motriz con diversos materiales hacia la condición física para la salud.
Francisco Carreiro (2004)	Educación física	Educación física global e inclusiva, que promueva el desarrollo de competencias tecnomotoras, sociomotoras y reflexivas.
Benilde Vázquez (1989)	Educación física	Cuerpo y movimiento presupuestos de la educación física corporal, que centra la intervención pedagógica en las propias vivencias corporales para lograr una mayor disponibilidad motriz generalizada.
Devís (1997), Almond, Velert, Colquhoun	Educación física y salud	La salud como elemento generador para el currículo de la educación física, enseñanza emancipatoria contra rendimiento conductual, y los juegos modificados como propuesta de cambio en la educación física.

Tabla 2.3. Paradigmas de la motricidad global y creativa		
Autores	**Paradigma**	**Propuesta pedagógica**
Pierre Parlebás (1991)	Pedagogía de las conductas motrices	La educación física se constituye como una acción pedagógica sobre las conductas motrices de los alumnos; la motricidad, como una "inteligencia motora", acciones y estructuras motrices más complejas. Praxiología motriz y sociomotricidad.
Manuel Sergio (1986)	Ciencia de la motricidad humana	La motricidad, dimensión fundamental del operar humano, surge como emergencia de la corporeidad; postula una relación solidaria con el hombre naturaleza, donde se resalta el vínculo ético y afectivo en el cosmos. Ludomotricidad y ergomotricidad.
Alicia Grasso (2001)	Corporeidad y educación física	La corporeidad como base de la educación física, y aprendizaje no resuelto de ésta. Cuando se habla de corporeidad busca la construcción de la identidad personal.
Napoleón Murcia (2004)	Educación de la motricidad	El proceso educativo es el escenario de encuentro con lo que nos humaniza. Educar por esencias y apariencias, por lo que permite comprender al otro y a lo otro, y que nos posibilita la introducción en el mundo simbólico de las sociedades y culturas.
Eugenia Trigo (2006)	Motricidad creativa	La motricidad es en sí misma creación e intuición; es construcción de la corporeidad. El proceso creativo y la expresión corporal son base del aprendizaje de la educación física. Paidomotricidad.
Marta Castañer, O. Camerino (2006)	Motricidad global	Enfoque global sistémico, potenciar un modo de comprensión de la motricidad creativa que organice la complejidad del quehacer humano. Unidades didácticas abiertas. Movimiento consciente y creativo. Paidomotricidad.
Luis Miguel Ruiz Pérez (1995)	Educación física y motricidad	Propone un cambio radical donde la motricidad como competencia motriz; toma una orientación cognitiva en la organización y control de las habilidades motrices. La búsqueda de la conciencia y el conocimiento del niño sobre sus propias acciones para la resolución de problemas motores, considerándola como metamotricidad.
SEP (2009a:37)	Educación física. Hacia la motricidad global	Educación física en la educación básica como forma de intervención que busca el *desarrollo de competencias educativas y para la vida, a partir del reconocimiento de la identidad corporal, y la construcción de habilidades motrices*; facilitando un ambiente participativo de libertad y compromiso entre los actores educativos.

En conclusión, la información de las tablas documenta y permite al docente diversificar su sesión, apropiarse de su propia práctica educativa en la búsqueda de ambientes de aprendizaje para motivar a las y los alumnos en la construcción de su propio aprendizaje en pro de mejorar su calidad de vida.

Educación física y vinculación con otras asignaturas

En la educación básica –a partir de la propuesta de las cinco competencias para la vida (el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida en sociedad) (SEP, 2009b)– se plantea la relación entre los campos de la educación física con las otras asignaturas, vinculando los contenidos de éstas en las secuencias de trabajo y actividades propias de los bloques del programa, así como otras actividades que puedan incluirse. La tabla 2.4 refuerza los contenidos de la educación básica en el nivel primaria.

Motricidad y aprendizajes escolares

En sus investigaciones, Jean Piaget (1979) afirmó rotundamente que todos los mecanismos cognitivos se apoyan en la motricidad; las estructuras que caracterizan el pensamiento se originan en la acción y en los mecanismos sensorio-motrices, con mayor probabilidad que en el hecho lingüístico. Al respecto, Cratty (1973) expresa que "el movimiento es la base de la inteligencia".

La educación física como base de la motricidad ha planteado un primer momento educativo mediante la educación psicomotriz, la cual realimenta el proceso de aprendizaje escolar para que el niño sea capaz de abordar sus problemas de aprendizaje –en las diferentes áreas– con el máximo de posibilidades de avanzar, reforzando su identidad y autonomía personal, el conocimiento del entorno físico social, la comunicación y su representación. La acción educativa motriz en la etapa de los aprendizajes escolares se expresa en una relación continua y constante entre el niño y su cuerpo como medio de relación; el mundo de los objetos en el que evoluciona y ejerce su yo; el mundo de los demás en el que se halla inmerso de manera permanente y del que depende bastante (Vayer, 1977).

Tabla 2.4. Vinculación de la educación física con otras asignaturas escolares	
Asignatura	**Su vinculación con la Educación Física**
Español	Facilitar el proceso de simbolización; expresar corporalmente sus ideas y sentimientos; identificar el movimiento como vía de expresión y comunicación de sus ideas; adquirir un mayor entendimiento de su mundo, mediante la mímica, dibujos, grafomotricidad; rescatar las actividades físicas de la cultura que le permitan identidad regional y nacional.
Matemáticas	Favorecer el proceso de resolución de problemas, imaginación espacial y reversibilidad de pensamiento; favorecer la transición del símbolo al signo y el paso del plano concreto al gráfico; favorecer el pensamiento reflexivo, analítico y crítico a partir de situaciones concretas; desarrollar la seriación, clasificación y correspondencia.
Ciencias Sociales	Promover el proceso de socialización; posibilitar la integración personal mediante la exploración y vivencias de experiencias corporales; identificación de valores y normas que le permitan integrarse al grupo; descubrimiento de sus posibilidades de imitación y movimiento, al posibilitarle que se apropie y domine su entorno.
Ciencias Naturales	Favorecer la estructuración del esquema corporal; conocimiento de las partes del cuerpo; aplicación de la postura, respiración, relajación, hábitos de higiene personal que favorezcan su salud; propiciar la percepción de nociones de velocidad, dirección, espacio, tiempo, peso, materia, energía; descubrimiento de propiedades físicas de la materia, como textura, color, tamaño, forma, consistencia.
Educación Artística	Favorecer la expresión corporal; ubicarse dentro de un espacio y un tiempo; desarrollar juegos de ritmos; conocimiento de tradiciones, gestos corporales y movimientos de danzas regionales; comprender la asociación del movimiento y el sonido; favorecer la integración grupal; sensibilización de las posibilidades sensoperceptivas; jugar con cantos, cuentos y bailes.
Formación Cívica y Ética	Dar a los estudiantes la oportunidad de experimentar, descubrir y clarificar sus creencias y preferencias personales en el dominio de conductas sociomotrices. Mejorar el dominio socioafectivo por medio del juego. Manifiestar con plenitud, en la motricidad, cualidades volitivas como cooperación, honestidad, valentía, decisión, igualdad, etc. Vivir su corporeidad en la formación valoral, como única oportunidad de interrelación humana a mediante el juego.

La motricidad, elemento clave del aprendizaje

La motricidad y la corporeidad adquieren un papel fundamental al potenciar en el niño sus capacidades y conformar su personalidad. En ese mismo sentido, Vayer (1977) expresa que la motricidad de base en los aprendizajes escolares:

- Crea, frente al mundo exterior, las condiciones de atención perceptiva mediante la educación del esquema corporal.
- Crea las condiciones neuroperceptivomotrices de los aprendizajes escolares, donde la motricidad diferenciada desempeña un papel de suma importancia: en la educación de la mano en función del grafismo; la educación de las capacidades perceptivas y su organización para los aprendizajes de lectura y escritura, así como para la organización de las relaciones lógicas y topológicas, y su ordenación en relación con la matemática.

La motricidad y la escritura

La escritura, considerada desde su aspecto neuroperceptivomotor, es casi independiente del desarrollo intelectual del niño, es un proceso motriz de maduración nerviosa donde resalta la independencia de los miembros superiores. El papel de la grafomotricidad en los aprendizajes consiste en preparar las condiciones necesarias para el desarrollo de la escritura, en específico la independencia segmentaria del brazo-hombro y de la mano-brazo, autonomía derecha e izquierda e independencia de los dedos, al mismo tiempo que educa una coordinación de movimientos finos, precisos y de adaptación al tiempo rítmico.

La motricidad y la lectura-dictado

La educación de la lectura-dictado está ligada a la educación de la organización izquierda-derecha, a la sucesión y estructuración espacial –en la aprehensión inmediata de conjuntos dispuestos en serie lineal–, y a la sucesión y estructuración temporal, en la aprehensión inmediata de series ordenadas; al equilibrio corporal y a los procesos de respiración y relajación.

La motricidad y las matemáticas

El niño aprende moviéndose, actuando y reflexionando sobre lo que hace, manipulando el material didáctico, formándose sus propias representaciones mentales. Los conceptos

matemáticos se aprenden en términos de movimientos ligados a una acción personal; al manipular objetos el niño adquiere las nociones básicas que le permiten entender el concepto de número y su utilización, así como la organización de las relaciones lógicas y topológicas en función de las matemáticas. La educación de éstas se vincula con la organización y estructuración espaciotemporal y con el equilibrio tónicopostural.

El profesor necesita orientar la metodología del trabajo considerando tres elementos fundamentales encaminados a construir competencias educativas y para la vida: el contenido, la estrategia didáctica y el propósito de cada unidad didáctica que debe llevar a cabo. También es pertinente que preste menos atención a los estilos directivos y utilice los de enseñanza orientados al aprendizaje basado en problemas o retos y al desarrollo de procesos creativos, en los cuales los contenidos sean un instrumento para lograr las competencias y no un fin en sí mismos.

En la reforma curricular de la educación básica, estas nuevas perspectivas pedagógicas permiten educar a un niño que ejerza la ciudadanía con responsabilidad. Por ello, es necesario manifestar competencias que movilicen y dirijan los conocimientos hacia la consecución de los propósitos planteados: la conciencia de sí (corporeidad), la disponibilidad corporal, la construcción de su propia competencia motriz y la búsqueda de la autonomía motriz (motricidad) al investigar acerca de estilos de vida saludable.

La historia de Lina se considera como una situación-reto-problema, y para atenderla desde la motricidad se sugiere:

- Iniciar en este momento de la sesión juegos de familiarización con los compañeros y el balón, lo que resolverá la necesidad de integración de Lina.
- Se recomiendan juegos en pequeños grupos; se les pide que caminen y troten alrededor de los compañeros de equipo, ambas deben moverse por el espacio de juego e intentar tocar el balón y esquivar a los participantes.
- Un estrategia didáctica susceptible de ponerse en práctica son las formas jugadas, las cuales permitirán explorar las posibilidades motrices de Lina y favorecerán el desarrollo de su bagaje motriz.

3. Educación física y campos de integración

Educación física

A continuación se les presenta a las y los profesores un acercamiento a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física vinculado con las características de algunas etapas sobresalientes de la historia educativa. El motivo es promover una reflexión que revalore la riqueza de este campo profesional y, a la vez, brindar antecedentes para favorecer la mejora de las prácticas educativas actuales y futuras en beneficio de las niñas, los niños y adolescentes que atiende la educación básica.

Antecedentes

Las sociedades del mundo antiguo advirtieron el papel fundamental de la actividad física y el cuidado corporal como elementos esenciales de su educación. En China se consideraba que la enfermedad provenía de la inactividad corporal. En la Grecia clásica, los fines de la educación corporal coincidieron con los de la educación general, mientras que entre los jóvenes romanos se cultivaba una metódica y rigurosa disciplina física (González, 1998:31-79). En el México prehispánico, durante el periodo Clásico, privó una concepción naturalista que vinculaba el cuidado corporal con el respeto a la preservación de la naturaleza, en armonía con el cosmos. En el Posclásico se promovieron, entre otras prácticas corporales, la ejercitación en las artes de la guerra.

En la Europa del siglo XVI se desarrollaron ideas que difundían una visión pedagógica de la educación física. Así, en el siglo XVII en su *De Arte Gymnastica*, Mercurialis (2007:88) distingue entre la gimnasia atlética, la militar y la médica. También destacan pedagogos como Rousseau, Pestalozzi y Guts Muths. En el siglo XVIII, con la consideración de la infancia como entidad particular psicobiológica y literaria, el concepto de educación física se aplica en la pediatría como regla de higiene en la crianza de los hijos. Con el tiempo, la gimnasia higienista se transforma en el enfoque biomédico de la educación física, que postula la búsqueda de la salud, entendida como la armonía morfofuncional. El componente de educación para la salud acompaña el desarrollo de la educación física hasta la fecha. Con la influencia de las escuelas gimnásticas europeas, en México, a principios del siglo XX, la gimnasia "patriótica" e "higiénica" se incorpora a las prácticas escolarizadas.

Con la intención de dotar a la educación física de un marco conceptual antropofilosófico propio, José Ma. Cagigal (1979) sostiene que su objeto es el cuerpo en movimiento. En el transcurso de la década de 1970, en las prácticas escolares la psicomotricidad asume la tarea de fundamentar la importancia de la educación física como base esencial de la educación, al postular la interdependencia de los procesos mentales con los motrices, como principio del desarrollo integral de las facultades humanas. A la par que cobra importancia el enfoque psicomotriz, se desarrolla la recreación sustentada en los conceptos de ocio y tiempo libre. Tal recreación plantea promover las actividades lúdicas al aire libre; revalorar las tradiciones y los lazos comunitarios, así como propiciar la creatividad y el valor del juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, la expresión corporal propone una metodología que vincula la creatividad y el movimiento para la creación de la conciencia corporal, y como medio de comunicación de significados simbólicos, propiciando el uso del lenguaje análogo para trabajar pedagógicamente los "aspectos afectivos", es decir, las emociones y sensaciones. En el país, ambos contenidos, la recreación y la expresión corporal, se incorporaron a los programas de formación de docentes en la década de 1970.

A pesar de las reconocidas diferencias conceptuales y metodológicas surgidas en su desarrollo, Vázquez (1989) y otros autores coinciden en señalar que su objeto es trabajar con el movimiento humano, la motricidad o la actividad física. Asimismo, se pugna por cambiar el paradigma mecanicista, e impulsar una nueva educación que conjugue las dimensiones afectiva, cognoscitiva y racional que entran en juego al ejecutar cualquier acción motriz (Parlebas, 2003).

Actualmente, al promover la superación del dualismo cuerpo-mente, los Programas de Educación Física instituidos en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (SEP, 2009a:182-187), sustentan como ejes pedagógicos: *a)* La corporeidad como centro de su acción educativa; *b)* El papel de la motricidad humana y la acción motriz; *c)* La educación física y el deporte en la escuela; *d)* El tacto pedagógico y el profesional reflexivo, y *e)* Valores, género e interculturalidad. Ubican la educación física como: "una forma de intervención pedagógica que se extiende como práctica social. Su objeto de estudio no es sólo el cuerpo del niño en su aspecto físico sino su corporeidad; es decir, sus experiencias motrices, vivencias, deseos, motivaciones, aficiones y sus praxias" (SEP, 2009a). Están formulados en el enfoque para el desarrollo de competencias. Éstas implican un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la consecusión de propósitos en contextos y situaciones diversas. Por esta razón se concibe la competencia como la movilización de conocimientos (SEP, 2009b:40), y consideran ámbitos de intervención pedagógica la ludo y la sociomotricidad, la promoción de la salud y la competencia motriz.

Los enfoques didácticos: debates, problemática y nuevas propuestas

En la actualidad, la participación de los profesores en intensos debates en torno al concepto e incluso la denominación de la educación física es recurrente. Algunos se inclinan a denominarla cultura física, defendiendo una connotación más

amplia, no circunscrita al ámbito educativo; para otros, la educación deportiva es un objetivo. En las prácticas escolares conviven varios enfoques, y los encontramos expresados en los propósitos de aprendizaje, los contenidos, el tipo de relación maestro-alumno, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje y las formas de evaluación. Por lo general, el enfoque se establece en el currículo oficial.

Los enfoques didácticos de la educación física se han definido a partir de la influencia de diferentes corrientes pedagógicas: "tradicional", "la escuela nueva", "tecnología educativa", "humanismo", "cognoscitivismo" y "constructivismo". Si bien estas tendencias aparecen en la literatura especializada, los autores refieren que los docentes las desconocen, lo cual repercute negativamente en la generación de nuevos conocimientos y en las prácticas llevadas a cabo en los patios escolares. Este desconocimiento también se observa al enfocar los propósitos de la educación física hacia otros objetos de aprendizaje, por lo que en muchas ocasiones suele confundírsele con el deporte, juego o recreación. En consecuencia, a los profesores se les ha concebido como entrenadores o recreadores. Por ello, se insiste en la necesidad de que los profesores conozcan y comprendan los diferentes enfoques de la educación física, y así estén capacitados para discriminar y apropiarse de aquellos conocimientos o estrategias que favorezcan la mejora de su práctica educativa (Fraile, 1999).

Así, para la educación física las principales tendencias y corrientes se agrupan en tres modelos (Palacios, 1984): *a)* el modelo médico; *b)* el modelo psicoeducativo, y c) el modelo deportivo.

En la actualidad se evidencia que aunque entre los profesores se conoce el enfoque constructivista, poco se aplica en la práctica escolar; es decir, aún es dominante el enfoque orientado al rendimiento vinculado al currículo por objetivos (Fraile, 1999). No se ha superado el modelo dualista porque existe una negación del cuerpo en la escuela, expresada en limitación de espacios, horarios y recursos (Gómez, 2007). Por ello subsiste una concepción predominante del cuerpo-máquina, mecanizado, objetivado, determinante de los contenidos de enseñanza (Torres, 2007).

Tabla 3.1. Corrientes pedagógicas y su influencia (Palacios, 1984)	
Corriente pedagógica	**Referentes principales**
Escuela tradicional	Fundada por Comenio, surge como respuesta a las escuelas monásticas. Se caracteriza por el encierro de los alumnos en internados con el fin de separarlos del mundo exterior. La educación física no cabía en este tipo de escuelas. Había un desprecio por el cuerpo; lo importante era purificar el alma. Exige la escolarización de todos los niños a cargo del Estado. **Métodos** Normas, reglas y castigos. Orden y disciplina. **Características** Rigidez en el trabajo docente. Uniformidad del trabajo docente. Recreo y juegos tradicionales. Método único de educación física, 1900-1960.
Escuela nueva	También llamada escuela activa. Esta corriente educativa se considera una revolución. Su nacimiento está acompañado de otras corrientes generales de orden político, social, económico, filosófico etc., entre las que Palacios destaca, como transformaciones demográficas, el industrialismo, las aspiraciones democráticas, los nuevos ideales de libertad traídos a la reflexión a raíz de la Primera Guerra Mundial. La escuela nueva se ve llamada a destacar la significación, el valor y la dignidad de la infancia, a centrarse en los intereses espontáneos del niño, a potenciar su actividad, libertad y autonomía. **Replanteamiento de la educación física y los deportes** Se abre la posibilidad de revalorar la educación física y el deporte en la escuela como materia representativa de la actividad, lo que se permite el surgimiento de planteamientos didácticos, flexibles y lúdicos, como las formas jugadas, y contenidos naturalistas, como los campamentos y las excursiones, que favorecen el gozo por el movimiento. Contenidos naturalistas: vida en la naturaleza y campamentos.

Tabla 3.1. Corrientes pedagógicas y su influencia (Palacios, 1984) (*continuación*)	
Corriente pedagógica	**Referentes principales**
Tecnología educativa	Su fundamento es el conductismo. El enfoque del proceso de enseñanza lo organizan exhaustivamente en los planes y programas los especialistas. El papel del docente es de técnico encargado de aplicarlos al pie de la letra, con el fin de lograr en los alumnos los cambios de conducta establecidos de antemano. Muchos coinciden en que éste ha sido el modelo educativo dominante, lo cual se ve en los programas de Educación Física editados a partir de 1974, puesto que se diseñaron de acuerdo con un formato de objetivos conductuales. En la didáctica de educación física, y como una evolución de la gimnasia sueca, surge el método del Mando Directo (atribuido a Muska Mosston), modelo de movimientos para que los reproduzcan fielmente los alumnos. Así, el desarrollo de la condición física se considera un contenido instrumental de la asignatura, en donde la referida eficiencia corporal sirve a fines relacionados con la preparación militar, el rendimiento deportivo o la salud individual, ya sea para mantenerla o recuperarla.
El humanismo	En opinión de Palacios y otros, mediante el humanismo se pretendía desarrollar una nueva orientación: estudiar a los seres humanos como totalidades dinámicas y autoactualizantes en relación con el contexto interpersonal. Después de la Segunda Guerra Mundial, las actitudes y los pensamientos tendían al rompimiento con la represión militar y sexual, con la finalidad de asumir una actitud crítica. De ahí que sus fundamentos fueran la fenomenología y el existencialismo. Una de las aportaciones del paradigma humanista es la de establecer al individuo como una integridad. El hombre se considera una unidad biopsicosocial, la educación debe atenderla y no fragmentarla. Éste es el concepto que recoge el término *educación integral* que, en palabras de G. Hoz, es aquella que confiere unidad en todos los posibles aspectos de la vida de un hombre. Respecto a la educación física, y de acuerdo con este paradigma, se busca rescatarla del antiguo dualismo cartesiano, así como del instrumentalismo filosófico y del mecanicismo didáctico en el que había caído con el conductivismo, como la psicomotricidad, la expresión corporal y el deporte educativo.

Tabla 3.1. Corrientes pedagógicas y su influencia (Palacios, 1984) (*continuación*)	
Corriente pedagógica	**Referentes principales**
El cognoscitivismo	Esta corriente se fundamenta en el racionalismo con el fin de que los alumnos encuentren sentido y valor funcional para aprender los contenidos, además de desarrollar habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje. Suele referirse a la enseñanza como la presentación y organización de contenidos para lograrlo. Una aportación de Robert Gagné a este paradigma se relaciona con los contenidos: *a)* conceptuales o de tipo declarativo; *b)* procedimentales referidos al saber hacer, y *c)* los actitudinales, saber ser (actitudes, normas y valores).
El constructivismo	Walter Blumenfeld distingue dos tipos de modelos: 1) Un constructivismo que destaca los procesos cognitivos individuales. 2) Otro de carácter social (derivado de los estudiosos rusos como Vigotsky y Leontiev). El alumno transforma sus diferentes influencias medioambientales y realiza sus propias construcciones, de ahí el nombre de constructivismo. Su influencia en la educación física ha sido hasta ahora sólo en el ámbito del currículo formal, pero a nivel del currículo real hay muchas evidencias de que en las sesiones de educación física puede observarse un predominio de formas didácticas en las que el docente es el único facultado para proponer e imponer tareas. Se deja poco espacio a la creatividad del alumno y a la comunicación interpersonal alumno-docente. Se necesitaría una renovación de los textos existentes para que incorporen estos conocimientos. Por ejemplo, cuando se habla de estilos de enseñanza participativos en los que el alumno tome parte activamente, tanto en su propio proceso de aprendizaje como en el de sus compañeros. La metáfora andamiaje, que introdujo Bruner, sirve de fundamento a estos estilos, puesto que se refiere a los andamios, ayudas del maestro o de sus propios compañeros, que se ofrecen al aprendiz, en vista de que los andamios se retiran progresivamente a medida que el principiante va asumiendo mayores cotas de autonomía y de control del aprendizaje.

Por lo tanto, es imprescindible cuestionar los enfoques que guían la acción del profesor. Saber cómo puede transitar del modelo por objetivos (orientado al rendimiento, de un currículo instrumental operativo-tecnicista y formas de evaluación basadas en la medición de la eficiencia y el rendimiento motor) hacia un modelo práctico, dirigido hacia la participación colaborativa, al currículo como proyecto y proceso, cuyos propósitos rompan esquemas dualistas durante la búsqueda de la educación integral (López, Monjas y Pérez, 2003:27-42).

Tabla 3.2. Comparativo de los enfoques didácticos (Morales, 2007)

Enfoque centrado en el contenido	Enfoque centrado en habilidades	Enfoque centrado en conocimientos
Periodo histórico		
Década de 1960 • Debate de la época: - Modelo tradicional/ academicista. - Modelo pragmático/ experimental.	Década de 1970 • Controversia de la época: - Movimiento de las escuelas nuevas y de la escuela activa. - Principios generales de la pedagogía nueva. - Libertad como fruto del orden interior.	A partir de la década de 1980 • Polémica de la época: - Construcción del conocimiento, aprendizaje significativo y desarrollo del pensamiento. - Cuestionamientos de contenidos del aprendizaje. - Aprendizaje como proceso social-colaborativo.
Principal objetivo		
• **Acumular y reproducir información** (enciclopedismo). • Transmitir información. • Formar el intelecto (instrucción = formación intelectual).	• **Desarrollar habilidad intelectual general** que permita acceder por sí mismo a las temáticas. • Desarrollar en el alumno una disciplina intelectual mediante la aplicación de habilidades que permitan el planteamiento de problemas y la búsqueda de soluciones. • Aprender a pensar.	• Elaborar una visión del mundo por medio del aprendizaje significativo. • Promover un aprendizaje significativo en los alumnos: - Significatividad del aprendizaje. • Promover el desarrollo de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento.
Elementos básicos		
• **Pone énfasis en los contenidos;** consecuentemente, en la persona que ha de transmitirlos: el profesor. • Queda relegado el protagonismo del alumno. • Los contenidos se proporcionan como resultados, con carácter estático y permanente. • La evaluación mide grado de fidelidad en la reproducción de la información. • La exposición (clase magistral o demostración) es el método casi exclusivo.	• **El discente es el protagonista** del proceso de E-A. Puerocentrismo (metodología o procedimiento que consiste en poner al niño en el centro de la referencia pedagógica, social o antropológica). • Los objetivos son elementos claves para la programación, realización y control de los procesos de E-A. • Relación dialógica profesor-alumnos y alumnos-alumnos.	• **Igual importancia en la interacción: alumnos-profesor-contenidos.** • El contenido de la enseñanza implica conocimientos, habilidades y actitudes. • Postulado general: los procesos de inteligencia o del pensamiento son modificables mediante intervenciones pedagógicas cuidadosamente planificadas.

Tabla 3.2. Comparativo de los enfoques didácticos (Morales, 2007) (*continuación*)

Enfoque centrado en el contenido	Enfoque centrado en habilidades	Enfoque centrado en conocimientos
Fundamentos		
• Empirismo: no hay nada en el espíritu que no estuviese antes en los sentidos. - Espíritu, concebido fundamentalmente como recipiente. • Asociacionismo: principios de conexión entre diferentes pensamientos o ideas de la mente. • Positivismo pedagógico: énfasis en lo observable, centrado en la investigación científica. • Psicología experimental: Herbart, Barth, Wundt. • Énfasis en el medio del sujeto que aprende: naturaleza (Comenio). • Contexto cultural: valoración de las verdades estables y permanentes. • Antropología: dualismo (valoración del espíritu y del *Homo sapiens*).	• Idealismo. - El fundamento del conocimiento no es exterior al conocimiento. • Kant. - Conocimiento *a priori* (independiente de la experiencia). - Se ordena desde el sujeto la percepción del mundo exterior. • E. Claparéde: psicología funcional. - La escuela se ve como un laboratorio. - El maestro estimula intereses útiles y es colaborador. - La educación es preparación para la vida. • Énfasis en el sujeto que aprende: - Base biológico-psicológica: conductismo. - Base psicológico-cognoscitivista (Piaget). - Base psicológico-afectiva: pedagogía no directiva (K. Rogers). • Énfasis en el medio social del sujeto que aprende: - J. Dewey: aprendizaje como resolución de problemas. - P. Freire: humanismo comprometido y revolucionario. • Tecnología educativa.	• Idealismo. • Existencialismo: corriente atea y corriente cristiana. • Psicología genética (Piaget): estadios que son relativamente universales en su orden de aparición –sensoriomotor, intuitivo o preoperatorio, operatorio concreto y operatorio formal. • Avances de la psicología cognoscitivista. - Aprendizaje por descubrimiento (Bruner). - Aprendizaje por recepción verbal significativa (Ausubel). - Teoría constructiva basada en la interacción social (Vygotsky). - Teoría de los esquemas (Kelly, Anderson, Norman, Rumelhart).

Tabla 3.2. Comparativo de los enfoques didácticos (Morales, 2007) (*continuación*)

Enfoque centrado en el contenido	Enfoque centrado en habilidades	Enfoque centrado en conocimientos
Rol del profesor		
• Comunicador del saber. • Seleccionar y adecuar los tópicos generales que servirán de hilo conductor a su quehacer. • Diseñar y presentar situaciones de aprendizaje. • Enseñar, mostrar un objeto o contenido al alumno para que se apropie de él. • Es considerado y respetado como autoridad.	• Guiar y orientar el aprendizaje proporcionando las condiciones necesarias para lograrlo. • Seleccionar, implementar y presentar actividdes; ayudar a ejecutar las actividades y constatar nivel de aprendizaje. • Diseñar la enseñanza sobre la base de situaciones desconcertantes, sin una solución obvia, que estimule la acción del alumno. • Evaluar permanentemente los procesos de E-A.	• Mediador entre el conocimiento específico y las comprensiones de los alumnos. • Facilitador del aprendizaje. • Investigador de los procesos en el aula, resolviendo problemas y reconstruyendo progresivamente su acción pedagógica, para lograr aprendizajes significativos en los alumnos.
Rol del alumno		
• Receptivo. - Recibe y asimila información. - Resuelve ejercicios mediante reiteración mecánica siguiendo modelo o procedimiento realizado por el profesor.	• Activo: principal protagonista. - Ejecutor de actividades propuestas. - Define los problemas y propone caminos de solución por medio de una búsqueda intencional, metódica y autónoma.	• Revisa, modifica, enriquece y reconstruye sus conocimientos. • Reelabora en forma constante sus propias representaciones o modelos de la realidad. • Utiliza y transfiere lo aprendido a otras situaciones.
Aprendizaje		
• Asimilación de información. - La memoria tiene un rol decisivo. - El éxito del aprendizaje lo determinan la capacidad del alumno de adaptarse al profesor y las aptitudes connaturales.	• Cambio de conductas. • Cambio de estructuras mentales.	• Proceso de construcción de conocimientos. • Énfasis principal puesto en los procesos internos que actúan como intermediarios en la construcción, más que en las conductas observables. • Las raíces de las interpretaciones que cada sujeto hace de su entorno son tanto emocionales como cognitivas.

Tabla 3.3. Modelos sobre las tendencias de la Educación Física		
El modelo médico o tradicional	**El modelo psicoeducativo**	**El modelo deportivo**
Primera mitad del siglo XX. Se apoya en bases científicas: ciencias biomédicas (morfología, fisiología, bioquímica, biomecánica del movimiento humano). Se centraba en los efectos del ejercicio sobre el funcionamiento del cuerpo. Se le daba importancia a lo físico, a la salud haciendo referencia a: ejercicio=condición física=salud. El modelo se fundamenta en la pedagogía tradicional con objetivos higiénicos y utilitarios dirigidos a la capacidad de rendimiento y condición física. Ejemplos de este modelo: • La gimnasia básica. • Método único. • Adiestramiento físico. • Gimnasia terapéutica. Críticas de este modelo: no considera los aspectos psicosociales, y que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje el alumno es un ente pasivo que se limita a procesar la información y ejecutar acciones hasta lograr el dominio de lo que se le enseña.	Mayor auge desde la década de 1960 hasta la de 1980. Se fundamenta en lo psicológico y vivencial del sujeto. El concepto salud también abarca el bienestar "síquico" y físico de la persona y su calidad de vida. El rasgo principal de la enseñanza se centra en la motivación y el aprendizaje del alumno, más que en la enseñanza del profesor. Respecto al alumno: puede elegir y tomar decisiones, descubrir y redescubrir por medio del movimiento. La psicomotricidad, psicocinética y la expresión corporal son tendencias pedagógicas contemporáneas que aportan métodos teóricos y metodológicos. Su importancia en la educación física y el deporte son enormes, porque descubre un mundo de acciones educativas y reeducativas a través del movimiento.	Surge por influencia de los Juegos Olímpicos de la era moderna. Los programas de Educación Física a partir de los nueve años incluyen la práctica de juegos predeportivos y deportes, tales como el atletismo, basquetbol, voleibol, entre otros. Se observa un gran interés de los estudiantes por su práctica, por lo que constituye un medio pedagógico de elevados valores educativos. Se plantea una búsqueda con fines más educativos y pedagógicos aplicados al deporte, lo que da lugar al surgimiento de la iniciación deportiva.

Ante esta situación, distintas voces se expresan y plantean cambiar la orientación de las prácticas de enseñanza hacia la atención al sujeto. Esto obliga a revalorar los aprendizajes sobre lo corporal en la escuela, a retomar la noción de calidad y a un "nuevo pacto" en la formación de los profesores, y así lograr un cambio hacia una

educación verdaderamente integral (Furlán, 1999). Aflora la necesidad de profundizar el análisis del cuerpo como objeto de la educación física, y se propone que ésta retome una noción de cuerpo basándose en fundamentos de las ciencias humanas.

En el país, a partir de la RIEB, se impulsa una educación física que responda a necesidades y demandas de los sujetos en sociedades concretas para orientar las prácticas de la población escolar vinculadas con el conocimiento, respeto, aceptación, expresión, desarrollo y cuidado de su entidad corporal. Además, se consideran aprendizajes para: *a)* atender la salud integral (alimentación, higiene, protección del ambiente); *b)* favorecer la cultura del placer en el uso del tiempo libre; *c)* propiciar la expresión corporal para el desarrollo de la conciencia corporal y el trabajo con las sensaciones y las emociones; *d)* incluir la equidad de género, la interculturalidad, y las necesidades educativas especiales; *e)* desarrollar capacidades motrices, tanto para resolver tareas de la vida cotidiana como aquellas dirigidas a las actividades expresivas, artísticas, la iniciación deportiva y el deporte escolar.

Por otro lado, surgen reformulaciones conceptuales sobre el quehacer de la educación física, su objeto y finalidad.

En este marco, el Plan de Estudios 2002 de licenciatura en educación física postula la corporeidad como base del aprendizaje. También subraya el sentido de totalidad en la comprensión del ser humano, donde el concepto de corporeidad es central, interrelacionando conocimientos, afectos, motivaciones, actitudes, valores, herencia familiar y cultural, así como la apropiación de la representación que la persona tiene de sí misma, con lo cual la disciplina se coloca en el terreno de la identidad y la autoestima (SEP, 2002b).

La revisión de las prácticas pedagógicas remite al estudio de aquellas centradas en las acciones motrices. Resalta la importancia del papel del educador físico en el desarrollo de la personalidad del educando. Al respecto, investigaciones como las de Ruiz Pérez (1995) señalan que en la educación física se repiten los mismos patrones de la enseñanza tradicional. Tanto en el patio como en las aulas

prevalece el mando directo, la búsqueda de eficiencia y eficacia del desarrollo técnico deportivo o motriz. Esta situación, lejos de proveer aprendizajes e impactar favorablemente en el desarrollo del escolar, provoca problemas de personalidad e incluso deteriora su estado de salud (Ruiz Pérez, 1995). Las opciones para solucionar estos problemas plantean delinear la acción pedagógica y así motivar al estudiante, por medio de situaciones didácticas que consideren variar la práctica y diversificar las estrategias pedagógicas, con el fin de ofrecer una gama de posibilidades para realizar una acción motriz, apelando a las distintas formas de aprender del ser humano (Ruiz Pérez, 1998).

Entre estas propuestas alternativas se encuentra el trabajo de Castañer y Camerino (2001). Mediante su enfoque explicativo –denominado *global de la motricidad*– los autores presentan un modelo pedagógico no directivo y de exploración guiada que incide en los tres ámbitos de la personalidad; desarrolla en el niño de primaria la motricidad individual, la capacidad de autogestión y una identidad personal basada en experiencias autoadquiridas. Los autores distinguen tres subsistemas de la motricidad, cada uno con sus respectivos componentes: *a)* Subsistema de las capacidades perceptivo-motrices (temporalidad, corporalidad, espacialidad, estructura, organización espacio-temporal, lateralidad, ritmo, equilibrio, coordinación); *b)* Subsistema de las capacidades físico-motrices (velocidad, flexibilidad, resistencia, fuerza-agilidad-potencia-resistencia muscular, *stretching muscular*), y *c)* Subsistema de las capacidades sociomotrices (comunicación, interacción, introyección (oposición-colaboración, imaginación, creación-expresión, juego-recreación). Su propuesta promueve el trabajo interdisciplinario con el fin de fortalecer los aprendizajes de la educación básica (Castañer y Camerino, 2009:176-177).

También se reformula la forma de organizar la sesión. En los planteamientos didácticos se proponen dos opciones, una dividida en partes preestablecidas y otra según la estrategia del profesor. De acuerdo con Costes (1998:1155-1186), las tareas son la parte principal, lo que permite una sesión continua; ésta se organiza considerando fundamentalmente las características de las y los alumnos, el tiempo,

los espacios, los materiales y los aprendizajes esperados. Por su parte, Castañer y Camerino han replanteado las fases de la sesión de la siguiente manera: inicio o exploración del alumno, fase de desarrollo (en ésta el profesor centra o amplía las actividades y el alumno busca la solución), y la fase final o de ejecución total, donde se contrasta la solución del problema (Castañer y Camerino, 2001).

Actualmente, al profesor le corresponde identificar y poner en práctica las formas de intervención pedagógica y estrategias didácticas que le faciliten llevar a cabo el proceso de enseñanza para lograr el aprendizaje de sus estudiantes. Acompañar, guiar, aconsejar y asesorar al alumno en su propio proceso de desarrollo será su principal tarea. Si se analiza este cambio en el objeto de la didáctica, se comprenderá, razonablemente, que no existe enseñanza en cualquier contexto en donde no se dé el aprendizaje, porque si el docente enseña sin que el alumno aprenda el acto de enseñar se constituye en una simple transmisión de información, haciendo del tiempo y el espacio de trabajo escolar un periodo sin beneficio educativo-formativo consciente.

Se hace hincapié en que los alumnos viven en un medio manipulado, prediseñado, y reclaman el rescate de su condición como personas capaces de aportar algo importante a su proceso de formación (Hernández, 2001). Por tal motivo, en un proyecto crítico, se reconoce la heterogeneidad del grupo y se busca la coeducación; se tiende más a observar los procesos que los resultados; se propone una metodología no directiva o autoritaria y resaltar los diversos estilos de aprendizaje utilizando una amplia diversidad de estrategias de enseñanza para favorecerlos (Murcia *et al*., 2005). Sus fundamentos están más cerca de las ciencias sociales y la pedagogía; la evaluación se basa en técnicas e instrumentos cualitativos; se propicia la autoevaluación y el profesor aparece como facilitador u orientador del proceso (López, Monjas y Pérez, 2003).

Currículo y contenidos de aprendizaje

Los contenidos curriculares de los programas de educación básica conciben la Educación Física como asignatura oficial. Hoy las comunidades educativas

llevan a cabo acciones en tres planos: curricular, organizativo y metodológico. Especialmente en la Educación Física, la didáctica implica, además de concretar el proceso de enseñanza-aprendizaje, una labor más: convertir los conocimientos centrados en la actividad física (aptitudes motrices) en enseñanzas educativas. Esto supone emplear los contenidos mediante determinadas estrategias que tiendan a facilitar entre los alumnos el aprendizaje. Por tanto, su función didáctica se centra en lograr que mediante la actividad física los alumnos adquieran aprendizajes cognitivos, socioafectivos y motrices útiles para la vida, tarea por demás significativa.

Gómez (2007) señala que el profesor debe aplicar actividades acordes con el crecimiento y desarrollo del escolar, así que es primordial considerar actividades lúdicas corporales, por ejemplo: el juego, el ejercicio, el deporte educativo, las actividades en contacto con el medio natural, y acuático, la música, los juegos colectivos y de ficción, el uso de materiales convencionales y no convencionales, entre otros.

En México, el Programa 2009 de Educación Física para la escuela primaria propone la construcción de competencias educativas y para la vida. En la educación secundaria (2006) se promueve la integración de la corporeidad, la expresión y realización de desempeños motrices sencillos y complejos y dominio, así como el control de la motricidad con el fin de plantear y solucionar problemas. Las competencias que deben lograrse en la escuela primaria abordan la manifestación global de la corporeidad, el control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa, y la expresión y el desarrollo de habilidades y destrezas motrices. Al buscar la adquisición de estas competencias, se advierte la importancia de tomar como punto de referencia las características de desarrollo corporal y motriz de las y los escolares; otro requisito indispensable apunta hacia las capacidades y competencias del docente (SEP, 2009a). El papel del profesor asume una forma de intervención dirigida a estimular las experiencias, acciones y conductas motrices de los alumnos, expresadas mediante formas intencionadas de movimiento, por lo que se trabaja con sus experiencias, gustos, motivaciones, aficiones y necesidades de movimiento (SEP, 2009a:178).

El juego como contenido y estrategia de aprendizaje

En general, se supone que como contenido de educación física el juego sólo tiene como finalidad la de entretener, por lo que muchos desconocen sus particularidades como medio de aprendizaje cognitivo, de habilidades y de valores.

Por esta razón se elaboran aportaciones metodológicas encaminadas a lograr los propósitos de la asignatura sin menoscabo de la naturaleza lúdica y placentera del juego. Con este objetivo en mente, se propone considerar al individuo que aprende (grado de maduración, experiencias motrices previas y motivación) y la naturaleza de aquello que se emplea al aprender (el planteamiento metodológico y didáctico y el papel del profesor) (Navarro, 1998). En este sentido, Pavia (2000) apunta a preservar y aprovechar, como medio educativo, el carácter arbitrario, irracional y fantasioso del modo lúdico, con el propósito de crear una actitud lúdica sobre la base del permiso para fantasear, emocionarse y crear una "irrealidad real".

Actualmente, la RIEB promueve el juego como el principal medio de aprendizaje en Educación Física. Éste es, sin duda, uno de los recursos didácticos más completos debido a la amplia gama de posibilidades que aporta al profesor, en vista de que es factible encontrar aplicaciones didácticas del juego, en función de diversos procesos de aprendizaje e intereses lúdicos de las y los alumnos. Destacan, entre otros, la dinámica de grupo, el tipo de participación y comunicación, la complejidad de la tarea, la progresión de la situación motriz, así como para las distintas etapas de la vida: infancia, pubertad, adolescencia, juventud, madurez, senectud (Navarro, 1998).

En los programas de Educación Física para la Educación Básica vigentes, el juego motor se considera un medio de aprendizaje fundamental; sus cualidades resaltan al permitir una situación donde el alumno reconoce sus propias posibilidades de comprensión y ejecución, y sugiere al profesor estimular el acto lúdico para aplicarlo en su ámbito familiar y en su tiempo libre. Asimismo, invita a revalorar los

juegos tradicionales y los autóctonos u originarios[4] para inducir el conocimiento, la apreciación, la identificación y la valoración de la diversidad cultural y como medio para preservarla (SEP, 2009b).

Educación física y deporte

Es preciso definir la educación física y diferenciarla del deporte, porque hay confusiones respecto a las finalidades y los beneficios que cada disciplina ofrece y la relación pedagógica entre ambas. Evitar el tema impedirá que cada disciplina por su parte pueda, en el tiempo y las formas adecuados, apoyar el aprendizaje y desarrollo de las y los alumnos de la escuela básica.

La educación física, como forma de intervención pedagógica, es una asignatura considerada en los planes y programas de estudio de los tres niveles de la educación básica en México, cuyos esfuerzos se orientan al desarrollo armónico (integral) de las niñasy los niños y adolescentes que asisten a los planteles educativos. El deporte escolar, por su parte, es uno de los elementos más importantes que emplea la educación física para lograr sus propósitos.

Según Capel y Leah (2002), el ámbito de acción de la educación física se centra en la escuela, en tanto que las actividades deportivas se ubican en espacios extracurriculares. Por ello, Educación Física logrará el reconocimiento según su importancia en el currículo de la educación básica si el sistema educativo, en su conjunto, comprende las diferencias entre esta disciplina y los recursos que emplea para lograr sus propósitos educativos. Si no se consigue este objetivo, la educación física ni el deporte proporcionarán los resultados que la sociedad espera.

[4] Navarro Adelantado (2002) presenta los planteamientos didácticos de juegos y deportes tradicionales en los programas de educación física, expone la configuración antropológica del juego y su evolución, el juego infantil tradicional, el juego popular-autóctono y los deportes populares.

Educación física y formación de valores

Respecto a los propósitos y la estructura curricular de la RIEB, Educación Física se destaca como un medio privilegiado para la formación en valores, en vista de que presenta el contexto para la resolución de conflictos y el aprendizaje del trabajo cooperativo. Por esta razón, las nuevas propuestas pedagógicas incluyen una revisión de hábitos, actitudes y valores que la disciplina debe considerar dentro de sus programas, y puesto que tales atributos permitirán, al ejercerlos, desarrollar una vida sana en armónica convivencia.

En consecuencia, uno de los valores preponderantes en los programas recientes de formación de valores es el fomento de una cultura de paz, entendiéndolas como actitudes que permiten al ser humano vivir en armonía con sus semejantes. En este sentido, las actividades físicas cooperativas (Velázquez, 2004) se postulan como una propuesta pedagógica viable, puesto que propician mayor interacción, favorecen el desarrollo físico, la integración social y el proceso de comunicación entre las alumnas y los alumnos. Además, modifica la concepción competitiva imperante en los juegos y los deportes mediante la colaboración del grupo, la inclusión de todos, la creatividad individual, la elección y la toma de decisiones basada en el compañerismo y la unión. Este conjunto de elementos representa una completa propuesta didáctica para formar en la acción (Ruiz O., 2008). Otros beneficios de la práctica de las actividades físicas cooperativas es que por su conducto se atiende la diversidad de género, capacidades, credo, orígenes étnicos, de clase social y familiar.

La evaluación educativa en Educación Física

Los paradigmas de evaluación se modificaron en las últimas décadas, los cambios más significativos apuntan a que los sistemas educativos actuales se basen en evaluaciones en las cuales se incluyan al alumno y al docente. En especial para Educación Física, la evaluación cuantitativa que medía resultados perdió su efectividad al entenderse que ante los procesos educativos en donde se valoran avances de

los individuos, como en el caso de los procesos motrices, la cualificación era imprescindible, por lo que se circunscribió entonces la cuantificación al campo del deporte de alto rendimiento.

Así, la función prioritaria de la evaluación de Educación Física en el marco de la RIEB reside en constatar los avances motrices del educando al compararlos con su propia condición y refiriéndolos a la conquista de los aprendizajes esperados. Asimismo, se propone emplear instrumentos que faciliten darles seguimiento a los procesos, tanto de cómo el profesor planifica y desarrolla la enseñanza, como de la manera en que aprenden sus estudiantes. La finalidad es alcanzar los propósitos planteados en los programas de enseñanza sin descuidar la integridad física ni emocional de las y los escolares. A partir de resguardar estos criterios, los docentes pueden explorar opciones con el objetivo de proponer creativamente los instrumentos adecuados para realizar una evaluación que propicie la consecución de los aprendizajes.

Los aprendizajes de las alumnas y los alumnos podrán evaluarse si los profesores aplican estrategias que verifiquen los aprendizajes obtenidos, considerando indicadores que demuestren el dominio o adquisición de las competencias. Éstas deben acompañarse del seguimiento reflexivo del docente hacia su intervención pedagógica, considerando los aspectos globales, la aplicación de estrategias didácticas y el manejo de las competencias expuestas. Además, debe analizar la planeación de actividades, evaluar el cumplimiento o no de los aprendizajes esperados, y realizar un balance de los elementos que regulan el proceso didáctico en su conjunto (SEP, 2009b).

El propósito es valorar la adquisición de competencias, por lo que los instrumentos están diseñados para efectuar una evaluación criterial, en vista de que se considera la más adecuada. Esta evaluación compara al escolar consigo mismo y frente a indicadores derivados de su propia situación inicial, lo que propicia una toma de conciencia de sus avances y nuevos retos de aprendizaje. Al evaluar la enseñanza, el docente analiza el nivel de complejidad de la tarea asignada, las respuestas y

la apropiación de la competencia de cada uno de las alumnas y los alumnos. Esto le permite conocer el nivel real de sus estudiantes y decidir cuándo incrementar el grado de complejidad. Finalmente, al evaluar la planeación de actividades se analiza la obtención de los aprendizajes esperados, incluyendo: las actividades, la temporalidad de cada bloque, la pertinencia de los recursos materiales y espaciales utilizados, el dominio de la competencia mostrada, las dificultades en relación con la gestión escolar, entre otros. Los aprendizajes previos se determinan mediante una evaluación al iniciar cada bloque, y así se diagnostican las habilidades del grupo y se determina el nivel de complejidad del siguiente. Al término de cada bloque se aplica de nuevo un mecanismo de verificación criterial de los aprendizajes logrados (SEP, 2009b:193).

Diversidad y ambientes de aprendizaje inclusivos

El docente enfrenta actualmente un contexto escolar muy diversificado, donde comparten niños y adolescentes de distintas condiciones sociales y regiones del país, con culturas y etnias diferenciadas,[5] personas de género y con capacidades físicas y cognitivas propias, todas tratando de integrarse a un ámbito complejo y plural. Este panorama coloca al maestro ante el reto de promover una educación equitativa e incluyente, que preste mayor atención a ciudadanos menos favorecidos, luchar por integrarlos en su conjunto, en igualdad de condiciones. Ante este desafío, ¿con qué opciones pedagógicas cuenta el docente para trabajar en equipo con grupos tan heterogéneos? En el campo de la educación física las prácticas docentes requieren una revisión urgente en este sentido, puesto que sus aprendizajes, en su mayoría motrices, obligan a optar por estrategias integradoras. Al aplicar éstas se buscará vincularlas con contenidos históricos de aquellas culturas

[5] En México existen más de 50 etnias que practican credos y costumbres distintos, y donde se hablan aproximadamente 62 lenguas, según datos del Instituto Nacional Indigenista (INI, 2003).

de las cuales provienen los alumnos, lo que permitiría ubicar un núcleo homogeneizador con el cual sean capaces de identificarse como unidad los miembros de un grupo o institución escolar, en igualdad de circunstancias y en condiciones académicas equitativas.

Conclusiones

La exposición de aspectos básicos de actualización didáctica de la educación física *propone al docente reflexionar en los siguientes aspectos esenciales para mejorar su ejercicio educativo, y con ello favorecer el desarrollo pleno de los estudiantes que cursan la educación básica.*

1. *Dimensionar su influencia sobre la población infantil y adolescente*, con la que conviven en un trecho muy significativo de su vida, y dejan una marca indeleble en su posterior crecimiento y desarrollo.
2. *Resignificar su tarea en la formación del educando*. Deben considerar que su misión primordial radica en *facilitar, guiar, asesorar y apoyar* en todo momento la búsqueda del conocimiento, el desarrollo, la construcción y el descubrimiento de formas para que el escolar siga aprendiendo a lo largo de su vida.
3. *Reconocer el papel fundamental de la didáctica*. Es preciso que identifique sus componentes, la relación entre ellos y tome decisiones conscientes al elegir un enfoque, no sólo en el sentido conceptual, sino fundamentalmente en la expresión de su propia práctica.
4. *Revalorar su tarea educativa en la escuela.* En vista de que es responsable de los aprendizajes sobre la corporeidad y la motricidad global de sus estudiantes. Reconocer que se transita de ser el especialista de deportes al profesor y a la profesora especialista en la corporeidad y motricidad con un sentido integral.

5. *Favorecer los procesos comunicativos y la toma de acuerdos con los otros actores que atienden la educación básica*. Por ello debe considerar que todos trabajan por el mismo fin, en beneficio de las alumnas y los alumnos.
6. *Propiciar el reconocimiento de la educación física en la escuela y en su función social*. Esto requiere difundir la comprensión de sus principios integradores (corporeidad y motricidad) y los campos de interacción: deporte educativo, expresión corporal y educación para la salud integral, así como el papel esencial de los retos de una educación inclusiva: equidad de género, interculturalidad, necesidades educativas especiales y educación indigena.
7. *Fortalecer en todo momento la naturaleza vivencial y lúdica de la asignatura*. Este punto demanda manifestar la fortaleza que ofrece el aprender por medio de la actividad motriz disfrutable, e involucrar la toma de consciencia corporal.
8. *Practicar la reflexión sobre la docencia como una actividad habitual, base de la mejora educativa*; y mediante ella dejar constancia de que no hay un modelo didáctico ideal. Éste se construye en el camino al reconocer logros, pero también identificando los errores y en la búsqueda de opciones para superarlos.

En este caso, acercarnos a una situación imaginaria resulta un ejercicio útil en la medida que nos permite reflexionar sobre nuestras actuaciones al confrontarlas con las de los personajes. Tal ha sido el propósito de ejemplificar con el cuento "El primer día de clases" (capítulo 1) la situación que vivieron un maestro, un grupo de estudiantes y Lina, la pequeña indígena con el conflicto de integrarse al grupo, justo ¡el primer día de clases! En el relato, el profesor se apena porque no consideró que la situación de Lina requería de una intervención que favoreciera su integración al trabajo grupal. Cabe resaltar que se trata de un docente sensible, capaz de advertir el sentimiento de Lina; además, acepta su error, sabe que no lo hizo bien y reconoce su carencia de recursos para resolverlo. Sin duda, el momento del reconocimiento de la acción docente es el inicio de la mejora. Un requisito ineludible para cruzar este umbral es que el/la profesor(a) se desmonte "del

cielo de la perfección" y decida observarse en las contradicciones de una práctica compleja, como la docencia. Ello supone, en principio, tener una actitud consciente, reflexiva y crítica que favorezca transitar en el camino correcto. En este trayecto, el profesor Juan buscará, y seguramente encontrará, respuestas apoyado en los demás profesores. En la literatura explorará propuestas didácticas, les dará seguimiento y evaluará sus resultados. Así, poco a poco, creará un estilo de ser profesor que le impedirá sentirse mal. Por el contrario, saber que está probando otras estrategias apoyándose en fundamentos teórico-prácticos, le dará confianza, satisfacción y una sonrisa que prolongará en sus alumnos junto con el disfrute de que también aprenderán de él.

Expresión corporal

Conceptualización de la expresión corporal

La expresión corporal se concibe como el conjunto de actividades conscientes que el pensamiento del ser humano reúne para materializarla; nace con el ser humano mismo cuando éste, debido a necesidades de supervivencia, va aprendiendo códigos y señales que le permiten comunicarse con los demás. Los movimientos que va adquiriendo le dan la oportunidad al individuo de tener un lugar en el medio que le rodea. Conforme el desarrollo de la sociedad avanza, esa expresión natural de convivencia se fortalece o se debilita debido a otras fuerzas que la van superando, a tal grado que casi desaparece. Cuando a la expresión corporal se le vuelve a considerar, como en Grecia, se la confunde con el teatro, la danza y la mímica, de tal forma que le van imponiendo patrones de conducta que sustituyen el pensamiento libre y espontáneo, con técnicas más sofisticadas, que si bien la llevan al terreno del arte, coartan la libertad de una expresión libre.

A pesar de todo, el hombre siempre ha luchado por reafirmar y confirmar su propia existencia. Gracias a ello, prevalecen el pensamiento, la palabra y la ac-

ción, expresados de muy diferentes maneras, las cuales permiten hoy buscar de nuevo esa forma de expresión donde pensamiento, espíritu y movimiento dan la oportunidad de retomar la importancia de su corporeidad. Al respecto, Trigo (2000) señala que el ser humano es, por medio de su corporeidad, "esa persona que vive, siente, piensa, hace cosas, se desplaza, se crece, se emociona, se relaciona con otros y con el mundo que lo rodea".

Correspondencia con la corporeidad y motricidad humanas

Al nacer, la primera respuesta del ser humano es motora, su desarrollo es proporcional a sus características genéticas y al medio ambiente que le rodea.

Los movimientos innatos o adquiridos no se heredan, se aprenden ante la necesidad de supervivencia y se perfeccionan en el contexto: familia, entorno, amigos, escuela, maestros, medios de comunicación, creencias, elementos que influyen directamente en la mente humana, por lo que movimientos adquiridos del ser humano estarán sujetos a los factores citados. ¿Cómo? Mediante su percepción los sentidos toman un papel determinante, si bien esa percepción es natural, se busque o no, las imágenes van al cerebro y ocupan un espacio en la red neuronal, y ahí permanecen hasta que necesiten ejecutarse en alguna acción. Esto se realiza de tal manera que si el niño aprende, en principio, movimientos por imitación y obtiene lo deseado, irá buscando la forma de coexistir sin "problemas". Así, si le dicen que pinte una flor roja, lo hará, o que brinque como conejo sobre dos patas y los dedos en la cabeza simulando orejas, lo hará, porque todos lo hacen. Aquí es donde interviene la expresión corporal.

Febles (2003) comenta que la expresión corporal propia es un portador potencial de los cambios que el sujeto es capaz de producir en la recepción, la interiorización, el procesamiento, la elaboración y la expresión de lo vivenciado. Así, en una clase de expresión corporal, antes de pintar la flor, es preciso atraer todas las posibilidades de imágenes de flores que cada niño tenga en mente

(proceso creativo); en consecuencia, dibujará y pintará la que le haya provocado una mayor sensación o emoción, y la representará mediante su cuerpo acorde con sus emociones. Wallon (1987) sostiene que en la ontogénesis la emoción comunica al organismo con el medio social, pues el tejido de las emociones está hecho del entramado de sus bases neurofisiológicas y de la reciprocidad que asegura los intercambios con el medio. En la emoción y el lenguaje están las claves "que dan al hombre sus señas de identidad". Por ello, la respuesta no debe criticarse, ni ser motivo de burla, dado que ese movimiento adquirido cobra un valor decisivo en su comportamiento. Wallon también señala que emoción y lenguaje tienen raíces biológicas, pero que se constituyen y estructuran a partir del intercambio social. Por tanto, gracias a la emoción y mediante ella, el niño se convierte de ser biológico en ser social. En el ejemplo del conejo, el trabajo de expresión corporal consiste en atraer, primero, las imágenes que los niños tengan sobre los conejos, y se buscará que el movimiento sea afín al pensamiento de sus propias experiencias. La respuesta práctica será creación de cada uno, conforme a su percepción, sensación y emoción; representará el conejo en el campo, o asado al carbón, o como pata en un llavero, o lastimado o muy pequeño, o tal vez no los conozca y lo invente en el momento de la acción.

Marina (1993) coloca la expresión corporal como el escenario que seduce al cuerpo con proyectos de libertad, vehículo inmejorable para el desarrollo de la creatividad personal, donde ésta va forjando una identidad relacionada con el movimiento consciente; será la herramienta de trabajo que permitirá que un esquema de pensamiento se convierta en uno de movimiento, es decir, su capacidad de acción está íntimamente ligada con los elementos del movimiento. Un niño puede estar en el suelo "retorciéndose de dolor", sintiéndose un conejo con una pata rota y una oreja morada, mientras que otro niño se mueve suavemente porque es un conejo recién nacido. Si las estrategias de aprendizaje son favorables, habrá un instante en este fenómeno que sea la transición entre imitación y creación, donde podría empezar el desarrollo humano, oportunidad

que se le proporcionará a ese ser para que tenga la posibilidad de crecer en armonía física, mental y espiritual.

El conocimiento es un camino de ida y vuelta, se enriquece de manera constante, creciente y permanente, depende en primera instancia de la familia, luego del entorno social y la escuela, son dos culturas, la herencia motriz y el movimiento adquirido, que debe ser pensado, inteligente, consciente y creativo, si se quiere seguir siendo parte de la historia. Este conocimiento, según Vigotsky (1982), es algo que comienza en el mundo externo para integrarse al mundo interno y manifestarse de nueva cuenta hacia el primero, enriqueciéndolo.

Se sabe que a mayor cantidad de imágenes cerebrales corresponderá un incremento en el total de respuestas motoras. He aquí como la expresión corporal abre varias de posibilidades para expresar, mediante el movimiento, esas imágenes que se convierten en ideas, sensaciones, emociones, y a su vez en expresiones que formarán criterios, sensibilidades, cuestionamientos y afirmaciones que le permitirán al niño entender, valorar, cambiar o transformar su medio ambiente.

La expresión corporal se manifiesta cuando el niño cobra conciencia de cómo se mueve, por qué lo hace y para qué lo realiza, esto es, conoce y aplica el movimiento desde su significado –el desplazamiento de la materia en el espacio y en el tiempo– y su significante –lograr entender el fenómeno del movimiento en su propio ser: *cómo me muevo*. Esto requiere conocer las posibilidades del cuerpo mediante su forma, género, estructura, condición o edad, y sobre todo por medio de la capacidad de pensamiento. Gracias a la percepción, el ser humano posee un sinnúmero de imágenes, sensaciones y emociones que se le quedan grabadas y se expresan como fuente de creación.

La expresión "¿Por qué me muevo?" significa dar paso al movimiento consciente, respetar el razonamiento, entender que es posible imitar, pero también aprender a pensar y escoger cómo hacer mi propio movimiento. Permite la posibilidad de crear un conducto para desarrollar las propias ideas. Al respecto, Vigotsky (1982)

menciona que "la expresión es la manifestación corporal de la integralidad del ser humano", lo que nos da la capacidad de saber por qué me muevo.

¿Para qué me muevo?, para tener el privilegio de escoger mediante la expresión corporal formas de elaboración para integrar una conducta propia. La expresión corporal coadyuva a la posibilidad de un cambio constante en la búsqueda de la construcción de una auténtica corporeidad y su incidencia con el medio ambiente.

Fines de la expresión corporal

La enseñanza de la expresión corporal tiene tres fines: el significado del movimiento, la percepción y su praxis, que se detallan en la tabla 3.4.

Tabla 3.4. Fines de la expresión corporal

El significado del movimiento	Energía	Interna y externa, nutrientes, solar, pensamiento, emocional sensitiva.		
	Cuerpo	Como un todo, dividido en ejes, segmentado en partes de todo tamaño.		
	Espacio	Ocupación, dirección, trayectoria, nivel, plano, volumen, limitación, delimitación.		
	Tiempo	Sucesión de momento, velocidad, duración, ritmo, cronología.		
Percepción	Sentidos	Función por la que un organismo recibe información sobre el medio exterior.		
	Sensaciones	Impresión que las cosas producen a través de los sentidos. Experimentar determinada sensación.		
	Emociones	Agitación del ánimo, que nace de una causa pasajera.		
Praxis		Percepción	Proceso creativo	Realización
		Movimiento		

Si los niños tienen la oportunidad de iniciarse en la práctica de la expresión corporal desde temprana edad, podrán continuarla durante toda su vida, enriqueciendo o modificando sus movimientos con las nuevas informaciones que los motiven. El docente frente a grupo debe utilizar la expresión corporal como estrategia

didáctica en la búsqueda constante de cambios y transformaciones enfocados hacia el desarrollo integral del niño.

Los fines de la enseñanza de la expresión corporal demandan incursionar en diversos tipos de literatura, sobre todo los que fomentan la imaginación: novela, ciencia ficción, misterio, aventura, etc., así como en las artes en general. Una cultura universal es indispensable para estar acorde con el reto que representa la imaginación infantil.

Los conceptos de deporte escolar y deporte educativo

Históricamente, como asignatura curricular, la educación física ha utilizado al deporte para alcanzar diversos objetivos y generado diversas perspectivas: *a)* Como fenómeno sociocultural, el deporte implica al practicarlo diversas percepciones de alumnos y docentes; *b)* Lo que se espera y experimenta en la realización de actividades deportivas; *c)* Las expectativas de padres de familia y directivos; *d)* Las políticas educativas e institucionales lo consideran como generador de productos, resultados y logros en las competiciones escolares. Estos elementos han creado una dimensión muy lejana a su concepción de recurso didáctico de la educación física. De acuerdo con Dávila (2008), "El deporte y la educación física tienen su origen en ambientes diferentes; con su llegada a las escuelas, el primero pretende suplantarla, promoviendo cada vez mayores contenidos utilitarios en las escuelas, englobándola para sus propios fines; en este caso detectar talentos entre los niños que asisten a los colegios. El hecho de que el deporte no sea un producto educativo de origen, hace que su incorporación a las escuelas sea un remedo del que practican los adultos, denominado de élite o tecnificado, por eso el deporte que conocemos a través de los medios se aleja cada vez más de la educación física que se imparte en las escuelas. El modelo con el que se enseñan los deportes en las escuelas se caracteriza por ser autoritario, elitista y apoyado en el principio del

rendimiento; haciendo énfasis en la victoria y la búsqueda de récords o marcas para demostrar la superioridad". Por otro lado, todos reconocemos que el deporte se considera uno de los medios fundamentales de la educación física por su valor formativo para la iniciación deportiva, como promotor de relaciones sociales, de orientación, organización y promoción de la salud.

En la actualidad, la educación física, desde el enfoque deportivo, ha adoptado la concepción prevaleciente en las instituciones educativas, por lo que se ha adecuado a demandas de grupos que mantienen un modelo dirigido hacia el perfeccionamiento motriz o deportivo, por encima de las cualidades formativas de nuestra disciplina. En la práctica docente es significativa la confusión sobre el concepto de educación física como disciplina educativa. Esto se debe a que, en un sentido popular, se le refiere como deporte y a los docentes se les considera "maestros de deportes" o entrenadores. Muchos alumnos no tienen claros el sentido y la utilidad de la sesión. Incluso manifiestan el gusto por "salir a jugar o hacer deporte", a pesar de la falta de condiciones óptimas para ello y la presencia de diversos contratiempos: lesiones por falta de orientación adecuada; sentimientos de frustración ante lo que se considera fracaso deportivo; prácticas de competencia desleal, voluntaristas, individualistas, agresivas y violentas. Éstos son algunos de los aspectos alejados de los valores asociados con la práctica deportiva.

Diversas prácticas reflejan la visión dominante que considera la competencia deportiva, el rendimiento, la eficiencia y el resultado como el fin último de la sesión de educación física.

Un rasgo característico en la enseñanza de las progresiones de los fundamentos técnicos, se observa cuando los profesores primero ejecutan de manera "correcta" algún movimiento técnico deportivo, luego piden al alumno lo repita, éste realiza uno a uno cada elemento dispuesto por el profesor, para que finalmente integre –el alumno– todos esos elementos en un juego deportivo; en esta secuencia existen elementos importantes a reflexionar:

a) Se sigue el camino estímulo-respuesta.
b) El aprendizaje de un gesto técnico se hace fuera de un contexto.
c) No se encauza el interés por jugar de los niños y jóvenes.

… La educación física ha de promover un desarrollo corporal y motriz de sus alumnos, mediante diversas actividades que se consolidan durante los primeros años de vida, buscando a través de múltiples medios:

- Consolidar una base motriz adecuada al desarrollo y maduración de los niños.
- Aprendizaje de habilidades abiertas.
- Desarrollo de los patrones básicos de movimiento en diferentes situaciones, práctica y exploración.
- Impulsar la verbalización de las acciones y los desempeños por parte de los niños.
- Promover la realización de diferentes formas motrices, en situaciones variadas y de interacción.

Varios profesores han señalado la necesidad de reorientar la práctica deportiva en las escuelas. En consecuencia, se ha propuesto emplear actividades predeportivas o juegos deportivos como preámbulo para la enseñanza y aplicación de la técnica deportiva, o en su caso, manifestaciones generalizadas en el marco del deporte escolar. Debido a que los niños participan en las competencias deportivas escolares, y no existen tiempos adicionales para realizarlas, la práctica se ha viciado utilizando el tiempo de sesión de educación física para la selección y preparación de los más aptos, por lo que se descuida al resto de los escolares.

En el contexto educativo, las actividades deportivas deben impulsar la participación y el disfrute de todos, no sólo de quienes destacan con base en sus habilidades y dominios técnicos. La importancia de la cooperación e inclusión debe

promoverse permitiendo la interacción en la diversidad de competencias motrices presentes en una sesión, lo que pone a prueba las manifestaciones motrices y fortalecen el *agón* (SEP, 2002a:42) de los alumnos. El objetivo es recuperar el gusto y sentido lúdico de la actividad deportiva, fomentar estilos de vida activos, en vista de que el valor del trabajo en equipo y diversos contenidos de carácter ético y valoral para la convivencia social.

Por estas razones es importante abordar los conceptos de *deporte escolar* y *deporte educativo*, en vista de que ambos se relacionan al intentar definir el deporte como un medio formativo. El deporte escolar orienta hacia una definición a partir de una dimensión contextual, considerando el espacio donde se lleva a cabo el deporte, y la importancia de trascender los muros de la propia escuela. El deporte educativo integra y concede importancia a los procesos formativos inherentes a su práctica. En realidad son complementarios, aunque sin duda el carácter formativo que le da coherencia a la relación intención-acción es relevante para la educación física, dado que, además de la estimulación perceptivomotriz, aseguraría vivenciar el valor de las reglas y el juego limpio, la colaboración, la iniciativa, los procesos para solucionar problemas y situaciones variadas durante la acción, dentro y fuera de la escuela.

A continuación presentamos algunas definiciones de deporte escolar y deporte educativo en las propias palabras de diversos autores:

> El deporte escolar remite en primer lugar, y en sentido restringido, al tipo de deporte y actividad física que se desarrolla en el marco local de la escuela. En segundo lugar, y en sentido amplio, a todo tipo de actividad física que se desarrolla durante el periodo escolar, al margen de las clases obligatorias de educación física y como complemento de éstas (Blázquez, 1999:24)

> El deporte escolar es una derivación conceptual de la inicialización deportiva y se apega a la idea de practicar un deporte específico con fines

educativos y recreativos; estos últimos en situaciones extraescolares (Cervantes, Aguilar y Acitores, 1995:34).

El deporte educativo tiene como fin el desarrollo global de la persona. En este caso el deporte está pensado y diseñado de acuerdo con los objetivos propios de la institución [...]. Obviamente uno de sus objetivos es tratar de incidir en el enriquecimiento, la diversificación y la adaptabilidad de las capacidades motrices de los alumnos, así como en el uso inteligente del movimiento en el contexto de la competición deportiva [...] es necesario llegar a la diversidad de alumnos existentes en cada grupo, a sus motivaciones e inquietudes, ofreciendo a todos ellos posibilidades de progreso (Ruiz, 2004:133).

Para Le Boulch [...] un deporte es educativo cuando permite el desarrollo de sus aptitudes motrices y psicomotrices en relación a los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad (Blázquez, 1999:62).

En México, y en el sentido que le confieren los programas de primaria, *el deporte educativo será entendido como la actividad física, individual o de conjunto, cuya reglamentación, instalaciones y equipo son adaptados a las características de niños y jóvenes, de carácter eminentemente formativo, favorecedor de aprendizajes psicomotrices, afectivos, cognitivos y sociales; incluyente y de participación activa*. Hace a un lado la concepción competitiva del deporte, para dirigirse a una visión global del proceso de enseñanza e iniciación, donde la motricidad sea el común denominador y el niño el protagonista del proceso educativo... (SEP, 2009b:261-262).

Los juegos deportivos en el deporte educativo: una propuesta de juegos modificados

La propuesta de enseñanza de los juegos deportivos se basa en valores educativos de carácter intrínseco; es decir, valores con una finalidad en sí mismos (Devís y Peiró, 1997). Se apuesta por reducir y anular la práctica de los juegos deportivos como un conjunto de tareas o habilidades motrices sujetas al desempeño óptimo de técnicas deportivas, vinculadas al rendimiento en que se emulan los patrones dominantes del deporte competitivo de élite. Jackson, Jones y Williamson (1982) caracterizan la problemática que enfrenta la propuesta al distinguir dos factores: *a)* el carácter conservador de la mayoría de los profesores de educación física, quienes se niegan a la reconceptualización, transformación y cambio de prácticas en la enseñanza de juegos deportivos y uso del deporte, porque parecería que la función de la asignatura consiste en adiestrar respecto a las habilidades técnicas exclusivas en vez de educar, y *b)* la enorme influencia que ejercen las instituciones deportivas nacionales, puesto que se centran en el rendimiento, la victoria y la búsqueda de marcas, como en los "juegos escolares". Así, las actividades extraescolares institucionalizan el deporte competitivo en las escuelas, y cuando se mezclan con las sesiones de educación física se percibe ya como algo natural y propio de la asignatura.

Una consideración más es la racionalidad técnica vs. la racionalidad humana. La primera se determina como modelo dominante en la educación física y representa la sistematización, especialización y estandarización del conocimiento. Las necesidades prácticas se consideran problemas instrumentales y aislados del contexto donde se generan; es decir, en el juego deportivo. El medio significa un fin conductualmente especificado para ejecutar progresiones desglosadas y estereotipadas de las habilidades técnicas. Esto ha separado el técnico del quehacer táctico y del contexto real del juego deportivo, así como de la comprensión y diálogo que se requiere entre los jugadores, para arribar a la estrategia y situaciones variadas e inciertas, que por sí mismas constituyen

una riqueza en la práctica. La racionalidad humana es una consideración que rescata los pensamientos divergentes. Éstos fortalecen la capacidad para decidir y responder a nuevas situaciones por medio de la reflexión y la creatividad en y durante la acción; además, consolidan la comprensión del juego para que se incorporen los componentes de la racionalidad técnica.

Los profesores no deben limitarse a transmitir información y actividades, sino apostar a crear y transformar el conocimiento y las experiencias, con una actitud crítica y de reflexión continua para incidir en las reglas, el ambiente o el contexto de enseñanza necesario. También deben acompañar al alumno en un proceso de comprensión del juego deportivo, de la competición a la cooperación, el cuidado y la interacción con el otro.

Premisas para construir el cambio en la enseñanza de los juegos deportivos

Estas cinco premisas se basan en lo tratado en el apartado anterior:

- **La consideración de la naturaleza del conocimiento que emplea una persona que participa en un juego deportivo.** Es decir, un conocimiento práctico o saber cómo ser capaz de algo. Se concede importancia al procedimiento racional, que va de la intención a la acción. Arnold explica los dos sentidos del conocimiento práctico en las actividades físicas relacionadas con el saber cómo: el débil y el fuerte. El primero refiere a una persona capaz de hacer algo y demostrarlo, pero que no describe o comprende lo que logra hacer. El segundo alude a la persona capaz de hacer lo que dice que puede hacer, incluso logra describirlo. Así, las habilidades técnicas tienen sentido cuando se aprenden en un contexto para que adquieran significado.

- **La comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones.** El conocimiento práctico (sentido fuerte) requiere comprender los pro-

cesos del mismo juego deportivo, su estructura, las reglas y los modos en que se lleva a cabo; es decir, demanda entender su naturaleza. Todo ello implica decisiones y juicios que los jugadores toman en "situaciones de juego". No sólo cómo hacer algo sino qué y cuándo hacerlo, conforme al contexto del juego y de los jugadores con los que se participa, asociado al valor que genera la incertidumbre de enfrentar situaciones variadas, circunstanciales y no controladas, que también provoca respuestas flexibles.

- **El aprendizaje motor en los juegos deportivos.** Cuando una habilidad tiene un significado práctico, se ha denominado *habilidad abierta*. Ésta en general se aprende en un contexto lúdico, puesto que desarrolla amplias experiencias motrices en contraste con patrones básicos (cerrados) de movimiento. Los aprendizajes generados en un juego se transfieren como variabilidad de aplicación a la misma práctica, debido a las respuestas adaptativas involucradas: condiciones, implementos, número de jugadores, reglas, etc., que facilitan la comprensión del juego y su desarrollo general para aplicarlo en situaciones similares.

- **La creación de un nuevo marco y modelo conceptual.** Brenda Read (1998) presenta el modelo conceptual de una enseñanza enfocada hacia la comprensión en los juegos deportivos. El modelo tiene dos enfoques relacionados con el desarrollo de la competencia técnica: *a)* Modelo aislado. La habilidad técnica se entrena en forma aislada y luego en una situación predeterminada de juego, hasta presentar el contexto real de éste. A este enfoque lo caracteriza la repetición de movimientos y ejercicios (generalmente estereotipados), no analiza cómo se aplican ni su relación con situaciones de juego. *b)* Modelo integrado. Se basa en actividades situacionales para que, en el contexto del juego, se resuelvan problemas de la mejor manera posible. Con ello se busca propiciar la reflexión sobre las acciones y resultados, para comprender la diná-

mica, los procesos y las tácticas del juego, valorar la importancia de la técnica y jugar de forma intencionada, creativa e inteligente, en el dominio de una habilidad técnica sustentada en la amplia experiencia motriz.

- **La realización de actividades adecuadas al proyecto de cambio.** Consolidar la congruencia entre intención (sustentada en la teoría) y acción, presentando las actividades de forma progresiva, resaltando el valor, el potencial del juego y su carácter liberador como alternativa a la postura centrada en el rendimiento.

Basado en estas premisas, Devís (1997) propone los "juegos modificados". Éstos son juegos dinámicos y progresivos, situados entre el juego libre y el juego deportivo estándar; las reglas son flexibles y por ello ofrecen un amplio margen de adaptación y modificaciones, incluso para crear juegos nuevos. Asimismo, se procura mantener la mecánica y los procedimientos que requieren los juegos deportivos; es decir, la táctica, las problemáticas generadas en las mismas situaciones de juego y la apertura de caminos hacia las actividades de cooperación, en lugar del énfasis en la competición, lo que tiene como fin elevar los logros de los alumnos por medio de acciones que ellos mismos coordinen.

Thorpe, Bunker y Almond (1986) definen los juegos modificados como ejemplificación de la esencia de uno o más juegos deportivos donde, de forma global, se simplifica la comprensión de su naturaleza problemática y contextual al magnificar los principios tácticos y/o reducir las exigencias o demandas técnicas. Incluyen a todos los alumnos, sin distinguir su mayor o menor habilidad física, instalan al docente como un animador crítico para canalizar el agón, permiten utilizar material confeccionado o adaptado para facilitar la familiarización y el control de los implementos involucrados. La meta del proceso es que los alumnos participen en el proceso de enseñanza, tomando decisiones para añadir, restar o modificar reglas e implementos en el momento adecuado, y cuando se hayan apropiado de la naturaleza del juego, creando nuevos juegos modificados.

Así, durante la sesión de educación física, estas actividades de "inclusión" además posibilitan el ejercicio de valores con acento en cualidades morales que existen dentro y fuera de la escuela. La intervención del docente es fundamental para lograr experiencias significativas, y que los alumnos trasladen las vivencias a su vida cotidiana; debe y puede resaltar ante los alumnos los actos de justicia que divulguen los jugadores, la cooperación en la solución de problemas, la perseverancia ante los retos y dificultades que se presenten, la responsabilidad compartida en los juegos de conjunto, el respeto a las reglas, el cuidado y respeto entre los participantes, la honradez ante una situación de juego no sancionada por el profesor o árbitro en juego, y cualquier otro valor que se registre. Ello enmarca la vivencia y comprensión de la ética físico-deportiva (Solís, 1998).

A continuación se presenta la clasificación[6] que agrupa juegos deportivos según sus similitudes en la problemática, características y dinámica de juego, intenciones, principios o aspectos básicos (tabla 3.5):

1. Juegos deportivos de blanco o diana (golf, bolos, croquet, etc.). Que el alumno logre (atine) para que el móvil acierte, con precisión y en el menor número de intentos que el resto de jugadores, la diana o los blancos del juego.
2. Juegos deportivos de campo y bate (beisbol, cricket, softbol, etc.). Un grupo o equipo lanza el móvil (pelota) hacia un lugar o una determinada forma dentro del espacio de juego (hacia el equipo contrario), con la intención de retrasar al máximo su devolución/recogida, mientras ellos realizan desplazamientos en una zona determinada para lograr puntos o anotaciones (carreras). Los defensores o jugadores de campo deben reducir el tiempo de devolución o recogida para evitar que los contrarios realicen desplazamientos o hagan el menor número de puntos o anotaciones (carreras).

[6] La clasificación la presenta Almond (1986), la que a su vez es una variación de otra propuesta de Ellis (1983); Devís conjunta a ambos investigadores en su obra.

3. Juegos deportivos de cancha dividida o red y muro (tenis, voleibol, bádminton, squash, frontón, etc.). Consisten en que el móvil toque el espacio de juego del compañero o equipo oponente, sin que éste pueda devolverlo, o lo devuelva fuera del campo propio, o lo haga en condiciones desfavorables de las cuales pueda obtenerse alguna ventaja para que, finalmente, toque su área de juego. El oponente procura hacer lo mismo.
4. Juegos deportivos de invasión (futbol, waterpolo, hockey, etc.). Cada uno de los grupos o equipos en juego tratará de alcanzar su respectiva meta con el móvil de juego, tantas veces como le sea posible y sin que el otro equipo lo consiga más veces que el propio equipo.

Tabla 3.5. Posturas de diversos autores respecto al tema de deporte educativo, deporte escolar e iniciación deportiva

Devís y Peiró (1992:47-55, 152) y Devís y Sánchez Gómez (1996)
1. Retoman el concepto de "juegos modificados" y proponen la enseñanza de los juegos deportivos (JD): – Considerando la naturaleza del conocimiento al participar en un JD. – Comprendiendo la naturaleza de los JD y la toma de decisiones. – Tomando en cuenta el aprendizaje motor en los JD. – La creación de un nuevo marco y modelo conceptual. – La realización de actividades adecuadas al proyecto de cambio.
2. A través de la propuesta de Almond (1986), variación de Ellis (1983), proponen una clasificación de JD que al agruparlos tienen similitudes en la problemática, características y dinámica de juego, intenciones, principios o aspectos básicos; estos grupos son: *a)* JD de blanco o diana; *b)* JD de campo y bate; *c)* JD de cancha dividida o red y muro, y *d)* JD de invasión.
3. Distinguen modelos para la enseñanza de juegos deportivos que son: *a)* Modelo vertical de enseñanza centrada en el juego (enseñanza especializada de la técnica). *b)* Modelo horizontal estructural de enseñanza centrada en el juego (enseñanza técnica y táctica). *c)* Modelo horizontal comprensivo de enseñanza centrada en el juego (como primera fase de la enseñanza táctica de un grupo de deportes con principios tácticos comunes e incorporación paulatina de aspectos técnicos).
4. Promueven los modelos alternativos o comprensivos.

Bunker y Thorpe (1982)
• El alumno debe aprender en situación de juego global, pero diferente al formal o propia del deporte regulado. • Adaptación del juego a la comprensión, percepción, decisión y ejecución del alumnado. • Formar espectadores cultos y jugadores inteligentes.
López y Castejón (2005)
• Considerando el modelo comprensivo de la enseñanza deportiva, postulan la gran viabilidad del modelo integrado de enseñanza técnico-táctico para la iniciación deportiva.
Méndez Giménez (1998, 1999 y 2005)
• Realización de progresiones sobre cómo, por qué y para qué modificar un juego. • Propone incorporar instrumentos de observación para la evaluación de habilidades deportivas en situación real de juego, en oposición a los tests cerrados en habilidades técnicas.
Arnold (1991)
Propone que se considere: *a)* La comprensión de los procedimientos implicados en el juego deportivo. *b)* La adquisición contextual de las habilidades técnicas.
Cervantes, Aguilar y Acitores (1995)
• Clasifican en dos modalidades: - Juego predeportivo genérico. "Abocado al desarrollo de destrezas motoras útiles para algunos deportes, sin necesidad de reproducir las condiciones de juego de éstos." - Juego predeportivo específico. "Empleado para desarrollar habilidades y destrezas motoras y deportivas propias de uno o varios deportes, reproduciendo en gran medida las condiciones de juego reales." • "El deporte escolar. Es una derivación conceptual de la iniciación deportiva y se apega a la idea de practicar un deporte específico con fines educativos y recreativos; estos últimos en situaciones extraescolares." • Los valores del juego predeportivo, son: didáctico, sociabilizador, agonístico, formativo, recreativo.
Torres Solís (1998:18)
• "La participación en las actividades de la educación física brinda a los alumnos la oportunidad de prepararse en el cultivo de los valores o cualidades morales, tales como: la justicia, veracidad, perseverancia, responsabilidad, respeto y la honradez. Virtudes que conforman la ética en el ámbito de la actividad físicodeportiva, que los educandos asimilan y evidencian dentro y fuera de las prácticas referidas, ya que su influencia desborda las fronteras del patio o de la cancha de juego, para transferirse a la vida cotidiana."

Torres Hernández (2009:13, 38-39, 81-86, 210)
• "Adquiera las competencias motrices orientadas hacia la iniciación dinámica del deporte escolar, desde una perspectiva integral; es decir: de la motricidad abierta, flexible, basada en juegos cooperativos acordes a respuestas motrices lúdicas, espontáneas y orientadas a que el escolar conozca una amplia variedad de situaciones de juego. Esto lo llevará a definir su deseo de incursionar en la práctica de algún deporte o hacia la motricidad cerrada, propia de la iniciación deportiva en donde la táctica en el juego lleve a resolver situaciones problema orientadas a que el escolar elija un deporte de acuerdo a sus características personales y elabore sus respuestas técnicas en concordancia al deporte elegido."
Domingo Blázquez (1986)
• Propone un esquema general pedagógico de los juegos mediados por una "situación pedagógica" (SP). • SP1 (observación, discusión por equipos; intervención de profesores y alumnos). SP2 (acción de juego, soluciones de acción observación, discusión por parte de todos). SP3 (modificación con objeto de paliar las diferencias).
Hare y Graber (2000)
• Las teorías constructivistas de aprendizaje destacan la existencia del conocimiento previo de los jugadores que se inician en el deporte. • Los momentos de práctica formal (deportiva) pueden aportar conocimientos erróneos en los alumnos como: memorización sin comprensión, juegos no adaptados a sus niveles de desarrollo, etcétera.
Griffin y Butler (2005)
• El profesor debe dominar factores como: *a)* Mayor conocimiento del contenido enseñado; *b)* Mayor capacidad de observación y análisis de las habilidades de los alumnos orientados a la táctica, y no sólo a la técnica, y *c)* Mayores habilidades en la utilización de técnicas y progresiones de enseñanza, mediante la búsqueda, descubrimiento o solución de problemas (estilos de enseñanza y/o metodologías que estimulen el pensamiento activo).
Castañer y Camerino (2001)
• "El juego es una práctica social universal, del mismo modo que son la música, la danza, la pintura y la arquitectura… El deporte, no es, de por sí, un juego infantil. Su aparición se condiciona a una mediación externa (generalmente institucional) para sustituir la actividad espontánea del niño." "Si el repertorio de actividades físico-deportivas aportado por el educador resulta tan pobre que no da lugar a la ejercitación de habilidades, consideramos que es insuficiente centrarse en el desarrollo de las capacidades físicas y perceptivo-motrices de una forma analítica… es pues un proceso de adquisición en que cada habilidad es el producto de acomodaciones y modificaciones de habilidades adquiridas con anterioridad y que van constituyendo el repertorio del individuo."

Principios generales que orientan las prácticas

Estos principios facilitan la comprensión de las actividades clasificadas, lo que permite aplicarlas en forma flexible y con base en las características y condiciones de la sesión:

a) Principios para la elaboración de juegos modificados. Considerar las tácticas involucradas, respetando la esencia del juego deportivo, y la adecuación al grado de dificultad implícito, así como a la exigencia física del juego. Se modifican los materiales e implementos, así como el área de juego y las reglas.

b) Principios tácticos de las principales formas de juegos deportivos. Se debe considerar la clasificación respectiva y el móvil como el implemento que posibilita el juego, llámese balón, pelota, dardo de plástico, etc. Por ejemplo, en juegos de blanco o diana, interviene la implicación psicomotriz para ejercitar la precisión, por medio de variantes aplicadas en la distancia o el movimiento del blanco o diana. Respecto a juegos de bate y campo, los lanzamientos (golpe o bateo) se dirigen a espacios libres y zonas lejanas a los "defensivos" para retrasar la devolución, colocación y distribución de los oponentes –lo que evita una mejor cobertura de los espacios en la defensa–, la ubicación táctica respecto a las situaciones de juego, y la coordinación necesaria entre los alumnos para tomar decisiones. En juegos de cancha dividida y muro: enviar el móvil (balón u objeto en juego) al espacio libre y lejos de los oponentes, apoyar al compañero y así inducir el trabajo en equipo, distribuirse lo mejor posible en el área para que el oponente visualice menos espacio libre, adoptar la posición necesaria que posibilite la mejor recepción y consecuente devolución. En los juegos de invasión: distribuirse y desmarcarse con o sin móvil, buscar y generar espacios libres para avanzar o profundizar, ayudar al/a los compañero(s) y comunicarse puntualmente para mejorar la defensa u ofensiva en el juego.

c) Principios para la progresión de los juegos modificados. Se consideran tres fases: *1)* La globalidad del juego. La técnica debe facilitarse simplificándola, y progresiva-

mente ir a la ejercitación de los modelos técnicos. La complejidad táctica sugiere presentar los juegos en forma progresiva: de blanco, de bate, de cancha dividida y muro, y de invasión. Se deben considerar variantes de tiempo y frecuencia, incluso el orden de la progresión con base en las experiencias adquiridas. *2)* La presentación de las situaciones juego. Con un tratamiento flexible, puede introducirse o no la técnica de forma gradual. *3)* El juego deportivo propiamente dicho incluye las técnicas correspondientes del deporte en cuestión, induciendo situaciones de juego específicas para la aplicación de las técnicas ejercitadas correspondientes a cada deporte. Por ejemplo: en basquetbol, ¿cómo lograr que el balón sea lanzado con precisión al jugador mejor colocado en relación con el aro en que se anota la canasta, si el equipo contrario está defendiendo con variantes de 2 *vs*. 1, 3 *vs*. 2, en rompimiento, contra defensa de zona, contra defensa personal, etc. El énfasis radicaría en los pases (técnica) más eficientes y en los movimientos de los jugadores (ofensivos y defensivos) sin balón, entre otros elementos.

d) Principios para la mejora de los juegos modificados. Orientado al intercambio colegiado, el mejoramiento requiere de la comunicación entre profesores para el intercambio de experiencias, así como valorar sus pros y contras; posibilita la sistematización encaminada a consolidar la significación de la experiencia vivida, soluciona los problemas evidentes que plantean los mismos alumnos, conserva el registro de experiencias para establecer secuencias que permitan el progreso y la profundización del juego.

e) Principios para el desarrollo de estrategias de comprensión. Utilizar la pedagogía de los grupos reducidos y aplicar dinámicas para formar, organizar y conducir a los grupos durante la sesión. Cuando sea oportuno, considerar intervenciones para la reflexión de los alumnos, por medio de comentarios o preguntas, mediante la observación y el comportamiento de los participantes en los juegos. Esto permite fortalecer la comprensión de la táctica y los procesos implícitos en el juego. Considerar más importante que los alumnos comprendan el juego en vez de presentar muchos juegos sin valorar cómo los asimilan los jugadores. Establecer tiempos para

que los alumnos intercambien opiniones relacionadas con el juego (refuerzo del pensamiento estratégico).

f) Principios relacionados con la evaluación de los alumnos. Buscar opciones de valoración relacionadas con los procedimientos implementados para la enseñanza de los juegos modificados, y que sean diferentes a las conductuales o memorísticas. Considerar que los alumnos propongan nuevos juegos modificados, en vista de que ello expresa la comprensión de una forma de juego deportivo. Incluso es factible valorar sus desempeños (comportamiento y logros personales) y actitudes por medio de la observación.

Dávila Sosa (2008) resalta que el deporte fortalece el quehacer formativo cuando muestra las bondades del aprendizaje de habilidades cerradas; en este caso, lanzar, atrapar y golpear, pero también cuando el alumno aprende una serie de valores, canaliza sus ímpetus, desarrolla el juego limpio, conoce sus limitaciones, promueve la solidaridad y se preocupa por aprender el reglamento y obtener de él la mayor ventaja posible.

Respecto al caso de Lina (capítulo 1), la educación física debe ser incluyente en sus discursos y prácticas. La actitud y el desempeño del docente durante la sesión debe incluir la diversidad de desempeños (competencia motriz), tanto desde la planeación de las actividades como durante la sesión y en la evaluación de ésta. Desde el deporte educativo y su concepción formativa, todos los alumnos tienen oportunidad de intervenir en una sesión de juegos, dado que su aplicación exige las reglas, los implementos y las habilidades técnicas de los juegos deportivos formales. Considerando la clasificación que propuso Devís, ¿qué tipo de juegos serán los más accesibles en las condiciones de Lina? ¿Será posible atraer experiencias lúdicas de la niñez de Lina para integrarlas a las propuestas de juegos deportivos? Es decir, recuperar los juegos que son susceptibles de concordar con la clasificación propuesta. ¿Aun en los juegos que impliquen habilidades motoras variadas podrá Lina participar con un rol estratégico? Por

ejemplo, se pueden utilizar los de "blanco o diana", en vista de que no requieren de una movilidad especial o compleja, o los de bate y campo, al considerarle a Lina una participación especial en la estrategia u orden al bate. Como docente, ¿qué juego inventaría para incluir a Lina en la sesión? Tal vez uno o más por cada una de las cuatro clasificaciones (véase cuadro en Devís Devís y Peiró Velert, 1992), rescatando los juegos y deportes autóctonos y aplicándoles variantes para abrir la posibilidad de participación técnica-táctica de Lina.

La educación física en la educación para la salud

Cuidado y preservación de la salud integral de niñas y niños

Ante las problemáticas que atañen al cuidado y preservación de la salud integral de niñas y niños, es perentorio elaborar un proyecto educativo que priorice la atención a su corporeidad, donde el papel del docente es fundamental. Como ya se dijo, en la actualidad uno de los principales problemas de salud integral es la obesidad infantil. Otro problema es la tensión prolongada o estrés.[7] Los alumnos viven con "estresores" capaces de producir trastornos mentales como depresión, angustia, problemas de conducta, déficit de atención, psicosis e incluso suicidio. También la violencia forma parte de la vida escolar. Desde el 2000, Azaola (2007) reporta que al menos 30 por ciento de los menores

[7] Estrés (del inglés, *stress*), *fatiga*, es una reacción fisiológica donde intervienen mecanismos de defensa para afrontar una situación percibida como amenazante o de demanda incrementada. El estrés es una respuesta natural y necesaria para la supervivencia, a pesar de lo cual, hoy en día, se confunde con una patología. De acuerdo con Ayuso Marente (2006), cuando estas respuestas se realizan en armonía, respetando los parámetros fisiológicos y psicológicos del individuo, son adecuadas en función de la demanda y se consume biológica y físicamente la energía dispuesta por el sistema general de adaptación; adoptamos el concepto de *estrés* como *euestrés*. No será sino hasta llegar a la situación límite de nuestra capacidad de control cuando se produzcan las consecuencias negativas por su permanencia (cronicidad) o su intensidad (respuesta aguda)… que puede llegar a la enfermedad de adaptación o enfermedad psicosomática por *distrés*. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud define el estrés como el "conjunto de reacciones fisiológicas que preparan al organismo para la acción".

entre 6 y 9 años de edad padecían alguna forma de violencia en sus hogares y en la escuela (Azaola, 2007). Por otro lado, los medios de comunicación (televisión, radio, prensa, cine, publicidad exterior e Internet) contribuyen al deterioro del tejido social al presentar modelos de vida e imágenes que impactan negativamente el desarrollo de adolescentes y jóvenes, y de familias y comunidades. Hay huellas de imagen, sonido y programas, cuyo resultado es negativo en la mente del perceptor y asociado a otros elementos provoca trastornos que propician conductas antisociales, adictivas, etc. Un porcentaje importante de los medios de comunicación transmite y presenta contenidos que, tal como el efecto social que producen, se colocan como factor de riesgo al convertirse en agentes de frustración social, promotores de búsqueda de situaciones límite y vida placentera intensa, e impulsores del resquebrajamiento de la moral pública y privada, entre otras funciones (ORS). Una de las consecuencias de esta situación es el surgimiento del uso de drogas lícitas e ilícitas. Córdova (2007) señala que la edad más frecuente de inicio para el uso de inhalantes es a partir de los 14 años; la marihuana, a los 15 años y la cocaína desde los 16 (Romero, 2007). Un estudio de Moreno y Cantú (2002) reveló que 61.4 por ciento de fumadores adolescentes reporta iniciar el consumo antes de los 18 años: de 15 a 17, 39.7 por ciento, 11 a 14 años, 19.6 por ciento y menor de los 10 años, 2.1 por ciento (Moreno y Cantú, 2002).

Ante este panorama, el programa de educación física propone acentuar esfuerzos educativos que aseguren la toma de conciencia de los escolares, para reconocer y afrontar los retos que supone aprender a conocer, cuidar, aceptar, respetar y disfrutar su entidad corporal, la de los otros seres vivos y su entorno. Su actualización continua, capacitación e independencia creciente –sustentables– es importante, tanto a nivel individual como de la comunidad en su conjunto.

Es importante siempre tener presente, tanto en educación básica como en la asignatura de Educación Física, que los datos oficiales disponibles advierten que en

sólo siete años (2003-2010) la obesidad en niños de entre cinco y 11 años de edad aumentó 77 por ciento. En pocos años, México desplazó a Estados Unidos (hasta hace poco primer lugar mundial) en lo que se refiere a población obesa y con sobrepeso.

Actualmente, México es el país con el mayor número de personas adultas con sobrepeso en el mundo. También tiene el mayor problema de obesidad infantil, situación que puede mitigarse promoviendo en las escuelas una mejor educación, una Educación Física mejorada; además de utilizar los instrumentos legales disponibles para impulsar una nutrición de calidad en los centros escolares del país.

La vida moderna ha reducido en gran extremo la actividad física de niñas y niños. Las condiciones de vida actuales no exigen ejercitarse con una frecuencia y en cuantía suficiente para generar beneficios en la salud. Según Almond (Devís y Peiró, 1997), la población en general no realliza actividad física voluntariamente, por lo que es urgente instituir un programa coherente de educación sobre la actividad física y el ejercicio para establecer su pertinencia, estimular patrones de actividad frecuente con miras a largo plazo, y ayudar a que la gente joven reconozca su valor para la salud.

La tendencia de la educación física hacia la salud se centra en el alumno y su necesidad social; fortalece su competencia motriz y fomenta la creación de hábitos que se integren a su actual y futuro tiempo libre, dirige su esfuerzo hacia el bienestar de la población al crear ambientes y estilos de vida saludable para mejorar la calidad de vida (Puentes-Markides, 1999).

Con el fin de reducir problemas cardiovasculares, osteoporosis, cáncer, estrés, diabetes, obesidad, problemas psicomotores, adicciones, enfermedades mentales y el sedentarismo (Simons-Moston *et al.*, 1998), este enfoque de la educación para la salud se orienta al disfrute y la participación positiva en actividades físicas moderadas, las cuales se alejen del rendimiento y de los efectos del entrenamiento deportivo. Su desarrollo debe considerar: las capacidades funcionales necesarias para verse cómodamente envuelto en actividades diarias; mantener un compromiso con la vida activa; combatir el sedentarismo; prevenir las enfermedades, mejorar el control y la gestión de

las deficiencias existentes; mejorar la percepción de la imagen corporal y la afirmación de un concepto positivo de sí mismo; propiciar la seguridad y confianza en cada uno.

Propiciar este ambiente de aprendizaje demanda construir conceptos como: conocimiento y práctica de la respiración y relajación, postura equilibrada, descanso y actividad, higiene, efectos del ejercicio, eficiencia del movimiento, control del estrés, mecanismos que ligan al ejercicio con la salud, mantenimiento cardiovascular, actividades que soportan el peso corporal, alimentación y gasto energético diario y fuerza muscular, entre otros.

Al hablar sobre educar para la salud es necesario que el alumno conozca la importancia de la actividad física saludable, así como proveer de oportunidades de autorreto por medio de conceptos y principios de bienestar en general para motivar a ser y sentirse competente. El reto de los maestros consiste en reflexionar sobre su práctica educativa, y adoptar una actitud de análisis coherente y crítica para diseñar estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje acordes con las expectativas del alumno. Esto hará significativo su aprendizaje y lo motivará a construir su propio conocimiento hacia una cultura de la salud.

En el *Manual del maestro del programa escuela y salud* (SEP, 2008) se sugieren actividades para promover entornos seguros y saludables, así como la participación social hacia una escuela promotora de la salud. En la misma publicación se desarrollan los determinantes de la salud (alimentación, actividad física, higiene personal, sexualidad responsable, prevención adicciones, de violencia y de accidentes; otros problemas de salud y primeros auxilios).

Finalmente, preparar a los ciudadanos para participar en la cultura del movimiento es una exigencia para el docente; es una cuestión de salud pública que atañe a la institución, que tiene enorme significado en la corporeidad, e impacta social y económicamente entre la población.

Kirk (SEP, 2008:40, 41) sugiere mantener una perspectiva curricular holística que tenga en cuenta los tres modelos que permean las tendencias de la educación física: "Es, por supuesto, importante introducir a los alumnos en las formas de hacer ejercicio,

de controlar y confeccionar su propia dieta y su programa de actividad física y cómo hacer un mejor uso de las facilidades disponibles de la comunidad. Pero también es importante que se estimule a los alumnos a analizar críticamente la salud y el ejercicio dentro de su contexto social y cultural y a examinar el modo en que están construidas socialmente nuestras ideas sobre lo que constituye la salud y la condición física".

Educar para la recreación en el uso tiempo libre

El propósito de este apartado es ofrecer al docente de educación básica un estudio de la recreación y una propuesta de cómo aprovecharla durante la formación integral del educando.

Aquí se propone reflexionar acerca de las acciones necesarias para fomentar entre los niños y adolescentes la socialización, la creatividad y la autorrealización en la educación física, tanto en la sesiones en el salón de clase como en las actividades realizadas durante el tiempo libre.

Además, se sustenta la idea de que la escuela educa para la vida, para interpretarla y encontrar sus sentidos; que busca abrir los patrones de movimiento, una enseñanza que emancipa por medio de la motricidad; que comunica y expresa emociones con el cuerpo; que mediante los movimientos rítmicos estéticos y permite desarrollar una conciencia corporal.

La recreación

El significado del concepto *recreación* ha sido sujeto de amplios debates; en esta parte del trabajo se mencionan aquellos congruentes con la propuesta de reforma de la educación básica. La recreación es el desenvolvimiento placentero y espontáneo del hombre en el tiempo libre con tendencia a satisfacer motivaciones psicosociales de descanso, entretenimiento, expresión, aventura y socialización (Hernández y Morales, 2005).

Aquino (2007) plantea que el término *recreación* tiene diversas conceptualizaciones, dado que se utiliza al determinar en forma indistinta gran variedad de actividades; puede referirse, aislada o simultáneamente, a diversas ocupaciones; por ejemplo: descanso, movimiento, diversión, meditación, creación.

La formación para la recreación debe poner particular interés en las oportunidades de proporcionar al sujeto experiencias que favorezcan la construcción de independencia emocional, el establecimiento de relaciones serias y nuevas con los compañeros del otro género, la aceptación de su aspecto físico –y el desarrollo de su cuerpo–, la comprensión de su originalidad, la formación de una escala de valores que le permitan integrarse a la comunidad y ser original y creador. Esta definición plantea como de vital importancia que el sujeto, desde su infancia, sea educado para la recreación y el uso creativo y recreativo de su tiempo libre. También que se le oriente para seleccionar y realizar actividades de contemplación, análisis y creación, de sensibilización emotiva y aprecio por la vida, de activación física y hábitos saludables.

Existen conceptos semánticamente cercanos a la recreación, como los de *ocio* (Dumazedier, 1964; Munné, 1980) y *tiempo libre*, que es necesario considerar. El ocio lo consideraremos como el conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse de manera voluntaria, ya sea para descansar, divertirse o desarrollar su capacidad creadora (Dumazedier, 1964; Munné, 1980).

El tiempo libre es aquel residual o sobrante del que se dedica al trabajo o a la antigua jornada, y que quedó disponible al libre arbitrio del trabajador, fuera de la expresión reglamentada de trabajo, pero también de otras obligaciones (tiempo no libre: obligaciones primarias, secundarias y fisiológicas) (Boullón, 1983:51).

Cuenca (2001) propone que una educación para el tiempo libre, dentro de la escuela, puede tener dos grandes vertientes: la primera, ofrecer a los niños la oportunidad de una afirmación personal, permitiéndoles hacer lo que realmente les gusta; la segunda, abrirles fronteras y darles una formación sólida que les permita llegar a un aprovechamiento personal y con sentido del tiempo libre. Es importante mentalizar a los niños en la justa valoración de ese tiempo para que nunca sea un espacio vacío

e inútil. El tiempo libre debe convertirse en un tiempo en el cual se realicen los objetivos particulares de perfeccionamiento personal. Visto de esta manera, lo que el niño pueda recibir durante su tiempo libre es fundamental en el desarrollo de su vida. Por tanto, se afirma que la recreación es aquel conjunto de actividades libres, placenteras, lúdicas, de descanso, diversión y creación que se realizan voluntariamente durante el tiempo libre y buscan el beneficio personal y son compatibles con un beneficio social.

Por otra parte, reconociendo la corporeidad como uno de los conceptos clave de la educación física en la reforma de la educación básica, se propone utilizar la recreación a lo largo de cada etapa de la educación básica (preescolar, primaria, secundaria) como una estrategia que, mediante vivencias, emociones, deseos, aficiones, experiencias motrices y motivaciones, promueva en el estudiante el desarrollo de su autoestima, la conciencia de sí en el contexto y la reafirmación de su personalidad.

Recreación escolar

En la sociedad contemporánea, las opciones de recreación están siendo acotadas y estandarizadas sólo respecto a las formas más económicamente rentables: televisión y recreación-espectáculo, donde se asigna una función pasiva a los niños, adolescentes y adultos. Ser *fanático* se ha convertido en un imaginario de identificación social, con un grupo de moda, un equipo de futbol o una tribu urbana.

Es imperativo educar para la recreación desde la escuela, pues contribuye en la construcción de una conciencia crítica y en el aprendizaje del camino del desarrollo pleno. La mejor apuesta es que todas las materias desarrollen un aprendizaje recreativo, divertido, de inquietante acción, de búsquedas divertidas, que enseñe a vivir con optimismo y curiosidad, que estimule el gusto por la exploración en su sentido más amplio.

Así como lo plantea Dumazedier (1989), y que reportan Aguilar e Incarbone (2005), la sociedad posmoderna ha desarrollado un vacío social de orientación en cuanto a valores y actividades comunitarias, y que aprovechan la droga, la delin-

cuencia y la perversión del placer. Este vacío no han podido enfrentarlo la familia, escuela o iglesia. Así, la participación social de los jóvenes cada vez se reduce más a ser espectadores y consumidores de los productos de moda. Ante esta situación, los medios de comunicación actúan sin ética ni el menor interés social.

Una polémica vigente trata de establecer si es posible hablar de recreación dentro de la escuela. Cervantes (2004) propone que la recreación como tal es inviable en el espacio escolar, dado que es una institución normada, reglamentada, controlada en sus procesos y objetivos. Así visto, el propio recreo escolar no es parte del tiempo libre, por ello es inapropiado hablar de recreación en el recreo escolar o durante los recesos entre las asignaturas. Según este autor, en estos espacios sólo es factible hablar de semirrecreación. Mientras Aguilar e Incarbone (2005) la refieren como recreación dirigida, cuyas características son: actividades organizadas y estructuradas institucionalmente, obligatorias, que buscan la socialización y cooperación, así como desarrollar hábitos positivos.

Opciones didácticas para la formación en recreación y uso del tiempo libre

Las técnicas de recreación son las actividades que utiliza el educador para brindarle al educando vivencias corporales, las cuales apoyarán la formación de hábitos saludables, la adquisición de valores, la satisfacción de intereses, la confianza en sí mismo, y el espíritu de colaboración e interacción social.

La recreación se debe fomentar basándose en los intereses del niño y el joven, en la realización de actividades en espacios escolarizados y no escolarizados, en el deseo de vivir nuevas experiencias, en el gusto por la convivencia durante el trayecto, y en la emoción de volver a espacios conocidos junto con los compañeros.

Así, la recreación escolar tendría los siguientes objetivos, que se respaldan entre sí: *a)* por una parte, aprovechar las bondades de la recreación para ge-

nerar proyectos integradores de diferentes asignaturas o transversales, y *b)* desarrollar espacios de reflexión y toma de conciencia sobre la práctica de la recreación. Este último perfil significa preparar al estudiante para la vida futura. Su práctica ha de ser guiada como un elemento para la incorporación de los alumnos que forman parte de diferentes culturas, con distintos lenguajes, tradiciones, costumbres y creencias.

El tercer objetivo de la recreación escolar es que debe enfocarse en la integración intercultural; así, la recreación escolar se constituye en un espacio privilegiado para la convivencia pacífica, tolerante y diversa, donde se practiquen los valores del respeto mutuo, el aprecio por la diversidad cultural y el rescate de las tradiciones y costumbres de los alumnos.

El sentido lúdico es esencial en la recreación escolar, debe fomentarse la libertad al practicarla de acuerdo con las diferencias individuales y culturales propias de los alumnos. En la reforma, el concepto de recreación se concreta mediante una serie de propuestas de actividades escolares, las cuales se distribuyen entre los niveles y áreas correspondientes.

La recreación escolar y la interculturalidad

El caso tratado en el cuento de Lina permite ejemplificar una situación que posibilitaría al docente planear y desarrollar un proyecto recreativo de integración intercultural. Algunas ideas al respecto son las siguientes:

- Que los niños lleven a la escuela juegos autóctonos y tradicionales que recuperen la raíz étnica de su familia.
- Que los adecuados platiquen la historia del pasado étnico de su familia apoyándose en fotografías y anécdotas.
- Que los niños creen una narración oral o escrita acerca de un pariente con alguna desventaja motriz, cognitiva, perceptiva o sociocultural.

- Que los menores utilicen diferentes estímulos e instrumentos sonoros que los permitan incorporarse a una actividad común aprovechando estos recursos.
- Que los alumnos participen en narraciones y juegos en los cuales, mediante el humor, reduzcan tensiones y faciliten la incorporación conjunta a las actividades.

A partir de estos planteamientos, se invita a los docentes de educación básica a utilizar la recreación escolar como estrategia que favorece la promoción de la formación integral del alumnado, además de propiciar espacios de integración interdisciplinaria e intercultural.

4. Retos y desafíos de la educación inclusiva

Equidad de género en la educación básica

El uso del término *género* en México data de finales de la década de 1980. Mientras el concepto de *sexo* alude a la diferencia biológico-anatómica, género se refiere al trato social desigual con base en la diferencia sexual.[8]

El acceso a la cultura y la educación no ha sido equitativo, en vista de que lo determinan condiciones históricas. Un elemento decisivo ha sido la condición del *género*. Este concepto, que apareció en la década de 1970 en Estados Unidos, y según Benilde Vázquez Gómez (en Devís, 2001:213) se refiere a los procesos sociales, culturales y psicológicos que estructuran la feminidad y la masculinidad. En México, este tema empezó a consolidarse a partir de 1975, periodo que la Organización de las Naciones Unidas denominó "Año Internacional de la Mujer".

El concepto de género va más allá de lo biológico que nos determina como sujetos, expresa una construcción social y cultural. Mediante los estudios de género se han descubierto prejuicios sexistas; es decir, creencias que mantienen la supremacía de un género sobre otro. En el curso de la historia, la supremacía del

[8] Comunicación personal de Lorenia Parada-Ampudia, psicóloga social con maestría en género y desarrollo. Desde 1992, Secretaria académica y Coordinadora del Comité Editorial del Programa Universitario de Estudios de Género en la UNAM-México Rubin Gayle.

género masculino sobre el femenino generó patrones de subordinación de éste respecto de aquél.

Cuando existen prejuicios se valora y discrimina a personas por el simple hecho de ser hombres o mujeres. Por ello, "las mujeres han tenido dificultades en el uso espontáneo de su cuerpo, así como en su participación deportiva, ya que no se ha considerado una actividad propia de su género" (Vázquez Gómez, en Devís, 2001:215).

La sociedad no ha concedido la misma importancia a las destrezas físicas femeninas que a las masculinas, por lo que "la educación física ha sido sobre todo la educación física del hombre" (Santoni Rugin, citado por Vázquez, en Devís, 2001: 215). La relación que se establece con el cuerpo es diferente entre hombres y mujeres. El control social sobre la mujer ha sido mayor y la actividad física ha estado restringida. También se han difundido creencias contra la educación física de las mujeres, por ejemplo: que su práctica perjudica su organismo o que el ejercicio fuerte las masculiniza. Hoy las mujeres organizan sus vidas de manera más variada y muchos mitos empiezan a caer, pero la violencia contra ellas es evidente, incluso en las escuelas, que debe ser un lugar libre de discriminación.

En las escuelas puede observarse cómo los niños tienden a ocupar los espacios grandes, y las niñas, los marginales y protegidos. Es necesario cambiar la mentalidad de algunos padres de familia que apoyan más la actividad física (que erróneamente identifican como deporte) de los niños que la de las niñas.

En algunos estudios (Scraton, 2000) se analiza la contribución de la educación física al reforzamiento de las imágenes de la *feminidad* y al desarrollo de las conductas adecuadas dentro de las sesiones. También se critica la educación física femenina en las escuelas y se proponen opciones y recomendaciones prácticas para rebatir la influencia negativa del manejo sexista dominante.

Estas propuestas recomiendan tomar en cuenta el potencial de la educación física para rebatir argumentaciones sobre limitaciones físicas y la subordinación de las mujeres, y para desarrollar una escolarización de respeto mutuo entre los géneros. Es necesario considerar el compromiso de mantener la presencia equilibrada de hom-

bres y mujeres en todas las actividades institucionales, pero en particular en las sesiones de educación física. Un reto para la formación y educación actual consiste en generar competencias para promover derechos humanos en relación con igualdad, equidad y respeto a la integridad física (Alfaro y Vázquez, 2007).

La perspectiva de género aún no se afianza en los discursos de la educación física, lo cual contribuye a silenciarla. "Si bien la escuela sostiene un discurso de igualdad, existen prácticas de discriminación entre los géneros" (Beer, 2005).

En las investigaciones se han descubierto usos del cuerpo que producen y reproducen determinadas tendencias inequitativas y desiguales, desde el punto de vista del género, en la educación física o en las aulas. Esto es evidente sobre todo en secundaria, en estudiantes de 12 a 15 años, durante las sesiones de educación física. También suelen identificarse características de exclusión en comportamientos, actitudes, usos corporales, tipos de movimientos y de contacto, en la utilización del espacio, el empleo del tiempo y formas de agresión distintas. Además, se advierten actitudes jerárquicas de lo masculino frente a lo femenino.

En la educación física subsiste un modelo basado en la lógica del deporte de alto rendimiento, o bien médico-biológico, por lo que las diferencias se acentúan y el papel de la mujer lo determina su constitución física. Ahora requiere otro modelo, en el cual la educación física sea un espacio pedagógico orientado hacia la posibilidad de que los sujetos se expresen, reconozcan su cuerpo, su subjetividad y al otro. En la historia de la educación las niñas se han incluido tardíamente y han sido tratadas de manera diferencial, situación que ha generado prácticas discriminatorias; es necesario un modelo coeducativo orientado a favorecer la comunicación, lo que requiere un replanteamiento general de los aspectos que componen el currículo escolar, haciendo hincapié en el currículo oculto.

En el campo de la investigación poco a poco se incorporan, afortunadamente, la dimensión de la salud y las expresiones motrices, lo que ha permitido el surgimiento de propuestas para integrar la reflexión y práctica de la educación física, la motricidad y la salud para la construcción de una pedagogía del cuerpo. La reflexión sobre el

papel de la educación física en el desarrollo de la personas favorece los procesos de inclusión y la promoción de relaciones equitativas (Restrepo, 2008).

Las circunstancias históricas provocaron la discriminación sexista de la mujer mediante prejuicios, estereotipos y falsos valores; por tanto, es necesario analizar esta problemática para evitar estas prácticas y atender las necesidades de los sujetos por igual. También es importante que al buscar la igualdad de género se advierta el riesgo de caer en prácticas discriminatorias de las mujeres hacia los hombres, se trata de eliminar la discriminación, no de invertirla; coeducar significa educar contra los prejuicios, entraña aprender de uno mismo y del sexo opuesto (González-Boto *et al*., 2003:391-395).

La problemática de los adolescentes en el mundo actual es muy compleja, debido a los cambios en el entorno familiar y socioeducativo. Esto obliga a que los maestros de educación física y padres de familia cuenten con información accesible y avalada científicamente, así podrán actuar en forma adecuada en la identificación y solución de las problemáticas de salud mental y el manejo de la sexualidad de los jóvenes.

El profesor de educación física desempeña una función importante en la reproducción de imágenes sobre lo femenino; la asignatura es clave en la construcción de aprendizajes para desarrollar una educación orientada a la comprensión y al respeto hacia el género de los estudiantes (Scraton, 2000). Los profesores de Educación Física, a veces sin darse cuenta, manifiestan un trato diferente con los alumnos y las alumnas, por lo que transmiten estereotipos de género, casi siempre favorables para los varones, propiciando que los alumnos refuercen, sobre todo, la imagen femenina y la masculina socialmente dominantes (Vázquez *et al.*,1999).

Los docentes ante la interculturalidad

Desde tiempos inmemoriales, las culturas indígenas han establecido sistemas de relaciones cosmogónicas que en muchos aspectos involucran lo corporal

y que revelan una concepción particular del hombre y de su corporeidad. Las actividades físicas van aparejadas con el complejo mundo teológico, como danzas, representaciones y juegos tradicionales y autóctonos (Trigueros, 1998).[9] Éstos los ha absorbido cada vez más una sociedad posmoderna dominante, a pesar de la férrea defensa de sus características por los continuadores de estas tradiciones. Al identificarse con ellos y con el afán de rescatar y recuperar esa riqueza, es importante, primero, entenderla y hacerla nuestra para no romper totalmente con la sociedad industrial. El primer paso del rescate podría relacionarse con los juegos tradicionales y populares, y sería uno de los medios para evitar la segregación y respetar la identidad de los participantes de esta cultura. La visión de la educación física en un contexto intercultural intenta promover la construcción de nuevas estructuras relacionadas con la corporeidad, apoyándose en el pasado, pero avanzando decididamente hacia un mestizaje cultural.

México es un país étnicamente diverso. En el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* y en el *Programa Nacional de Educación* se señala como prioridad promover que las diferentes culturas se relacionen entre sí con aprecio, reconocimiento y respeto a sus diferencias. Uno de los grandes retos que se destaca es el de brindar una educación con equidad para todos los mexicanos.[10]

En este sentido, Bertely (s.f.) señala que a inicios del siglo XXI se ha avanzado en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de la República Mexicana; sin embargo, ha prevalecido un estado de inequidad económica, política y social para los indígenas del país.

[9] Juegos tradicionales son los que se transmiten de generación en generación en una región en forma independiente a su origen. Juegos autóctonos son los originarios de una región (Trigueros, 1998).

[10] Al respecto, la Dirección General de Educación Indígena reporta que durante el ciclo escolar 2007-2008 se atendieron a 1, 283, 049 alumnos distribuidos en los niveles educativos: inicial, preescolar y primaria. Educación inicial atendió 4.9% de menores entre 0 y 3 años, en preescolar se atendió 29.8%, y en el nivel de primaria la cobertura fue de 55.3%.(SEP, 2008:6).

Los problemas de la interculturalidad en la educación básica

A las escuelas que asisten los indígenas las han caracterizado las siguientes condiciones: *a)* ofrecer un servicio diferencial, paralelo y compensatorio; *b)* la escasez presupuestaria y la precariedad de sus instalaciones; *c)* la deficiente calificación profesional de los maestros; *d)* la operación de un currículo rudimentario enfocado en la enseñanza del castellano y que, en la mayoría de los casos, se desarrolla en grupos multigrado; *e)* la insuficiencia de material didáctico, y *f)* la inexistencia de espacios colegiados que favorezcan la innovación y la sistematización de propuestas pedagógicas originales.

Por lo general, los maestros de educación básica, y los pocos de educación física que trabajan en las zonas rurales e indígenas, tienden a gestionar, con mucha frecuencia, su traslado a zonas escolares más accesibles a los núcleos metropolitanos. Por otra parte, la dispersión de las comunidades suele dificultar el acceso y la permanencia en las escuelas de los niños y los jóvenes adolescentes (SEP, 2004:25), lo que ocasiona su deserción. Con frecuencia, los docentes que se incorporan a laborar en las comunidades indígenas no dominan la lengua de éstas.

Propuesta para lograr una educación corporal incluyente

Enfrentar el reto de brindar educación corporal congruente con las condiciones de la educación indígena en México requiere reconocer el valor que representa esta diversidad. Es preciso considerarla como un recurso didáctico en la elaboración de programas que incluyan las características y necesidades del desarrollo físico de los niños que viven en estos contextos. Velázquez (2003) propone el desarrollo de una cultura física a la cual defina el conjunto de saberes, creencias, valores, leyes, reglas, hábitos, prácticas, usos, actitudes, esquemas perceptivos y representativos, sensibilidades, utensilios, aparatos (adquiridos o construidos por el hombre, directamente determinados por acciones corporales y que, a su vez, son determinantes del movimiento corporal); muy especialmente todo lo que contribuya a configurar su morfología física y su morfología simbólica o representativa.

Desde este enfoque, la propuesta es que no sólo se retomen los juegos tradicionales y autóctonos como estrategia para desarrollar la corporeidad, lograr ésta demanda una educación corporal que no persiga objetivos de rendimiento físico sino de una construcción cultural para el desarrollo humano.

La educación física implica comunicación, tanto verbal como corporal, por lo que es esencial establecer un diálogo para lograrla; además, aporta, por medio de la expresión corporal, la oportunidad de acercar las intenciones de rescatar e impedir en pérdida de esta diversidad, ya que reúne en su contenido la opción ideal para conjuntar el contenido cultural de cada lugar mediante procesos creativos que redundarán en beneficio de su corporeidad, así como crear una conciencia auténtica de lo que significa su entorno.

El docente podrá aprender un vocabulario básico (tabla 4.1) que incluya las palabras más utilizadas en la comunidad en la que labora; a la par, podrá reconocer poco a poco las rutinas o costumbres sociales que le permitan relacionarse con sus alumnos y la comunidad en la que desempeña su práctica.

Tabla 4.1. Ejemplo de vocabulario básico

Español	Zapoteco	Español	Maya
Buenos días.	Padiuxi.	Buenos días.	B'alaj jalchan.
¿Cómo te llamas?	Tu lá lu'.	¿Cómo estás?	Bix a beel. (Literalmente: ¿Cómo está tu camino?)
Yo me llamo.	Naa layá.	Bien, ¿y tú?	Ma'alob, kux teech.
¿Cómo estás?	Xi nuu xalú.	Igual yo.	Bey xan teen.
Persona.	Binni.	¿Cómo te llamas?	Bix a k'aaba'. (Literalmente, ¿Cómo es tu nombre?)
Cuerpo.	Ladi.	Encantado de conocerte.	Jach ki'imak in wóol in k'aj óoltkech. (Literalmente, Muy feliz mi ser de verte).
Toma mi mano.	Unase naya'.	Gracias.	Dyos bo'otik.
Te invito a mi casa.	Churaliche.	Tú.	Teech.
Adiós.	Sicarú chelo.	Cuerpo.	Wíinkil, wíinklil, kukut, wíiklal.
		Adiós.	Ka'a xi'itech.

Enseguida podrá identificar cuáles son las tradiciones, los juegos típicos y los autóctonos propios de la comunidad para que por medio de ellos logre desarrollar la corporeidad de sus alumnos. Es importante que el docente esté atento y reconozca los valores que atribuye la comunidad a dichos juegos. Esto evitará confrontaciones debido a una mala interpretación en la práctica, ya que dichas actividades lúdicas forman parte de una herencia cultural que se transmite de generación en generación y tienen un alto contenido emocional.

Uno de los juegos que con mayor frecuencia practican los pueblos indígenas de México es el de pelota, cuyos orígenes tenían un carácter religioso, pero en la actualidad se practica con un enfoque recreativo. Otros juegos usuales son los de tablero, la carrera con bola de los rarámuris, el juego de pelota purepecha o el tlachtli prehispánico.

Si se retoma desde este enfoque la historia de Lina, es preciso considerar que entre los propósitos de enseñanza debe presentarse un intercambio sociocultural dentro de las actividades, que permita a los niños conocer no sólo su entorno sino el país del que son origen. Hoy es el primer día de clases de una niña originaria de un medio diferente. Si las condiciones le son favorables, aportará a su debido tiempo algo propio de su cultura. Por lo pronto, está frente a "otro", que representa a los niños de la capital. Algunas actividades que el docente podría realizar para facilitar el proceso de integración de la menor indígena son: *a)* iniciar un intercambio de palabras entre el grupo, así todos aprenderían palabras "clave" para crear un vocabulario común, que posibilite el diálogo entre ellos; *b)* identificar las tareas escolares que se le dificultan a la niña y explicitarle su sentido en la sesión, y *c)* realizar un intercambio de juegos tradicionales entre los alumnos, de esta manera se facilitará su convivencia por medio de una actividad con enfoque recreativo, cuyo intercambio comunicativo, tanto verbal como corporal, facilitará la integración de los niños como grupo.

El docente ante las necesidades educativas especiales

Actualmente, las personas con necesidades educativas especiales (NEE) constituyen cerca de 9 por ciento de la población del país (SS-Conadis, 2009). De acuerdo con Luque (2003:9), se entiende por NEE aquellas donde los alumnos requieren de una acción educativa de carácter extraordinario a lo habitual debido a sus dificultades de enseñanza y de aprendizaje. Estas dificultades se derivan de: *a)* discapacidad, término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación;[11] *b*) sobredotación, alumno(a) con altas capacidades, alto nivel de competencia curricular que no suele manifestar problemas de asimilación de contenidos (García, 2009); *c)* desventaja sociocultural, desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole (García, 2009), y *d)* dificultad específica de aprendizaje.

En suma, este alumnado tiene necesidades educativas especiales porque requieren que se entiendan sus dificultades mediante los recursos indispensables y no por su trastorno (Luque, 2003:9). Insistimos en pronto porque, en general, la población escolar tiende a etiquetarlos o segregarlos sin comprender que no es el único factor determinante.

Por fortuna, los servicios a los cuales hoy tienen acceso muchas personas con NEE les brindan una mayor calidad de vida. Entre ellos está el acceso a la educación regular. Sin embargo, aún hay un largo camino por recorrer, en vista de que se ha observado que la mayoría de los docentes de educación regular –incluyendo los educadores físicos– tiene una formación precaria para involucrarse en el proceso de educación especial. En general, estos docentes desconocen su función específica en

[11] Las deficiencias son problemas que afectan una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive. Organización Mundial de la Salud (OMS) (sin fecha) en: http://www.who.int/topics/disabilities/es/ (consultado el 5 de septiembre de 2010).

la educación especial y cómo abordar a estudiantes "especiales" en sus espacios pedagógicos (Taylor *et al.*, 2009:31). La función del educador físico es fundamental en la convivencia con alumnos que presentan NEE: puede favorecer su desarrollo armónico y la formación de valores ético-morales. Al respecto, urge que los docentes elaboren adaptaciones curriculares intencionales con el fin de generar ambientes de seguridad, con normas claras, límites precisos con actividades contextualizadas y con sentido, para que los alumnos puedan explorar posibilidades de acción, desarrollar su autonomía, interactuar con iguales, adquirir procesos de comunicación y conseguir un óptimo desarrollo, elementos que se explicarán más adelante.

A continuación se presenta una propuesta de cómo trabajar con niños que presentan NEE, atendiendo sus características individuales, basada en experiencias docentes de educación física en españa. Asún *y otros* (2000) tomaron como referencia un espacio pedagógico de educación infantil y primaria donde acuden alumnos con NEE. La preocupación central que refirieron los docentes de educación física fue: ¿Qué hacer para conseguir que los niños con discapacidad trabajen y progresen en las sesiones de educación física sin dejar de atender ni estancar al resto del grupo?

Momentos que proponen los autores

El primer momento implica conocer la discapacidad, mediante la información médica y psicológica necesaria para medir los límites en las sesiones de educación física. Por lo tanto, en la evaluación el educador físico debe considerar a cada individuo en particular y diferenciar sus características físico-anatómicas, motrices y sociomotrices. Según Molina (1987, en Ruiz, 1994:44), el propósito es conocer sus niveles de desarrollo psicobiológico, pedagógico y social; además, evaluar el "estilo de aprendizaje" del alumno y el contexto idóneo favorecedor del aprendizaje, lo que permitirá tener una idea más clara de sus costumbres y forma de vida.

En el caso de Lina, el hecho de que la niña presente una desventaja sociocultural no significa discapacidad, sino que tiene una necesidad educativa especial. Para fomentar la integración, el docente puede preguntarle al grupo, al inicio

del año escolar: ¿De dónde viene cada uno de ustedes? ¿Cuánto tiempo tienen viviendo en la zona? ¿Sus papás a qué dedican? ¿Qué les gusta más hacer fuera de la escuela? Apoyándose en la información recabada pueden implementarse dinámicas de integración. También puede recurrirse a los padres de Lina, orientadores y al docente responsable del grupo para planear cómo integrarla a éste según sus características, y cómo estimular la reflexión con el fin de que sus compañeros comprendan que no es una niña discapacitada.

El segundo momento consiste en proponerle al grupo actividades variadas, considerando los principios planteados en el Programa de estudios 2009 para educación primaria (SEP, 2009:200), y tomando en cuenta que deben cubrir los requisitos resumidos en la tabla 4.2.

Tabla 4.2. Propuesta de actividades variadas

Para ejercitar su cuerpo y probar sus capacidades.
Adecuadas a sus características, atendiendo sus capacidades y límites; es interesante que se fomente el éxito en ellas, para que le otorguen confianza en sus propias posibilidades.
Favorecedoras de la inclusión (juegos adaptados), así como actividades cooperativas para el establecimiento de relaciones sociales.
Organizar el espacio para respetar ritmos individuales de desarrollo.

Además de las actividades, Asún y otros (2000) proponen algunas estrategias, las cuales se registran en la tabla 4.3.

Tabla 4.3. Estrategias de integración educativa

Apoyo físico	Proporcionar toda la ayuda que necesita una persona para completar una tarea. Esto puede implicar tomar al niño(a) de la mano y acompañarlo físicamente en la realización.
Apoyo verbal	Instrucciones verbales sencillas. Pueden utilizarse en combinación con los apoyos físicos.
Modelado	Hacer una demostración previa de la actividad, de modo que el niño pueda imitar al adulto o a un compañero(a).
Modelado	Enseñar habilidades nuevas. Es necesario definir la tarea que debe realizarse y subdividirla en pequeños pasos sucesivos.

Los apoyos deben proporcionarse de tal forma que no llame la atención; es decir, dentro de la dinámica del juego.

Asún y otros (2000) mencionan las ventajas de algunas estrategias didácticas al trabajar con niños o niñas con NEE (tabla 4.4).

Tabla 4.4. Ventajas de las estrategias sugeridas

Estrategia	Ventajas
Juegos cooperativos	Evita situaciones de rechazo y exclusión; disminuye experiencias motrices negativas; favorece el desarrollo motriz; fomenta un clima positivo y tolerante e implica respeto a la diferencia en un entorno de aprendizaje inclusivo.
Organización del espacio	Se pueden aprender dos actividades: organizar el espacio para que sean los niños quienes exploren y experimenten libremente, o integrar esta experimentación en una historia, incluida en los espacios de acción y aventura. Permite la observación y atención individualizada respetando el ritmo de desarrollo individual, además de posibilitar la experimentación y el desarrollo de capacidades.
Cuento motor	Capta el interés del niño, propone situaciones para experimentar capacidades, y facilita propuesta de actividades paralelas.
Juegos adaptados	Permite captar la atención y todos se integran a la dinámica, al tiempo que atiende las necesidades.

Por último, es importante evitar que los compañeros perciban este proceso como una discriminación positiva, lo que podría dificultar la creación de un clima positivo en el espacio pedagógico. Por esta razón, es necesario que las estrategias y adaptaciones se utilicen y se sitúen dentro de la dinámica habitual del espacio pedagógico. El objetivo es lograr un ambiente de equidad y de respeto a la diferencia.

En el caso de Lina, cualquiera de las estrategias planteadas puede utilizarse para el trabajo diario con el grupo. Tal vez en ocasiones –sobre todo al inicio del año escolar– se utilice más de una estrategia para consolidar el aprendizaje del grupo, y en particular de Lina.

5. Caminos para la formación continua de docentes

La profesionalización docente se entiende como el trayecto que inicia el educador al egresar de una escuela formadora de profesores, y da lugar a otro momento orientado hacia la mejora de los procesos educativos de manera permanente. Por lo tanto, la formación inicial y la educación continua se realimentan y no pueden comprenderse de manera separada. En este sentido, reflexionar sobre los procesos de actualización implica que el profesor afronte una serie de cuestionamientos: ¿Cómo fui formado inicialmente y cómo se forman en la actualidad los docentes en mi campo profesional? ¿Se corresponde mi formación inicial con los cambios que hoy el contexto socioeducativo exige a la docencia? ¿De cuáles conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) debo apropiarme para desarrollar mi tarea con sentido ético y cubrir las necesidades y demandas de los escolares de la educación básica?

Con el fin de propiciar la reflexión sobre los nuevos retos que plantea el ejercicio docente, este capítulo presenta una breve revisión de los modelos de formación, que en distintos momentos de la historia reciente del país han influido en las prácticas educativas. Los docentes podrán identificar su ejercicio pedagógico con alguno de ellos, y reflexionar sobre cómo dichos modelos repercuten en la acciones didácticas que delinean su trabajo, así como en la toma de decisiones sobre hacia dónde deben orientarlas.

Esta información permite identificar rasgos e indicadores significativos para fundamentar un primer nivel de prioridades en el diseño de programas, estrategias y acciones con el fin de fortalecer, con un sentido renovado, las propuestas de formación continua de docentes en servicio. Este capítulo concluye con dos temas centrales: los aspectos que deben considerarse en los programas de formación continua y superación profesional de maestros en servicio, y las habilidades y los valores para el trabajo colegiado necesario para el ajuste continuo del plan de estudios.

Modelos o paradigmas en la formación docente

La formación docente se manifiesta en la práctica educativa y los significados generados en las relaciones profesor-alumno, dentro de un contexto determinado y en interacción continua. Para el docente se trata de: "una praxis intencional, reflexiva, crítica y creativa [para] la transformación cualitativa de las estructuras culturales y de sí mismo como sujeto" (Yurén, 1999). Ferry G. (1990:28) la define como: "un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades… de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender...".

García Ruso integra a varios autores de su época, sintetizando sus perspectivas en cinco modelos o paradigmas[12] de formación: *a)* Culturalista (centrado en adquisiciones); *b)* Psicologicista (centrado en el proceso); *c)* Sociologicista (centrado en el reconocimiento); *d)* Técnico (centrado en las adquisiciones), y *e)* Técnico-crítico (centrado en el análisis)(García Ruso, 1997).

[12] El concepto paradigma en este sentido lo definen Popkewitz, Tabachnick y Zeichner como "una matriz de creencias y suposiciones acerca de la naturaleza y los propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que configuran formas específicas de práctica de la formación del profesorado", citado en García Ruso, Herminia (1997). Los *modelos* o *paradigmas* los utilizan como sinónimos Gimeno y Zeichner, aunque Ferry sólo menciona el término *modelo*.

Tabla 5.1. Denominación de los modelos o paradigmas		
Gimeno (1983)*	**Zeichner (1983)***	**Ferry G. (1990)**
Culturalista	Tradicional-craft	Modelo centrado en las adquisiciones.
Psicologicista	Personalista	Modelo centrado en el proceso.
Sociologicista	_____	Modelo centrado en el reconocimiento.
Técnico	Behaviorista	Modelo centrado de la adquisiciones.
Técnico-crítico	Inquiry-Oriented (Orientado al cuestionamiento)	Modelo centrado en el análisis.

*Tomado de García Ruso, 1997:23.

A continuación se sintetizan los aspectos fundamentales de cada uno de los modelos que analiza García Ruso, considerando el rol del profesor, la expectativa del modelo y un comentario sobre el currículo de formación.

a) Culturalista centrado en las adquisiciones

- Limita la concepción de formarse a sólo aprender conocimientos centrados en la lectura, y la práctica se sujeta a estudios experimentales, verificables.
- Representa un esquema de formación lineal y reproductor.
- Limita las posibilidades de investigación, análisis y reflexión docente.
- Evalúa los niveles de competencia por medio de conocimientos y comportamientos con base en las actuaciones o habilidades que muestra el alumno.

PROFESOR:

– Transmite los conocimientos adquiridos en su formación, evalúa como a él lo evaluaron y da vida a los ejercicios prácticos como también él los vivió.

– Adopta un rol pasivo producto de su formación con repetición constante de esquemas útiles en la formación de otros profesores.

b) Psicologicista centrado en el proceso

- Basado en enfoques de la psicología de la percepción y el desarrollo.
- Da importancia a las necesidades e intereses de los futuros profesores, y deja en segundo término la adquisición de competencias preestablecidas.
- Procesa la información y experiencia vivida.

PROFESOR:

– Asume un rol de orientador del aprendizaje de sus alumnos, promoviendo la capacidad reflexiva y certeza en la toma de decisiones.
– Proporciona seguridad para el aprendizaje por sí mismo a partir de la reflexión y comprensión, de la exploración y del descubrimiento personal.

c) Sociologicista

- Se dota a los alumnos de saberes que permitan interpretar los hechos alrededor de él, así como de estrategias de aprendizaje que faciliten la claridad para relacionar la escuela y sus procesos con la realidad social.

PROFESOR:

– Es un sujeto activo y crítico que se integra a la escuela y a su realidad social, promueve el cambio social como parte de su convicción de formación.
– Se forma a partir de una ideología de su momento histórico.

d) Técnico centrado en las adquisiciones

- Es un modelo de proceso-producto, valora más la eficacia del profesor al relacionar su desempeño con el rendimiento de los alumnos, generalmente valorado en forma cuantitativa.

PROFESOR:

– Ejecutante de un programa o diseño de sesiones que busca la organización y el control de la sesión, intermediario de las expectativas sociales, de resultados deseados, previstos y preestablecidos.
– Ejecutante de destrezas y competencias adaptadas a diversas situaciones, transfiere las experiencias de enseñanza a situaciones reales de la práctica docente, soluciona problemas cotidianos con aplicaciones técnicas con soporte teórico.

e) Técnico-crítico centrado en el análisis

- Se recuperan las aportaciones de los modelos anteriores; apuesta por preparar a un profesor en habilidades y estrategias, no sólo para instrumentar, sino también para analizar y debatir los propósitos educativos, la forma de asegurarlos, las estrategias y métodos más prudentes, los medios y actividades necesarios para la enseñanza de calidad.
- Promueve la permanencia de un conocimiento profesional y reflexivo, en vista de que prepara para resolver a partir de lo imprevisible y lo no dominable (conflictos o problemas). Se actúa con base en las particularidades de las circunstancias, tomando conciencia y generando un proyecto de acción pertinente buscando alternativas de solución para aplicar y formarse a sí mismo.
- Prepara al futuro docente para que descubra, por sí mismo, el estilo y las estrategias pedagógicas que le funcionen y resulten efectivas para el contexto en que se desempeña y las circunstancias particulares del alumnado.
- Ambiciona un docente investigador-observador sistemático y cotidiano en su práctica para transformarla, comprobando enfoques y confrontando teorías.
- Impulsa el aprendizaje para trabajar en forma colegiada e interdisciplinaria.

PROFESOR:

– Facilita la transición entre las posturas y reflexiones individualistas y la reflexión cooperativa para el enriquecimiento práctico y compartido, como producto del diálogo, el análisis, el contraste y la reflexión permanentes.
– Propicia una apertura para el "asombro", para reflexionar y analizar sobre lo imprevisible en la relación alumno-profesor, para deconstruir a partir de su propia realidad, buscando siempre las mejores para "formar y formarse" (aprender a aprender).

Perfil docente y competencias para la educación básica

En relación con las transformaciones curriculares en la formación inicial de docentes inscritos en el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física 2002 (SEP, 2003), en los programas de secundaria (SEP, 2006) y primaria (SEP, 2009) exigen lo siguiente: *a)* que los programas de actualización docente de educación básica en servicio se diseñen en congruencia con la articulación entre asignaturas interniveles (preescolar, primaria y secundaria), y *b)* que se garantice la correspondencia entre los propósitos y contenidos de las escuelas formadoras y los de la educación básica.

Actualmente, la relación de la formación inicial de las y los educadores con las escuelas de Educación Básica se lleva a cabo y se fortalece constantemente en la línea de observación y práctica docente, por medio del trabajo intensivo en condiciones reales, donde los estudiantes cuentan con un asesor (docentes de la escuela normal) y un tutor (profesores en servicio). En este proceso formativo se fortalece el vínculo de ambas instituciones, lo que propicia la relación comunicativa indispensable entre docentes en servicio y de la escuela normal. Todos se nutren de las experiencias adquiridas, tanto de la práctica docente como de los procesos de profesionalización de ambas instituciones. Puede decirse que éste es un ejercicio de actualización muy valioso, dado que se desarrolla de manera constante

dentro de la práctica misma. La consolidación de estos procesos favorece la comunicación entre los dos ámbitos de la formación, e impulsa la elaboración de intervenciones pedagógicas, producto de la reflexión conjunta. Esto propicia que se documenten, por escrito, tanto las experiencias de los docentes en formación inicial como las de los profesores en servicio. En este sentido, se afirma que: "La mejora de la calidad educativa sólo es posible si se da en un proceso permanente de profesionalización pedagógica de los profesores".

Formación continua y superación profesional de los docentes de educación básica

En el concierto de la globalización mundial, nuestra sociedad no ha escapado a la urgencia de responder, desde el ámbito educativo, a las nuevas exigencias que el enorme desarrollo científico, tecnológico y los cambios socioculturales de la vida de la población en edad escolar, descritos en el prólogo de este documento, le imponen.

En este sentido, la actualización de los sistemas educativos nacionales es un reto impostergable. En este punto resalta la necesidad de que los sujetos partícipes, en particular los maestros, se apropien de los nuevos enfoques educativos encaminados a lograr que los escolares de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) construyan aprendizajes significativos para enfrentar, resolver y proponer creativamente soluciones a los problemas que la realidad actual les imponen, tal como lo expone Delors (1996:91-103): "La educación debe facilitar a todos, lo antes posible, el pasaporte para la vida, que le permitirá comprenderse mejor a sí mismo, entender a los demás y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad".

La investigación educativa ha permitido reformular los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfatizando enfoques integrales de los sujetos que aprenden, por lo que se han encaminado a favorecer en los escolares el desarrollo de competencias (cono-

cimientos, habilidades, actitudes y valores), es decir, se ha colocado a los escolares en el centro de la acción educativa, de acuerdo con sus características de crecimiento y desarrollo y considerando el contexto sociocultural que los rodea.

Para la Organización de Estados Americanos (OEA, 2003), la profesionalización es "un proceso interno mediante el cual los profesores ganan autonomía, competencias, poder de toma de decisiones y apropiación de su trabajo", por lo que debe verse como un proceso continuo y coherente, buscando configurar un perfil mediante las distintas opciones de profesionalización adecuadas a las etapas que cursa la trayectoria del docente. Por ello se propone considerar los siguientes aspectos: *a)* Articular la formación inicial con la superación profesional; *b)* Ampliar la oferta para incluir, además de la actualización, otras opciones, y *c)* Enfocarse en los propósitos educativos y la mejora de la educación básica.

Al respecto, el perfil requerido para los docentes que atienden la educación básica del país señala (SEP, 2009):

- Ser capaz de desarrollar un pensamiento reflexivo crítico; promover intervenciones y que el docente no se enfoque a la exigencia física o al ejercicio riguroso.
- Ser sensible a las y los alumnos que requieren de atención especializada.
- Evitar centrar el desarrollo de las técnicas deportivas como meta; es decir, orientar los aprendizajes no sólo a realizar circuitos o estrategias didácticas, con el único fin de desarrollar capacidades físicas, sino asociarlas con las competencias para la vida.
- Promover una praxis creadora en la relación profesor-alumnos.

Metas de la formación continua de docentes

En México, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) –en los programas de educación física de primaria y secundaria– promueve el desarrollo de competencias para

la vida y establece que "la educación básica debe contribuir a la formación de ciudadanos que adquieran saberes socialmente construidos, movilicen sus saberes culturales y tengan la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana" (SEP, 2006).

En el caso de la educación básica mexicana, las metas de la formación continua de docentes también deben tomar en cuenta los elementos curriculares de los programas de educación física para la educación básica.

En este marco destaca la necesidad de que el docente de educación básica desarrolle competencias para atender nuevas necesidades y demandas que le presenta la realidad educativa vigente, para lo cual se han generado programas de profesionalización de los maestros, con el fin de propiciar su acercamiento a las herramientas conceptuales y didácticas necesarias para mejorar su desempeño profesional.

Políticas encaminadas al fortalecimiento de la formación continua de maestros de educación básica en servicio

En 2008, la Subsecretaría de Educación Básica creó el Sistema de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCySPMS), fundamentado "en perfiles de desempeño a partir de las exigencias de la sociedad del conocimiento y de las necesidades regionales, que permitan crear oportunidades para las niñas, los niños y los adolescentes mexicanos, por lo que el Sistema Nacional se establece como una política pública que responde integral y coordinadamente para la superación profesional de maestros y maestras".

El *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional* se realizó con base en las necesidades identificadas a partir de los resultados de: *a)* los Exámenes Nacionales de Actualización de Maestros en Servicio (ENAMS); *b)* del Examen de Preparación Profesional del Programa de Carrera Magisterial; *c)* de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace); *d)* los diagnósticos que

realizaron para este fin las autoridades educativas estatales y que se han incorporado a los Programas Rectores Estatales de Formación Continua. El objetivo es ofrecer a los maestros de educación básica programas de estudio orientados a obtener o consolidar los conocimientos disciplinares, así como las habilidades y capacidades didácticas requeridas en este nuevo entorno.

El catálogo se logró con la participación de reconocidas instituciones de educación superior, nacionales e internacionales, así como de instituciones formadoras de docentes y actores relevantes de la sociedad civil. Una de sus metas es impulsar una oferta de formación de alto nivel académico, por lo que se integraron cursos de formación continua (algunos modulares seriados de 40 horas de duración), diplomados y posgrados, especialidades, maestrías y doctorados. Dirigidos a los maestros que laboran en todos los niveles y modalidades de la educación básica, los programas están organizados para integrar trayectorias académicas que apoyen la superación profesional. El Catálogo 2009-2010 consta de 713 programas académicos para la formación, procedentes de 229 instituciones de reconocido prestigio, así como del Programa Nacional de Posgrado con Calidad (PNPC) del Conacyt.

Temáticas relevantes para el desarrollo profesional de docentes de educación básica en servicio

Entre los programas generales dirigidos a los docentes de la educación básica, en sus distintos niveles y modalidades, destacan:

- Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio, "El enfoque por Competencias en la Educación Básica". Este curso propone contribuir a crear una plataforma común en competencias docentes, las cuales permitan a los profesores analizar los retos de la educación en las sociedades del conocimiento, en el aprovechamiento compartido de los saberes y en el logro del desarrollo pleno del ser humano. Sus temas son: sociedad del conocimiento, desarrollo humano y

el enfoque por competencias. Éste se incluye en el Plan y programas de estudio. Metodología para la planeación por competencias.

- El claro involucramiento de la tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos provocaron un viraje en la forma de conceptualizar los procesos educativos. Atender dicha demanda impulsó la creación del programa Habilidades Digitales para Todos (HDT).
- Con el fin de fortalecer la capacitación, profesionalización y certificación de docentes de educación indígena, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) instituyó, con la participación de diversas instituciones, el Grupo Técnico para la Certificación de Docentes de Educación Indígena. Este proyecto cuenta con estrategias de profesionalización y actualización de los docentes de educación básica, coordinados y articulados por la Subsecretaría de Educación Básica.
- Los diplomados en Educación Ambiental y Desarrollo Sustentable están dirigidos tanto al ámbito pedagógico y profesional como al personal y social. La meta es la mejora de la calidad docente y con ello se pretende cubrir las necesidades individuales y las de la escuela como tema emergente inscrito en el desarrollo de aprendizajes para aprender a vivir juntos, convivir con el medio natural y aprender una economía del ahorro. A este fin han contribuido tres diplomados en educación ambiental y desarrollo sustentable: Desarrollo Económico Sustentable y Cultura Financiera; Incorporación de la Dimensión Ambiental en la Educación Básica; Enseñando y Aprendiendo para un Futuro Sustentable.
- Con el fin de mejorar el ambiente escolar, por medio de un acercamiento interdisciplinario al fenómeno de la violencia en la escuela, la Subsecretaría de Educación Básica, mediante la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, lleva a cabo el curso "Convivencia respetuosa en la escuela: un enfoque educativo a través del arte", el cual forma parte de las acciones del Programa de Capacitación al Magisterio para Prevenir la Violencia hacia las Mujeres (Previolem).

Temáticas relevantes para el desarrollo profesional de docentes de educación física que atienden la educación básica

En el área específica de educación física (SEP, 2009-2010:7;205-209):

1. ACTUALIZACIÓN SOBRE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO.
   Su propósito es apoyar la actualización y el fortalecimiento profesional de los profesores mediante la revisión del programa de estudios, los contenidos y las formas de enseñanza, así como la reflexión sobre su práctica pedagógica con el fin de mejorarla.
2. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO DE LA RIEB.
   Su meta es ofrecer a los profesores de educación física, directivos, supervisores, jefes de sector y personal de apoyo técnico-pedagógico pautas para el análisis reflexivo sobre los lineamientos pedagógicos y el desarrollo de las competencias docentes requeridas para el logro de los propósitos de la educación física en la educación básica, así como favorecer el desarrollo de competencias docentes: conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para atender la planeación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes de acuerdo con el fundamento pedagógico que delinean el plan y los programas de la educación física en la educación básica.
3. ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA.
   Que los participantes adquieran elementos teórico-metodológicos que les permitan incorporar en su práctica educativa los estilos de enseñanza propios de su área: mando directo, enseñanza recíproca, de inclusión y comando; mediante el análisis de textos, la reflexión, la recuperación de experiencias y la reconstrucción de su práctica docente.[13]

[13] A manera de aportación a otra perspectiva reciente, y de acuerdo con el estudio de Sicilia y Delgado (2002), los estilos de enseñanza también se pueden clasificar en: *a*) tradicionales; *b*) los que fomentan la individualización; *c*) aquellos que posibilitan la participación del alumno en la enseñanza; *d*) los que propician la socialización; *e*) los que implican cognoscitivamente al alumno en su aprendizaje de forma más directa, y *f*) los que favorecen la creatividad mediante el análisis de textos, la reflexión, la recuperación de experiencias y la reconstrucción de su práctica docente.

4. DIPLOMADO: PROMOCIÓN DE UNA CULTURA DE SALUD.

   Forma parte del Programa Escuela y Salud, dirigido a los supervisores, directores y docentes de educación básica; permite coadyuvar al mejoramiento de las competencias docentes para favorecer la formación integral de los estudiantes, y el fortalecimiento de competencias para el cuidado de la salud, con el fin de elevar los índices de desempeño académico de los alumnos de educación básica.

5. DIPLOMADO: LA EDUCACIÓN FÍSICA EN REFORMA, ORIENTACIONES PARA PROMOVER COMPETENCIAS EN EL PATIO.

   Su fin es ampliar la perspectiva de los participantes acerca del enfoque actual de educación física, así como encaminarlos al desarrollo de competencias profesionales en el marco de una comunicación eficiente.

6. DIPLOMADO: NUEVOS PARADIGMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA HOY.

   Su propósito es "actualizar a los profesores de educación física y entrenadores deportivos en las corrientes emergentes de estas disciplinas, proporcionando elementos teóricos y metodológicos que les permitan mejorar sus desempeños en el ámbito profesional, e impactar en el aprendizaje de los niños y jóvenes de educación básica.

7. MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

   Su finalidad es: "favorecer el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes de educación física, a través del diseño de proyectos de intervención educativa, que permitan construir estrategias didácticas diversificadas buscando potenciar el aprendizaje en las niñas, los niños y jóvenes, para la instrumentación de programas que incidan en la transformación del entorno escolar, involucrándolos en procesos de reflexión e indagación de su propia práctica" (MADEF, 2009:3).

Habilidades y valores docentes para el trabajo colegiado

En la actualidad, una de las principales exigencias a los profesionales se refiere a la habilidad en el trabajo colegiado para el ajuste continuo y actualizado de las tareas educativas. Así, el manejo de valores de trabajo en grupo, como convivencia, tolerancia y capacidad para trabajar en equipo, resultan indispensables.

Los valores son centrales en el manejo de conflictos presentes en toda interacción grupal, y en nuestro caso, en el trabajo colegiado. Estos valores tendrían que develarse cuando aparezcan debates o conflictos internos, lo que permitiría cobrar conciencia de los valores en cuestión o antagónicos, al analizarse la forma de abordar el currículo y las prácticas didácticas en educación física en conjunto con sus campos de interacción.

Por tanto, para mejorar el trabajo colegiado se proponen principios básicos que extiendan la comunicación eficiente; por ejemplo: *a)* centrarse en el tema que se trata; *b)* respetar a todos(as) los(as) participantes, aunque no estemos de acuerdo; *c)* esperar el turno de palabra; *d)* escuchar para no repetir ideas; *e)* escuchar sin interrumpir al otro(a); *f)* no gritar. No se trata de vencer, sino de convencer; *g)* ponerse en el lugar del otro; *h)* todos(as) tenemos los mismos derechos; *i)* buscar soluciones, y *j)* participar.

Estos principios permiten favorecer la creación de un mejor "clima de interacción", el cual permitirá tratar más abiertamente todo tipo de problemas y situaciones, y a la vez nos preparamos de manera continua para vivir y participar en una sociedad democrática. No obstante, será central la formación de facilitadores para que en las reuniones se involucre al grupo en la participación. Las cualidades que debe reunir un buen facilitador son: *a)* conseguir que el grupo actúe; *b)* motivar y facilitar la libre expresión; *c)* facilitar la comunicación; *d)* promover la cooperación; e*)* promover la realimentación, y *f)* promover el intercambio de ideas. Los conflictos en el trabajo en equipo aparecen cuando se presenta una deficiente tolerancia a la escucha, el sometimiento sin discusión, la monopolización de la palabra, el desconocimiento o la pérdida de vista

del objeto de la reunión, el menosprecio de ideas que no sean las personales, ignorar cómo recibir o realizar una crítica constructiva. Al interior de los grupos también es importante tomar en cuenta los tipos de liderazgo a los que estamos acostumbrados: autocrático, democrático y "dejar hacer" *–laissez faire–* que tiende a la anarquía. De acuerdo con el tipo de liderazgo que se adopte o vaya apareciendo en las reuniones, los conflictos o debates pueden resolverse de tres maneras: una facción o equipo gana y el otro pierde (semejante a los encuentros deportivos o los juegos no cooperativos), las dos facciones pierden (guerras), y el ideal, las dos facciones ganan y todos participan.

Conclusiones

En la mayoría de los documentos utilizados (93.3%) se identifica la referencia bibliohemerográfica completa. Esto denota seriedad en los autores analizados. Buena parte de ellos (34.1%) se publicaron entre 2001 y 2005; 29.2%, entre 2006 y 2010; 25.3%, entre 1996 y 2000, y 8% entre 1990 y 1995. Algunos artículos carecen de año de publicación, pero dada su relevancia académica se tomaron en cuenta.

Sobre el país de publicación, gran parte (58.8%) se editó principalmente en España, Argentina, Colombia y Brasil. Los publicados en México representan 39.4%, y el resto omiten el país. Por tanto, conviene fortalecer la formación docente en investigación educativa mexicana y aumentar los estudios sobre la educación física y sus campos de interacción. Conviene, además, promover la cultura para el manejo de herramientas electrónicas y sus ventajas, ya que sólo 23.8% de los autores aporta dirección electrónica para promover el intercambio académico.

Sobre el tipo de documentos encontrados, 30.5% son libros y, en menor grado (17.2%), artículos telemáticos con seriedad científica. Entre 11 y 15% fueron artículos de revistas, capítulos de libros y tesis de posgrado. El resto (10.3%) son ponencias, informes, memorias de eventos académicos, memorias electrónicas, antologías, etcétera.

La mayoría de los temas de los escritos (60.2%) se refiere al campo de la educación física, seguidos por la educación de la recreación (13.8%). En menor grado, sobre educación de equidad de género en educación física (8.8%), educación deportiva (5.4%), y de la motricidad (4.9%). A temáticas mixtas asociadas a valores, juego y cultura física corresponde 2.2%. Sólo 1.1% se refiere a expresión corporal.

Los sujetos más estudiados fueron los alumnos (42.8%), seguidos por la figura docente (34.2%). Otros (13.6%) tratan sobre investigadores, especialistas, estudiantes y comunidades; 4.4% analizan instituciones; el resto (2.2%) son estudios relacionados con padres de familia, autoridades y centros escolares.

El contexto más estudiado son las aulas (38%), le sigue el sistema educativo e institución (16.3 y 15.6%, respectivamente). Algunos de los autores (12.7%) estudian diversas comunidades del país; otros analizan espacios pedagógicos (2.7%); por ejemplo, el patio escolar y las canchas.

El nivel educativo más analizado fue el de educación básica, ya sea cada uno por separado o los tres niveles establecidos (71%). Otros niveles referidos fueron la universidad, educación informal, no formal y especial.

En los procesos examinados predominó la formación docente, donde 20.8% se refiere a escuelas normales, universidades u otras instituciones de educación superior. En menor grado, los procesos de superación y actualización docente (6.4%), cursos de capacitación institucionales, especialidades, posgrados y cursos extracurriculares. Otros (2.7%) se dirigen a la formación de monitores, guías de orientación y propuestas de intervención en la práctica docente.

La perspectiva predominante fue la pedagógica (80.4%); 14.9% fue sociológica, biológica, histórica, filosófica o económica, y el resto, multidisciplinaria (2.1%), como antropológica, humanista, metafísica.

El paradigma o enfoque predominante presente en los artículos fue el sociocrítico (63.7%), seguido del subjetivista interpretativo (23.3%), y el empírico positivista (10.5%); 1.1% mencionó otros como el ecléctico.

Respecto a la amplitud del tema tratado, la mayoría (66.5%) se dirige a lo macroeducativo, el resto (33.5%) a lo microeducativo o didáctica de la disciplina.

La corriente didáctica más citada fue la escuela crítica (44.9%), le sigue la escuela nueva (33.8%) y entre la escuela tradicional y la tecnocrática (4.8%). Otras mencionan la histórico-cultural o el eclecticismo.

Los principales aportes fueron sobre el campo de la didáctica (33.7%), seguidos por conceptuales (20.7%); 37.5% se refiere a explicaciones, propuestas a problemas, información sistematizada, métodos o técnicas de investigación o de gestión.

Bibliografía

Prólogo

Bautista, S., M. M. Saldaña C. y J. C. Hernández Pérez (2010), "Síndrome metabólico en población de 6 a 16 años de edad en primer nivel de atención", en *Rev. Fac. de Medicina,* vol. 53, núm. 4, julio-agosto UNAM, México.

Espinoza, Darío (2008), *Corrientes pedagógicas. Su influencia en la educación física*, México.

Fernández, V. C. (2010), "En 7 años subió 77% la obesidad en niños. Chatarreros y legisladores, unidos en intereses", en *La Jornada,* viernes 29 de enero, México.

Hernández Álvarez, J. L. (2001), "Didáctica de la educación física: reflexiones en torno a su objeto de estudio", en *Revista Digital,* año 7, núm. 42, noviembre, Buenos Aires. Disponible en: www.efdeportes.com/

ILCE (2005), *Red Normalista. Educación Física en el Medio Rural y en Comunidades Indígenas*. Disponible en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/efisica/6semes/asig_reg/6tema_rural.htm (consultado el 4 de febrero de 2010).

Manonelles, M. P., M. J. Alcaraz, M. J. Álvarez, D. F. Jiménez, F. E. Luego, E. B. Manuz, O. J. Naranjo, G. A. Palacios, G. M. Pérez y J. A. Villegas (s/f), "La utilidad de la actividad física y de los hábitos adecuados de nutrición como medio

de prevención de la obesidad en niños y adolescentes, España, Documento de Consenso de la Federación Española de Medicina del Deporte (FEMEDE)", 127, vol. XXV (5), septiembre-octubre. Disponible en: http://femede.es/documentos/Separata_222_127.pd

Palacios, J. (1984), *La cuestión escolar: críticas y alternativas*, Barcelona, Laia.

Pansza, M., E. C. Pérez y P. Morán (1997), *Fundamentación de la didáctica*, 7ª ed., México, Gernika, p. 7.

Schmelkes, Sylvia (2009), Ponencia: "La evaluación de competencias para la vida en México", Taller conjunto SEP-OCDE sobre Evaluación y Calidad Educativa, México, D. F., 30 de junio-2 de julio, en *Competencias en Educación Básica: un cambio hacia la reforma*, México, SEP, p. 17.

2. Principios integradores de la educación: la corporeidad y motricidad

Bracht, Valter (1996), *La educación física y aprendizaje social*, Argentina.

Cagigal, José M. (1984), *Obras selectas,* vols. 1-3, Cádiz, Comité Olímpico Español, Ente de Promoción Deportiva "José María Cagigal", Asociación Española de Deportes para Todos.

Carreiro, Francisco (2004), "Tendencias de la enseñanza de la Educación Física", conferencia en el IV Congreso Internacional de Educación Física, Ensenada, B. C. INDE, Memoria CD.

Castañer Balcells, M. (coord.) (2006), *La inteligencia corporal en la escuela*, España, Graó.

Cratty, Byant (1973), *Desarrollo Intelectual. Juegos activos*, México, Pax.

Devís, José y Carmen Peiró (1997), "Educación física y salud en el currículum de educación física", en *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y juegos modificados*, Barcelona, INDE.

Fernández, Alicia (2002), *Poner en juego el saber*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Gallahue, David (1998), *Movimientos fundamentales, su desarrollo y rehabilitación*, México, Panamericana.

Gómez, Raúl (1998), *Teoría e historia de la cultura corporal*, Buenos Aires, Cátedra UFLO.

Gómez, Raúl (2004), *La enseñanza de la educación física*, Buenos Aires, Stadium.

Grasso, Alicia (2001), *El aprendizaje no resuelto de la educación física: la corporeidad*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Grasso, A. *et al*. (2005), *Construyendo identidad corporal: la corporeidad escuchada*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Le Boulch, Jean (1979), *La educación por el movimiento en la edad escolar*, Buenos Aires, Paidós.

Lyotard, Jean-François (1988), "Can Thought Go on Without a Body?", en Hans Ulrich Gumbrecht y K. Ludwig Pfeiffer (eds.), *Materialities of Communication*, Standford, California, Stanford University Press.

Meinel, Kurt y Gunter Schnabel (1987), *Teoría del movimiento. Síntesis de una teoría de la motricidad deportiva bajo el aspecto pedagógico*, Buenos Aires, Stadium.

Meinel, Kurt (1979), *Didáctica del movimiento*, La Habana, Educación y Pueblo.

Merleau-Ponty, M. (1947), "Le Primat de la perception et ses conséquences philosophiques", en *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, octubre, París.

Merleau-Ponty, M. (1945), *Phénomenologie de la Perception*, París, Gallimard.

Murcia, Napoleón (2004), "Enseñar a pensar desde la educación problematizante: un reto para la educación física actual", conferencia, XV Congreso Internacional Educación Física, México, ESEF.

Paredes, Ortiz (2003), "Desde la corporeidad a la cultura", en *Revista Digital*, año 9, núm. 62, julio, Buenos Aires. Disponible en: www.efdeportes.com/efd62/corpo.htm (consultado el 23 de marzo 2010)

Parlebas, Pierre (1991), "Educación física moderna y ciencia de la acción motriz", *Memoria XIII Congreso Panamericano de Educación Física*, Bogotá.

Pastor, José L. (2007), *Motricidad: perspectiva psicomotricista de la intervencion*, Sevilla, Wanceulen.

Piaget, Jean (1979), *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Madrid, Aguilar.

Pieron, Maurice (1999), *Para una enseñanza eficaz de las actividades físicodeportivas*, Barcelona, INDE.

Portela, Guarin (2002), "Cómo problematizar la Educación Física desde la transición del concepto del cuerpo al de corporeidad", en *Revista Digital*, año 8, núm. 48, mayo, Buenos Aires. Disponible en: www.efdeportes.com/efd48/cuerpo.htm (consultado el 23 de marzo de 2010).

Rigal, Robert, Rene Paoletti y Michael Portmann (1979), *Motricidad: aproximación psicofisiológica*, Madrid, Pila Teleña.

Ruiz Pérez, L. (1995), *Competencia motriz, Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*, España, Gymnos.

SEP (2000), *Antología de Educación Física de Carrera Magistral*, México, SEP.

— (2009), *Programas de estudio 2009. Primer grado. Educación básica. Primaria*, México.

Sergio, Manuel (1986), Motricidade humana-uma ciencia do homem!, 1ª ed., vol. 1, Lisboa, Ministerio da Educaçao e Cultura. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=3DbpS7lPWHIC&pg=PA8&lpg=PA8&dq=Sergio+Manuel+%281986%29.+Motricidade+humana+-uma+ciencia+do+homem!&source=bl&ots=C3QmHYtmDz&sig=eKEcxjkDNQ7iOOWth5Rx0ZeWYfs&hl=es&ei=_4e7S5O-O4KosgPl_rH0BA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAkQ6AEwAA#v=onepage&q=Sergio%20Manuel%20%281986%29.%20Motricidade%20humana%20-uma%20ciencia%20do%20homem!&f=false (consultado el 20 de marzo de 2010).

Siedentop, Daryl (1998), *Aprender a enseñar la educación física,* Barcelona, INDE.

Simons-Morton, B., R. Pate, G. Parcel, N. O'Hara, S. Blair y R. Pate (1988), "Health related physical fitness in childhood: Status and recomendation", en *Annual Review of Public Health*, Texas, pp. 403-425.

Trigo, Eugenia (2001), *Motricidad creativa: una forma de investigar*, La Coruña, Universidad de La Coruña.

Vayer, Pierre (1977), *El diálogo corporal*, Barcelona, Científico-Médica.

Vázquez, Benilde (1989), *La educación física en la educación básica*, Madrid, Gymnos.

Villada, Purificación y Manuel Vizuete (2008), *Educación Física Primaria 1º, 2º y 3º. Ciclo. Propuesta didáctica*, Madrid, Anaya.

3. Educación física y campos de interacción

Aguilar, L. y O. Incarbone (2005), *Recreación y animación. De la teoría a la práctica*, Colombia, Kinesis.

Aquino, H. (2007), "Educación para la recreación", en Eisenberg, R. *et. al.*, *Corporeidad, movimiento y educación física. La investigación educativa en México. 1992-2004, tomo I. Estudios conceptuales*, México, UNAM-DGENAM.

Arnold, P. J. (1991), "Educación física, movimiento y curriculum", Morata, Madrid, citado en: Devís y Peiró (1997), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, 2a ed., Barcelona, INDE (La educación física en… Reforma).

Ayuso Marente, J. A. (2006), "Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout", en *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), 15 pp.

Blázquez Sánchez, Domingo (1986), *Iniciación a los deportes de equipo*, Barcelona, Martínez Roca.

Blázquez Sánchez (coord.) *et al*. (1999), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, Barcelona, INDE.

Boullón, R. C. (1983), *El tiempo libre en las actividades turísticas y recreacionales. El hombre como profesionista*, México, Trillas.

Bunker, D. y R. Thorpe (1982), "A model for the teaching of games in secondary schools", en *Bulletin of Physical Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 5-9.

Cagigal, J. (1979), *Cultura intelectual y cultura física,* Buenos Aires, Kapelusz.

Capel, S. y J. Leah (2002), *Reflexiones sobre la educación física y sus prioridades*, México, SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro (Cuadernos).

Castañer, M. y C. Oleguer (2009), "Profundizar en el análisis y conocimiento de la motricidad humana", en Grasso, A. (comp.), *La educación física cambia*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Castañer, M. y C. Oleguer (2001), *La educación física en la enseñanza primaria*, Barcelona, INDE.

Cervantes, A. y Acitores (1995), *Juegos predeportivos: Iniciación al deporte*, México, Trillas.

Cervantes, J. L. (2004), *El tiempo que te quede libre dedícalo a la recreación*, México, UPN.

Costes (1998), "La clase de educación física", en *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*, 2ª ed., vol. II, cap. XXXII, Barcelona, INDE, pp. 1155-1186.

Cuenca, M. (2001), "El ocio como "re-creación" humana", disertaciones de ocio, Espacio académico, Bilbao, Instituto Universitario de Educación Física.

Cruz Martínez, A. (2007), "México, con elevados índices en homicidios de menores", en *La Jornada*, viernes 20 de abril, México (Sociedad y Justicia). Disponible en: http://www.jornada.unam.mx/2007/04/20/index.php?section=sociedad&article=050n2soc (consultado el 1 de marzo de 2010).

Dávila S., Miguel Ángel (2008), *Educación Física y deporte: ámbitos de intervención*, México, SEP (Antología Secundaria Educación Física).

Devís, José y Carmen Peiró (coords.) (1992), *Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona, INDE, pp. 47-55.

— (1997), "Educación Física y salud en el currículum de educación física", en *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud* y *juegos modificados*, Barcelona, INDE.

Devís, José y R. Sánchez (1996), "La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales", en M. Moreno y G. Rodríguez, *Aprendizaje deportivo*, Murcia, Universidad de Murcia, Facultad de Educación.

Dumazedier, J. (1964), *Hacia una civilización del ocio*, Barcelona, Estela.

Eisenberg, Rose (coord.) (2007), *Corporeidad, movimiento y educación física*, México, UNAM, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

El Universal, titulares del jueves 29 de junio de 2006 08:19. Disponible en: http://argijokin.blogcindario.com/2006/06/04088-mexico-crecio-en-10-anos-de-15-a-20-suicidios-de-menores.html (consultado el 1 de marzo de 2010)

Espinoza (2008), "Corrientes pedagógicas. Su influencia en la educación física", en *Correo del maestro. Revista para profesores de educación básica*, México, año 12, núm. 142, marzo.

Febles Elejalde, M. (2003), "El cuerpo como mediador de las funciones psíquicas superiores: hacia una terapia corporal", en *Revista cubana de psicología,* vol. 20, núm. 3, La Habana.

Fraile, A. (1999), "La didáctica de la educación física desde una visión crítica", en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2 (1). Disponible en: www.uva.es/aufov/publica/revelfop/99-v2n1.htm (consultado el 5 de marzo de 2009), en el IX Congreso de Formación del Profesorado, Cáceres, 3, 4 y 5 de junio de 1999.

Furlán, A. (1999), "El lugar del cuerpo en una educación de calidad", conferencia presentada en el 3º Congreso de la CoPIFEF, IPEF, Córdoba, Argentina, 1996, en *Lecturas: Educación Física y Deportes*, *Revista Digital*, año 4, núm. 13, Buenos Aires. Disponible en: www.efdeportes.com/efd13/afurlan.htm (consultado el 16 de febrero de 2010).

Gómez, R. (2007), *La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y primer ciclo EGB. Una didáctica de la disponibilidad corporal*, Buenos Aires, Stadium.

González, Gil, Onofre y Pastor (2008), "Propuesta de formación permanente del profesorado de educación física sobre deportes de invasión", en *Perfiles Educativos*, ISSUE, tercera época, vol. XXX, núm. 121, México, UNAM.

González, M. (1998), "La educación física: fundamentación teórica y pedagógica", en *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*, 2ª ed., vol. I, Barcelona, INDE, pp. 31-79.

Griffin, L. y J. Butler (2005), "Teaching games for understanding, Champaign, Human Kinetics", en Gil González, Onofre y Pastor (2008), en *Perfiles Educativos*, ISSUE, tercera época, vol. XXX, núm. 121, México.

Hare, K. y Graber (2000), "Student misconceptions during two invasion game units in physical education: a qualitative investigation of student thought processing", en *Journal of Teaching in Physical Education*, núm. 20, pp. 55-77.

Hernández Mendo, A. y V. Morales Sánchez (2005), *Ciencia, deporte y cultura física*, vol. 1, núm. 1, Universidad de Colima.

Hernández, Á. (2001), "Didáctica de la educación física: reflexiones en torno a su objeto de estudio", en *Revista Digital*, año 7, núm. 42, Buenos Aires. Disponible en: www.efdeportes.com/efd42/didacef.htm (consultado el 16 de febrero de 2010).

Huizinga, Johan (2008), *Homo Ludens, el juego y la cultura*, Madrid, FCE.

Instituto Nacional Indigenista (2003), "La diversidad cultural de México". Disponible en: www.ini.gob.mx/mapadiversidad.html (consultado el 5 de mayo de 2003).

Jackson, J. y Williamson (1982), "It´s a different ball game¡ A critical look at the games curricula", en *Bulletin of Physical Education,* England, pp. 23-26.

López, P. A. Monjas y B. Pérez (2003), *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*, Barcelona, INDE.

López, R. y O. Castejón (2005), "La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar. Explicación y bases de un modelo", en *Apunts*, núm. 79, pp. 40-48.

Marina, J. A. (1993), *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona, Anagrama.

Méndez, G. (1998a), "Los juegos de predominio táctico: una propuesta eficaz para la enseñanza de los deportes de invasión", en *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, núm. 11, Buenos Aires.

— (1999a), "Análisis comparativo de las técnicas de enseñanza en la iniciación a dos deportes de invasión: el floorball, patines y el baloncesto", tesis doctoral inédita, Granada, Universidad de Granada, Facultad de Educación Física y Deportes.

— (2005), *Técnicas de enseñanza en la iniciación al baloncesto*, Barcelona, INDE.

Mercurialis, Hieronimus (1569), "De Arte Gymnástica", en L. Torres, M. Molina, G. Orellana, H. Aquino, A. Guerrero, "La educación física y deportiva, significados y corrientes", en Eisenberg, R. (coord.) (2007), *Corporeidad, movimiento y educación física*, vol. 1, México, UNAM, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, p. 88. Disponible en: www.mexicolibredeadicciones.org.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=7&Itemid=6 (consultado el 1 de marzo de 2010).

Moreno, D. y P. C. Cantú (2002), "Perspectiva sobre el tabaquismo en México", en *Revista de Salud Pública y Nutrición,* vol. 3, núm. 2, abril-junio. Disponible en: www.respyn.uanl.mx/iii/2/ensayos/tabaquismo.html (consultado el 1 de marzo de 2010).

Murcia, P. *et al*. (2005), *La clase de educación física: voces que reclaman reconocimiento social*, Bogotá, Kinesis.

Navarro, A. (1998), "Aprender a jugar y aprender jugando", en *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*, 2ª ed., vol. II., Barcelona, INDE, pp. 661-701.

— (2002), *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*, Barcelona, INDE.

(ORS) Organización-Red Social por un México Libre de Adicciones, *Propuestas para el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*.

Palacios, Jesús (1984), *La cuestión escolar: críticas y alternativas*, Barcelona, Laia.

Parlebas, P. (2003), "Un nuevo paradigma en educación física", conferencia pronunciada en francés en el XIX Congreso Panamericano de Educación Física, Puebla, México.

Pavia, V. (2000), "El modo lúdico y otros ingredientes (para pensar una didáctica del jugar)", en *Revista Digital*, año 5, núm. 25, Buenos Aires. Disponible en: www.efdeportes.com/efd25a/mludico.htm (consultado el 16 de febrero de 2010).

Puentes-Markides, C., D. Maiese y M. Granthon (1999), "Gente sana en comunidades saludables: la visión de salud para todos en los Estados Unidos de América", en *Revista Panamericana de salud pública*, vol. 6, núm. 6, diciembre.

Romero, E. (2007), "Aumenta drogadicción en jóvenes y mujeres mexicanos", en *Salud,* periódico digital, 28 de junio. Disponible en: www.periodicodigital.com.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=20800&Itemid=5 (consultado el 1 de marzo de 2010).

Ruiz, O. y Jesús Vicente (2008), "Los juegos cooperativos: una alternativa en la práctica lúdica dentro de la educación física", en *Revista Digital,* año 13, núm. 126, Buenos Aires. Disponible en: www.efdeportes.com/efd126/los-juegos-cooperativos-dentro-de-la-educacion-fisica.htm (consultado el 16 de febrero de 2010).

— (2004), *Pedagogía de los valores en la Educación Física*, España, Editorial CCS.

— (1995), *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*, España, Gymnos.

Ruiz, Pérez (1998), "La variabilidad en el aprendizaje deportivo", en *Educación Física y Deportes*, año 3, núm. 1, Buenos Aires. Disponible en: www.efdeportes.com/efd11a/lmruiz.htm (consultado el 16 de febrero de 2010).

SEP (2002a), "Sentimiento de vencer obstáculos, miedos e incertidumbres, de conocerse y enfrentarse consigo mismo y disfrutar lo realizado", en *Licenciatura en Educación Física. Plan de estudios 2002*, México.

— (2002b), *El nuevo modelo curricular para la licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios 2002*, México.

— (2008), "Desarrollando competencias para una nueva cultura de la Salud", en *Manual del maestro del Programa Escuela y Salud*, México.

— (2009a), *Programas de estudio 2009. Primer grado. Educación básica. Primaria*, México.

Simons-Morton, B., R. Pate, G. Parcel, N. O'hara, S. Blair y R. Pate (1988), *Health related physical fitness in childhood: Status and recomendation*, Texas.

Torres, H. (2003), "El enfoque sociocultural de la educación física", en *Revista EDUCAR*, tercera época, núm. 26, julio-septiembre, México, Gobierno del Estado de Jalisco, pp. 31-46.

Torres, Solís (1998), *Didáctica de la clase de Educación Física*, México, Trillas.

Torres, Fernando (2007), *Las pedagogías del cuerpo y la educación física. Un análisis desde la pedagogía de lo cotidiano*, México, Editores Primero.

Torres, H. (2009), *Los aprendizajes del cuerpo en la escuela mexicana. Formación de profesores y prácticas educativas de la educación física*, México, Ediciones de El Taller abierto.

Trigo Aza, Eugenia (2000), *Fundamentos de la motricidad*, Madrid, Gymnos.

Vázquez, G. (1989), *La Educación Física en la Educación Básica*, Madrid, Gymnos.

Velázquez, C. (2004), *Las actividades física cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*, México, SEP (Materiales de actualización docente. Serie Educación Física).

Vigotsky, S. L. (1982), *Obras Escogidas*, tomos 1-6, Moscú, Pedagógica.

Wallon, H. (1987), *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y educación infantil*, Madrid, Visor-MEC.

4. Retos y desafíos de la educación inclusiva

Alfaro, Élida y Benilde Vázquez (2007), "La formación con perspectiva de género en los estudios de ciencias de la actividad física y deporte", Seminario permanente: La mujer y el deporte, Madrid, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte.

Asún, D. S., A. P. Burillo, M. Cañada, F. R. González, V. J. Navarro y F. M. Sancho (2000), "Educación física adaptada, una propuesta para primaria", VI Jornadas provinciales de educación física. Disponible en: www.cprcalat.educa.aragon.es/jornadasef/educaci.htm (consultado el 2 de diciembre de 2009).

Beer, David (2005), "Pedagogía de la sexualidad: género, sexualidad y educación física", Conferencia en el 1er. Congreso de Educación Física, Ciencia y Deportes. Universidad de Buenos Aires, Pehuajó, Argentina.

Bertely, M. (s/f), "Panorama histórico de la educación para los indígenas en México", Ciesas. Disponible en: www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm (consultado el 20 de abril de 2010).

García, P. F. (2009), "Nuevas tecnologías y contenidos educativos para la Educación Especial", en *Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, núm. 6, España, Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: www.reddigital.cnice.mec.es/6/Articulos/articulo_capitulo.php?articulo=6&capitulo=1 (consultado el 4 de febrero de 2010).

González-Boto, R., A. Salguero, C. Tuero, S. Márquez (2003), "La coeducación en Educación Física como reto para superar la discriminación por razón de sexo: condicionantes históricos e indicadores actuales", en Juan Ruiz, F. González del Hoyo, E. P. (coords.), *Educación Física y deporte en edad escolar*, Salamanca, España, AVAPEF, FEADEF (CL).

Luque, P. D. (2003), "Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: elementos psicoeducativos", en *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* España, Universidad de Málaga. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/372Luque.PDF (consultado el 10 de diciembre de 2009).

Organización Mundial de la Salud, (s/f), www.who.int/topics/disabilities/es/ (consultado el 5 de septiembre).

Secretaría de Salud/Consejo Nacional para las Personas con Diacapacidad, *Programa Nacional para el Desarrollo de las personas con Discapacidad 2009-2012*, México.

Restrepo Suaza, Ángela Patricia (2008), "Antropoerotismo, la experiencia de nuestra vivencia sexual. Hacia la construcción de una pedagogía del cuerpo desde la perspectiva de la educación física", Colombia.

Ruiz, P. (1994), "La adecuación curricular individual en educación física", en *Apunts,* núm. 38, España.

Scraton, Sheila (2000), *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*, Madrid, Morata.

SEP (2009), *Programas de estudio. Primer grado. Educación básica. Primaria*, México.

— (2004), *Lineamientos generales para el diseño de los programas de estudio de la Asignatura regional,* México.

— "Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio de cursos 2000-2001", México. Disponible en: www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/inicio%20de%20curso%20 2000-2001%20SEN/index.htm (consultado el 25 de noviembre de 2009).

Taylor, Smiley y Richards (2009), *Estudiantes excepcionales. Formación de maestros para el siglo XXI*, México, McGraw-Hill.

Trigueros Cervantes, Carmen (1998), "Las danzas y los juegos populares en el curriculum de educación física", Granada, Armilla, Proyecto Sur.

Vázquez Gómez, Benilde (2001), "La cultura física y las diferencias de género en el umbral del siglo XXI", en José Devís (coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, Alicante, Marfil.

Vázquez, Benilde (dir.), E. Fernández, J. Viejo y S. Ferro (1999), *Expectativas y comportamientos del profesorado y el alumnado en relación con la educación física y el género*, Madrid.

Velázquez, Ugalde (2003), "Interculturalidad: la educación física en las comunidades indígenas en el Estado de Querétaro", en *Revista Digital EF y deporte,* año 9, núm. 67, diciembre, Buenos Aires. Disponible en: www.efdeportes.com/efd67/cultura.htm (consultado el 20 de abril de 2010).

5. Caminos para la formación continua de docentes

Delors, Jaques (1996), "Los cuatro pilares de la educación", en *La educación encierra un tesoro. El Correo de la Unesco*.

Ferry, Gilles (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.

Filley, Allan (1985), *Solución de conflictos interpersonales*, México, Trillas.

García Ruso, María Herminia (1997), *La formación del profesorado en Educación Física: problemas y expectativas*, Barcelona, INDE.

Gimeno, S, J. (1982), "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de investigación y formación del profesorado", ponencia presentada al Simposio Internacional de Didáctica, Murcia.

Sandoval, Etelvina (2006), "Uniendo fuerzas. La experiencia de una maestría interplanteles para maestros de educación básica", en *Fortalecer las Escuelas Normales. Caminos de una gestión en el DF 2001-2006*, México, SEP/OEI/AFSEDF.

SEP (2003), *Licenciatura en educación física. Plan de estudios 2002*, México.

— (2006), *Plan de estudios 2006. Educación Básica. Secundaria*, México.

— (2009), *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*, México.

SEP (2009-2010), *SEP. Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional,* Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio.

Sicilia C. A. y M. A. Delgado (2002), *Educación Física y Estilos de enseñanza*, Barcelona, INDE.

Yurén Camarena, María Teresa (1999), *La formación, horizonte del quehacer académico*, México, UPN (Colección Textos, núm. 11).

Zeichner, K. M. (1983), "Alternative paradigms of teacher education", en *Journal of teacher education, 34* (3).