



La educación
es de todos

Mineducación

Orientaciones curriculares para la educación física, recreación y deportes en educación básica y media



ORIENTACIONES CURRICULARES PARA EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

Iván Duque Márquez

MINISTRA DE EDUCACIÓN NACIONAL

María Victoria Angulo González

VICEMINISTRA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR BÁSICA Y MEDIA

Constanza Alarcón Párraga

DIRECTORA DE CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA

Claudia Milena Gómez Díaz

SUBDIRECTORA DE REFERENTES Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Liced Angélica Zea Silva

SUBDIRECTORA DE FOMENTO DE COMPETENCIAS

Claudia Marcelina Molina Rodríguez

DIRECTOR DE PRIMERA INFANCIA

Jaime Rafael Vizcaíno Pulido

SUBDIRECTORA DE CALIDAD DE PRIMERA INFANCIA

Doris Andrea Suárez Pérez

SUBDIRECTORA DE COBERTURA DE PRIMERA INFANCIA

Mónica Marcela Arboleda Velásquez

COORDINADORA GRUPO DE REFERENTES DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Luz Magally Pérez Rodríguez

COORDINADORA DE PROGRAMAS TRANSVERSALES Y COMPETENCIAS CIUDADANAS

Olga Lucía Zárata Mantilla

EQUIPO TÉCNICO MEN

EXPERTO DISCIPLINAR MEN SUBDIRECCIÓN DE REFERENTES Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Rodrigo Nieto Galvis

SUBDIRECCIÓN DE REFERENTES Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Diana Erika Acosta Ruiz
Edwin Alexander Duque Oliva
Luz Andrea Rojas Rodríguez
Nubia Isabel Molano Neira

SUBDIRECCIÓN DE FOMENTO DE COMPETENCIAS

Alicia Vargas Romero
Diana Álvarez Montaña
Erika Sánchez
Juan Camilo Caro Daza

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

RECTOR, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Alejandro Álvarez Gallego

VICERRECTOR ACADÉMICO, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

John Harold Campo

COORDINACIÓN DEL COMPONENTE C-CONVENIO 133-2019

Magnolia Sanabria Rojas

AUTORES UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CONVENIO SAR 10619

Víctor Jairo Chinchilla
Astrid Bibiana Rodríguez
Libardo Mosquera Mateus
Luz Amelia Hoyos Cuartas

COLABORADORAS UPN

Mónica Andrea Hidalgo Vergara
Lucy Patarroyo Caro

EQUIPO DE EXPERTOS ACADÉMICOS

Hipólito Camacho Colombia
Antonio Fraile España

ISBN 978-958-785-380-3

Ministerio de Educación Nacional

El presente documento se elaboró en el marco del convenio 133 del 2019 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional. La presente publicación no podrá ser reproducida parcial o totalmente, ni registrada ni transmitida por ningún sistema de recuperación de información en ninguna forma ni por ningún medio sin el permiso previo o por escrito del Ministerio de Educación Nacional.



TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
1. ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS DE LAS ORIENTACIONES CURRICULARES EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE	10
1.1 Construcción de las Orientaciones Curriculares de EFRD	10
1.2 Desarrollo histórico-social del área Educación Física, Recreación y Deporte en Colombia	13
1.3 Implementación y alcance de las orientaciones curriculares en Educación Física, Recreación y Deporte	19
1.4 Propósitos de las Orientaciones del Área de Educación Física Recreación y Deporte	23
2. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LAS ORIENTACIONES CURRICULARES EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE	24
2.1. Concepto de la Educación Física, Recreación y el Deporte	24
2.2. Fundamentos de la Educación Física, Recreación y Deporte	29
2.2.1. Corporeidad	30
2.2.2. Motricidad	33
2.2.3. Lúdica y juego	38
2.3. Prácticas educativas del área	43
2.3.1. La recreación en la escuela	44
2.3.2. El deporte educativo	46
2.3.3. La actividad física y su relación con la salud	47
2.3.4. Cuidado de sí y del otro	56

3. BASES DEL DISEÑO CURRICULAR	58
3.1 Conocimiento del contexto, base para el diseño curricular	59
3.1.1 Globalización y nuevas formas de comunicación	60
3.1.2 La diversidad, derechos humanos, movilidad poblacional y formación ciudadana	62
3.1.3 Ambiente y educación	63
3.1.4 Estilos de vida	64
3.1.5 Familia e infancia	66
3.2 Formación integral del estudiante a través de la Educación Física, Recreación y Deporte	73
3.3. Competencias específicas de la Educación Física, Recreación y Deporte	83
3.3.1 Relación de las competencias específicas en Educación Física, Recreación y Deporte con los procesos de las áreas, la ciudadanía y el desarrollo socioemocional.	86
4. DISEÑO CURRICULAR	94
4.1 Principios del currículo de Educación Física, Recreación y Deporte	96
4.1.1 El Diseño Universal para el Aprendizaje – DUA en la EFRD	98
4.2 Estructura curricular	100
4.2.1. Competencias específicas de EFRD	101
4.2.2. Núcleos de formación	104
4.2.3 Desempeños	108
4.2.4 Transversalidad	109
4.3 Diseño de la estructura curricular	111
4.4 Desempeños por grupos de grado	112
4.5 La Evaluación para el Aprendizaje en Educación Física, Recreación y Deporte	117
5. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE	122
5.1. Principios didácticos	122
5.2. Ambientes pedagógicos en Educación Física, Recreación y deporte	124
5.3. Los ajustes razonables y la flexibilización curricular	128
5.4. Diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje en Educación Física Recreación y Deporte.	130
5.5. Proyectos en Educación Física, Recreación y Deporte	133
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141



LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Elementos constitutivos del currículo de la EFRD	12
Figura 2. Desarrollo histórico-social del área de EFRD	13
Figura 3. Alcance de las orientaciones en EFRD	22
Figura 4. Propósitos de la Educación Física, Recreación y Deporte	23
Figura 5. Niveles de actividad física en NNAJ colombianos y exposición a pantallas por grupo población.	51
Figura 6. Condiciones del contexto que inciden el diseño curricular	60
Figura 7. Definiciones de las competencias parentales y sus componentes	69
Figura 8. Ruta metodológica para el fortalecimiento de la alianza Familia - Escuela	72
Figura 9. Relaciones de las competencias específicas de la EFRD	84
Figura 10. Relaciones de las competencias como una unidad	85
Figura 11. Relación de los procesos de las áreas la ciudadanía y el desarrollo socioemocional con EFRD	87
Figura 12. Estructura curricular	100
Figura 13. Componentes de las competencias y procesos	102
Figura 14. Relación de prácticas familiares	110
Figura 15. Relación de los saberes con las competencias.	119
Figura 16. Componentes de un ambiente pedagógico en EFRD.	124
Figura 17. Elementos para considerar en el diseño de ambientes de aprendizaje	126
Figura 18. Experiencias de enseñanza y aprendizaje de EFRD	131
Figura 19. Pasos para realizar un proyecto.	133
Figura 20. Estrategias para sistematización de experiencias para proyectos didácticos propios	140

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Alcance y secuencia curricular	111
Tabla 2. Desempeños por grupos de Grado: Primero a Tercero	112
Tabla 3. Desempeños por grupos de Grado: Cuarto a Quinto	113
Tabla 4. Desempeños por grupos de Grado: Sexto y Séptimo	114
Tabla 5. Desempeños por grupos de Grado: Octavo y Noveno	115
Tabla 6. Desempeños por grupos de Grado: Décimo y Once	116
Tabla 7. Ejemplos de implementación de experiencias en la enseñanza y el aprendizaje de la EFRD.	132

CARTA DEL MINISTERIO

Con la finalidad de continuar posicionando en la gestión escolar a los niños, niñas adolescentes y jóvenes en el centro de su proceso de desarrollo y aprendizaje, el Ministerio de Educación Nacional, consideró pertinente volver la mirada sobre el área de Educación Física, Recreación y Deportes y ofrecer a la comunidad educativa del país, unas orientaciones curriculares actualizadas que redimensionan entre otros, los conceptos de juego, movimiento, cuerpo e interacción de los estudiantes a través de variadas prácticas educativas y proponen integrar nuevos elementos para enriquecer las estrategias educativas y pedagógicas.

Mediante el trabajo en esta área que tiene especial receptividad en la población estudiantil por la conexión con la naturaleza sensorial humana, la facilidad para expresar características singulares y servir a sus intereses, es posible promover el auto conocimiento, la valoración del cuerpo y la construcción de relaciones interpersonales, con la cultura y el ambiente, dinamizando proyectos tanto específicos de la asignatura como transversales, que convocan a más actores y expanden oportunidades de formación en autonomía, motivación para encauzar prácticas recreativas y deportivas, y criterios para convivir de manera pacífica apreciando la diversidad.

Estas orientaciones resultantes de un ejercicio de construcción colectiva con representación de actores de diferentes regiones del país se fundamentan en el estudio detallado de los aportes que el campo disciplinar al desarrollo integral y en la reflexión sobre las potencialidades del quehacer pedagógico que lideran las maestras y los maestros con el fin de evidenciar aprendizajes en las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Están sustentados así mismo en investigaciones educativas que, contribuyen a fortalecer los instrumentos de planeación, implementación y evaluación a través de los cuales se incorporan mecanismos de cualificación del servicio desde la educación inicial hasta la educación media.

Los planteamientos conceptuales y las propuestas didácticas aquí recopiladas buscan provocar nuevos encuentros entre las comunidades para lograr que en los espacios abiertos del entorno educativo, resuenen las voces efusivas de los estudiantes durante sus tiempos de juego y de aprendizaje de las distintas opciones deportivas y recreativas que reconfortan y aseguran una educación física que los reconoce, los motiva a su desarrollo integral y afianza en ellos sus talentos, con los que es posible soñar y encaminar proyectos de vida de manera satisfactoria.

Cordialmente,

María Victoria Angulo González
Ministra de Educación Nacional

INTRODUCCIÓN

Las Orientaciones Curriculares de Educación Física, Recreación y Deporte (EFRD), trazan una guía para la acción educativa, cultural y social de esta área obligatoria y fundamental del currículo, en un momento histórico en que se requieren alternativas pertinentes a contextos y prácticas incluyentes, diversas y transformadoras. En este sentido, el presente texto, se dirige a la comunidad educativa para que, en la diversidad de sus entornos, adopte decisiones conducentes al mejoramiento de la enseñanza, con criterios de inclusión, pertinencia y transversalidad.

Estas Orientaciones Curriculares son el resultado de un proceso de participación de diferentes actores educativos a lo largo del país y hacen evidente la presencia de una comunidad académica reflexiva, creativa y comprometida con el quehacer pedagógico, organizativo y social del área. Asimismo, son el fruto de la convocatoria realizada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para llevar a cabo mesas de diagnóstico y de validación sobre temas relacionados con el diseño y desarrollo del currículo del área de Educación Física, Recreación y Deporte.

La participación de maestros, directivos, dirigentes de educación básica y media, instituciones universitarias, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, expertos de las comunidades académicas del ámbito nacional e internacional, sumados a la revisión permanente por parte de responsables de las políticas educativas y equipos internos del MEN, permiten expresar en este documento las reflexiones y definiciones para proyectar desde el área aportes al desarrollo integral del estudiante en toda su trayectoria educativa. A partir del análisis de los referentes existentes (lineamientos curriculares y orientaciones pedagógicas) y de aquellos que emergen continuamente en una sociedad de conocimiento en el campo académico disciplinar, se identifican perspectivas pedagógicas y posturas epistemológicas que tejen posibilidades curriculares y permean las prácticas educativas y las formas de concretar oportunidades para promover el desarrollo integral del estudiante.

Por su capacidad de vincular a la persona, en sus relaciones socioculturales y con el contexto ambiental y geográfico, el área de Educación Física, Recreación y Deporte – EFRD – dispone de un gran potencial disciplinar y pedagógico para la formación humana. De igual manera, se constituye en un área movilizadora de contenidos y facilitadora en la implementación de proyectos transversales de desarrollo humano y social.

Las presentes orientaciones curriculares del área de EFRD se organizan en cinco capítulos que fundamentan los componentes específicos y que, además, dan unidad a un currículo integrado en sus concepciones epistemológicas y pedagógicas. Asimismo, cada una de las secciones da a conocer los contextos de implementación de una propuesta que contribuye de manera sensible al desarrollo integral de las personas.

La coherencia y pertinencia de los capítulos está determinada por el enfoque y sentido que se le asigna al currículo de la EFRD, el cual se define como un horizonte de formación, en donde se articulan principios, componentes y participantes del pro-

ceso curricular, con el propósito de orientar el desarrollo integral de los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa. De igual modo, el currículo plantea como oportunidades desafíos pedagógicos y didácticos para orientar los procesos formativos.

El primer capítulo, *Antecedentes y Perspectivas de las Orientaciones Curriculares del Área de Educación Física, Recreación y Deporte*, desarrolla los antecedentes, evolución histórico social, alcances e implementación de las orientaciones curriculares y los propósitos de la EFRD. A su vez, señala el estado actual del área y define cuáles son sus necesidades y alcances. Desde allí, sugiere un currículo que tenga presente la realidad del país y en particular las contribuciones que debe orientar, tanto en la formación integral de los estudiantes como en la proyección del área en el ámbito social y cultural.

El capítulo dos establece los *fundamentos conceptuales de las orientaciones curriculares* para afrontar el desarrollo del currículo con un enfoque relacional, en el cual se integran los diferentes componentes y factores de la realidad. Se plantea la corporeidad, la motricidad, la lúdica y el juego como los conceptos fundantes que orientan e integran la diversidad de factores que intervienen en el proceso educativo, en la construcción de conocimiento y en las decisiones de carácter pedagógico del área.

En el capítulo tres se realiza el *análisis del contexto* y se muestra la forma en que la EFRD aporta en la formación integral del estudiante como sujeto que construye su proyecto de vida como actor fundamental en los procesos de desarrollo del área. Este capítulo hace visible la complejidad y diversidad de factores que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, establece relación con los procesos pedagógicos y las influencias socioculturales que están interrelacionadas con la apropiación de saberes y prácticas.

El capítulo cuarto diseña la *estructura del currículo* a partir de la organización en una macroestructura, cuyos componentes se desarrollan y relacionan entre sí, de lo general a lo particular y de lo particular a lo general y con la flexibilidad requerida por el desarrollo de los núcleos de formación, elemento potenciador del desarrollo de las competencias específicas del área. Asimismo, se presentan como ejemplos los des-

empeños por núcleos de formación en los diferentes grupos de grado.



El capítulo cinco desarrolla las *orientaciones didácticas* correspondientes a los elementos que posibilitan ambientes pedagógicos y proyectos innovadores, teniendo en cuenta la transversalidad, de acuerdo con las condiciones del contexto y los estudiantes. Los elementos presentados concretan principios que orientan las decisiones didácticas y presentan herramientas para que el maestro pueda adaptar o construir su pro-

pio currículo y para que desarrolle enfoques didácticos contextualizados, de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En este capítulo se propone el ambiente pedagógico como un espacio de interacción que permite encuentros significativos y que aporta a los procesos de aprendizaje. En la parte final del capítulo se propone el trabajo por proyectos como posibilidad didáctica que favorece la creatividad y el trabajo autónomo del estudiante.

En este horizonte, el presente documento se realiza teniendo en cuenta las nuevas posturas y perspectivas del currículo y del área. De igual manera, respondiendo a los compromisos y desafíos que exigen de la educación atender el ahora y vislumbrar el futuro en tiempos cambiantes. Como herramienta complementaria a los referentes del área, estas orientaciones aportan insumos técnicos para fundamentar el diseño de currículos pertinentes, contextualizados y reconocedores de las dinámicas socioculturales, en respuesta a las exigencias y desafíos que plantea la diversidad del país. Asumir la construcción de un currículo ante la necesidad de transformación educativa y la importancia de alcanzar las convergencias que implican la formación de los estudiantes teniendo en cuenta sus realidades personales y contextos diversos, enfrenta al reto de comprender integralmente la complejidad de la educación, la cultura, del sujeto que aprende, del saber, de las formas de hacerlo comprensible y pertinente dentro del proceso que todo ser humano vive para configurarse, reconocerse a sí mismo y a los demás, y construir una vida contextualizada y con sentido en la esfera personal y social.

Las orientaciones curriculares del área de EFRD ofrecen, a docentes e instituciones educativas, alternativas para el diseño de experiencias y ambientes en donde se promuevan las interacciones que potencien nuevas posibilidades de participación y aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, es necesario profundizar en el estudio y apropiación de los referentes precedentes a estas orientaciones curriculares (Lineamientos y Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte, Documento 15) para que los distintos miembros de la comunidad educativa, basados en la autonomía, flexibilidad, y especialmente en los intereses de sus estudiantes, incorporen las adaptaciones y cambios pertinentes y coherentes con los fundamentos y componentes del currículo. Se espera que los ajustes realizados expresen las respuestas apropiadas a las particularidades de los contextos de enseñanza.

Este nuevo referente actualiza planteamientos epistemológicos y perspectivas pedagógicas, didácticas y evaluativas, de los lineamientos del 2000 y las orientaciones pedagógicas del 2010, a través del análisis, con criterio de complementariedad y asumiendo la relación con los escenarios del presente y con las nuevas condiciones de la educación. A su vez, se busca el reconocimiento de las interacciones que tienen lugar entre el saber, el estudiante y el contexto; al mismo tiempo, se pretende promover el desarrollo integral de los estudiantes, considerados como actores sociales en sus singularidades, contextos y situaciones.

1. ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS DE LAS ORIENTACIONES CURRICULARES EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

Las Orientaciones Curriculares del Área de Educación Física, Recreación y Deporte, formuladas por el Ministerio de Educación Nacional, están sustentadas en los referentes nacionales que hasta el momento se han elaborado: *Lineamientos Curriculares en Educación Física, Recreación y Deporte* (2000) y las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte* del Ministerio de Educación Nacional (2010). El momento actual demanda cambios profundos que requieren el reconocimiento de diversos factores y actores en la construcción curricular. Ello justifica una actualización de los referentes del Área en una perspectiva de complementariedad, por cuanto éstos sustentan elementos estructurales que reorientan su aporte conceptual y pedagógico para poder apoyar los procesos educativos en la sociedad contemporánea. De este modo, se elaboran estas orientaciones desde la confluencia y complementariedad de los referentes de calidad educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la educación física, en sus componentes y procesos, al servicio del mejoramiento de su papel en la promoción del desarrollo de los sujetos y la sociedad. Este capítulo aporta insumos para responder las preguntas ¿Sobre qué base se construyen las orientaciones?, ¿Qué sentido tienen las Orientaciones Curriculares del Área EFRD? y ¿Qué enfoque de currículo se construye en el Área de EFRD a partir de las Orientaciones Curriculares?

1.1 CONSTRUCCIÓN DE LAS ORIENTACIONES CURRICULARES DE EFRD

El diseño de las Orientaciones Curriculares se fundamenta en diversos aspectos. En primer lugar, en los avances de concepciones disciplinares, pedagógicas y didácticas del Área de EFRD. En segundo lugar, en el reconocimiento de las transformaciones del currículo y la enseñanza, resultado de su evolución histórica. Además, en la emergencia de prácticas, técnicas y saberes sobre la corporeidad, la motricidad, el juego y las experiencias corporales, así como de aquellas relacionadas con la recreación, el deporte en su concepción formativa, la actividad física y la salud, la experiencia lúdica y el desarrollo personal, que responden a diferentes necesidades, intereses y sensibilidades de los estudiantes. Por último, en los cambios generacionales de los sujetos de la educación y la diversidad inherente a los contextos de implementación.

El deporte educativo, la recreación y la actividad física enfocada a la salud, son movilizadores de aprendizajes y hacen parte del gran campo de la educación física como asignatura curricular, que en el escenario escolar cumplen un papel formativo, no solo desde el área específica, sino desde las múltiples vinculaciones que pueden darse con desarrollos curriculares en el nivel institucional.

El compromiso con la formación integral del estudiante permea y transversaliza las prácticas de enseñanza desde el área de EFRD, por cuanto insta al reconocimiento de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, al uso de las diversas condiciones que posibilitan los contextos y al aprovechamiento de la versatilidad de los saberes disciplinares que en ella concurren.

El diseño de las orientaciones curriculares parte de la perspectiva de currículo como construcción cultural (Grundy, 1987), que se estructura como praxis social en una relación permanente entre las necesidades, la intervención y la acción, para desarrollar de manera formal el proceso educativo, considerando que, en la interacción y el papel activo de los estudiantes, sucede la construcción social del conocimiento. Esta construcción se da conforme a las finalidades de la educación, enmarcada en políticas educativas que reconocen las condiciones particulares de los establecimientos educativos y garantiza la autonomía institucional para que el diseño curricular atienda las apuestas institucionales consignadas en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). En este sentido, el estudio del contexto relacionado con las características del estudiante y el enfoque del área definen el horizonte de los currículos, pues en consideración a la autonomía se pluraliza el diseño curricular en tanto que pueden existir currículos como establecimientos educativos hay, todos ellos soportados en un conjunto de posturas epistemológicas y decisiones pedagógicas, éticas, políticas y culturales.

Se busca una concepción de currículo que posibilite afrontar los desafíos de ofrecer una formación integral que contribuya a que niñas, niños, adolescentes y jóvenes asuman plenamente los desafíos personales, sociales e históricos propios del devenir continuo de la vida y del dinamismo social. Además, que permee y haga transversal la versatilidad de los saberes disciplinares y las prácticas de enseñanza a partir de fundamentos de orden epistemológico, pedagógico y social, del uso de las diversas condiciones posibilitadas por el contexto, y del reconocimiento del estudiante en sus procesos de desarrollo, su cultura, y sus particularidades.

Como centro del proceso, el estudiante moviliza todo el quehacer educativo y convoca a la toma de decisiones para el diseño y organización del currículo. En esta organización, se decide sobre cómo se procede en la selección y definición de los aprendizajes, cuál es el papel de los estudiantes, cómo se organiza el tiempo, los recursos, cómo se concreta la relación de la EFRD con otras áreas y sus proyectos, para poder elaborar un currículo del área armónico con el desarrollo institucional y con apertura y relaciones que le permitan proyectarse en sintonía con la visión institucional. Esto incide en toda la estructura institucional de grados, ciclos y niveles, en las metodologías y formas de organización y en la cualificación de los docentes y directivos.

Ello significa que los conceptos de educación física, recreación y deporte se ponen en relación con el contexto de enseñanza y con las características de los estudiantes. Por tanto, la concepción de ser, sociedad y la perspectiva del área, deben adaptarse y transformarse de acuerdo con las condiciones de la diversidad, conduciendo al proceso mismo de la enseñanza y del aprendizaje como núcleo generador de formación. Aquí surge el tema de la flexibilidad, es decir posibilitar que en el proceso puedan darse los giros y las inclusiones de aspectos que en un momento pueden favorecer los aprendizajes de los estudiantes y potenciar los procesos formativos.

Si bien, el diseño del currículo es muy importante, no garantiza la buena enseñanza que estará a cargo de la orientación pedagógica y didáctica del docente. Aquí es determinante la coherencia interna de los componentes curriculares (propósitos, contenidos, métodos, mediaciones y roles de estudiantes y docentes, y evaluación) en relación con las prácticas pedagógicas que proponga el docente en toda la trayectoria educativa de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Tal como se muestra en la Figura 1 existen elementos articulados en la construcción de todo diseño y organización curricular de la EFRD. Estos elementos orientan al maestro en la toma de decisiones para pensar, diseñar e implementar el currículo, en coherencia con la realidad de su contexto educativo.

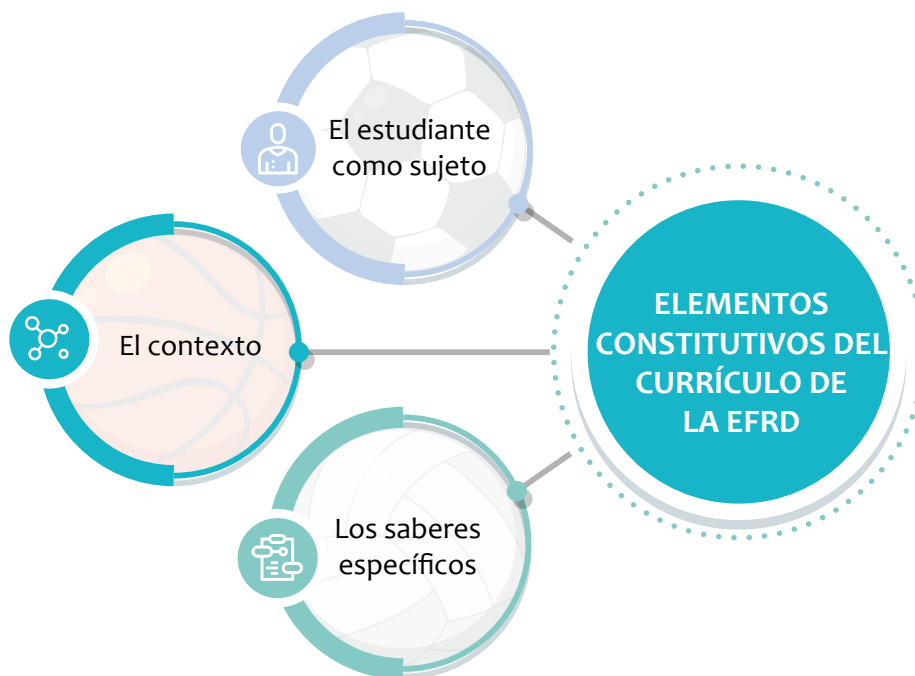


Figura 1. Elementos constitutivos del currículo de la EFRD

Fuente: Elaboración propia

1.2 DESARROLLO HISTÓRICO-SOCIAL DEL ÁREA EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE EN COLOMBIA

Como lo muestra la figura 2, la elaboración del currículo parte de comprender la evolución histórica de la Educación Física en sus prácticas, métodos y relaciones con el contexto para situarse en las exigencias del tiempo presente. En este apartado se identifican algunos hitos que han contribuido en el proceso de consolidación histórica de la Educación Física en Colombia y se considera el amplio espectro y margen de acción de lo que compromete ser educado físicamente. Además, hace referencia a los componentes de recreación y deporte y el camino recorrido hasta constituirse finalmente la denominación de EFRD.

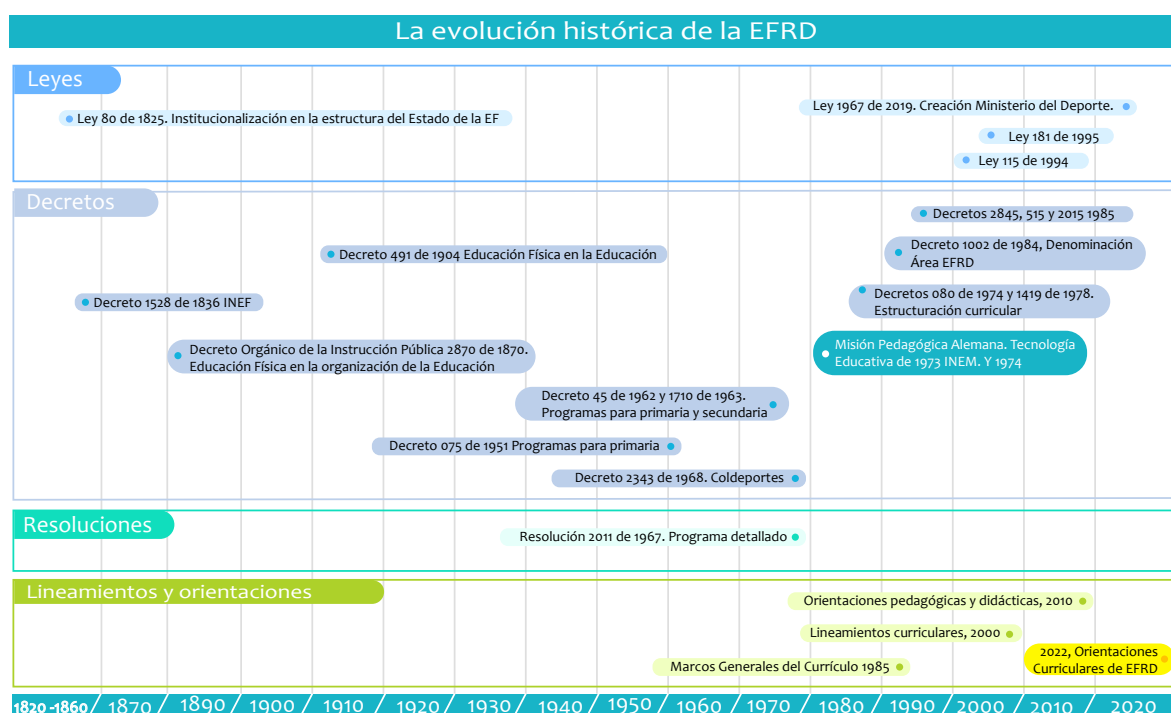


Figura 2. Desarrollo histórico-social del área de EFRD
Fuente: Elaboración propia

Las Orientaciones Curriculares del Área de Educación Física, Recreación y Deportes parten de la comprensión de la evolución histórica de los diferentes programas curriculares de la Educación Física, sus conceptos, propósitos, diseños, prácticas, métodos y relaciones con el contexto para situar las exigencias del presente y tener la facultad al asumir decisiones conducentes al diseño curricular. En los lineamientos curriculares del área, se identifica cómo el contexto sociocultural y político, están en constante relación con las prácticas culturales, los propósitos del área y los saberes. En el recorrido histórico que se expone a continuación, se identifican algunos hitos que han conllevado a variadas formas de organización escolar en torno a la educación física, respondiendo a momentos puntuales del trayecto que ha tenido el área en la política educativa colombiana¹.

¹ Para un mayor detalle se invita a consultar los Lineamientos Curriculares del Área de EFRD, (MEN, 2000) en los que se exponen otros sucesos que han definido la forma de concebir el área en el contexto educativo.

La institucionalización de la Educación Física en la educación colombiana “ha recibido influencias de concepciones y prácticas pedagógicas, militares, religiosas, médico-biológicas, psicológicas, deportivas, artísticas, recreativas. En consecuencia, su enseñanza se ha desarrollado con diferentes modelos pedagógicos que expresan teorías y formas de organización a través de las cuales se han conformado los hábitos, prácticas, conceptos y representaciones que ha tenido y tiene hoy la sociedad colombiana sobre el particular” (MEN, 2000).

Desde una perspectiva histórica, la Educación Física se comprende como práctica social integrada a la vida cotidiana de las personas y las comunidades, correspondiente con las características del ser humano y las exigencias que el medio natural y cultural le exigen para vivir. Las capacidades sensoriales, cognitivas, físicas, habilidades y destrezas de movimiento se desarrollan para afrontar las vicisitudes de la vida, que producen formas de expresión y técnicas del cuerpo de carácter ocupacional, lúdico o festivo.

Cuando se inicia la organización de la República, la Educación Física se incorpora como componente de la educación. El Decreto Orgánico de Instrucción Pública del 18 de marzo de 1826 establece que la sociedad, “en escuelas y todos los establecimientos para la educación de las niñas, debe abrazar la educación física, moral, intelectual y social” (Senado y Cámara de Representantes, 1826), y que, en la organización del tiempo escolar, los “jueves pasada la primera hora de escuela se empleará el resto del tiempo en un paseo, en bañarse y aprender a nadar, donde hubiere comodidades para esto último, o en otros ejercicios saludables, siempre a la vista y bajo la dirección del maestro” (Senado y Cámara de Representantes, 1826).

La Educación Física se mantiene a lo largo del siglo XIX en el marco de las dificultades de organización política e institucional y consolida su presencia en la organización de la instrucción pública y en la escuela a través de la expedición del Decreto General de Instrucción Pública 595, de 1886. Allí se establece, en su Artículo 14, que “las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo y espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre”. Asimismo, se indica la obligatoriedad de dar las clases en las que “los ejercicios corporales consistirán principalmente en juegos variados y proporcionados a la edad de los niños, y en los movimientos a que den lugar las diversas lecciones indicadas en los reglamentos” (Decreto Orgánico de Instrucción pública 1870, artículo 155) citado en (Uribe, 1980). De otra parte, la Ley 89 de 1892 decreta, en el artículo octavo, la “calisténica” y gimnasia como parte indispensable de un sistema completo de educación, manteniendo su presencia en los programas escolares como una de las materias de enseñanza.

Al comenzar el siglo XX se expide la Ley 39 de 1903, reglamentada en el Decreto 491 de 1904. Aquí, la Educación Física se concibe a través de la divulgación de sus ideales sociales como *mens sana in corpore sano*; así, se comprende como ideal cívico, orden y normatividad e ideal práctico y de nuevas habilidades (Chinchilla, 2002) a través de normas de comportamiento y clases orientadas por tratados de gimnasia, en particular de la gimnasia sueca.

Con la promulgación de la Ley 80 de 1925 se crea en la estructura del Estado la instancia encargada de la “organización de la enseñanza de la Educación Física con atención a la salud, la higiene, la organización del deporte, construcción de plazas de deportes, la proyección y puesta en práctica de un plan nacional de Educación Física obligatoria en las escuelas de instrucción primaria, y en establecimientos de educación secundaria y universitaria” (Congreso de la República, 1925). Esta ley buscaba también aportar a la construcción de nación y a la preparación de mano de obra, a través de habilidades prácticas relacionadas con la modernización del país y el aprendizaje de habilidades y destrezas. Esta labor se realizaba para la transición del modo de vida rural al modo de vida urbano.

Más adelante, con el Decreto 710 de 1928 se establece el pènsum de Educación Física en el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas. El programa incluye gimnasia corporal, gimnasia en aparatos, deportes y juegos. Además, introduce paseos establecidos de manera organizada y gradual para los diferentes cursos. Igualmente, en 1933, se agrega el plan de la escuela anexa (Vaca, 1987) con difusión en todo el país.



Las reformas de la educación, el crecimiento de la escolaridad y el naciente desarrollo del deporte fueron factores que incidieron en la creación del Instituto Nacional de Educación Física (INEF). El Decreto 1528 de 1936 sugiere preparar a profesores a nivel universitario que puedan atender los requerimientos de orden científico, pedagógico y técnico que exigía la enseñanza. A la decisión de formar profesores a este nivel, se une la historia de los maestros que fortalecieron prácticas relevantes como la gimnasia, la calistenia, los juegos tradicionales y algunos deportes. Estas prácticas fueron desarrolladas en la escuela primaria, en el bachillerato y en las escuelas normales, de acuerdo con normas como los decretos 1283 de 1935, 142 de 1936 y 502 de 1936 (Vaca, 1987). Junto con el desarrollo de estas normas se elaboraron y publicaron, a lo largo de la década, diversos programas de Educación Física.

A través de la década del cuarenta, se expiden normas sobre las intensidades horarias para la Educación Física en establecimientos de educación comercial, artes y oficios, escuelas normales y escuelas industriales. Estas normas se agregan a las ya establecidas para bachillerato y primaria. Además, se fijan criterios de idoneidad para ejercer como profesores de Educación Física. La programación y organización de la Educación Física en los diferentes establecimientos es ejercida por un cuerpo especializado de Inspectores de Educación Física que orientan la programación y las didácticas correspondientes.

La década del cincuenta se inicia con el Decreto 3468 de 1950 que adapta el plan de estudios para primaria y establece la intensidad horaria en la escuela rural alternada, de un solo sexo y en la escuela urbana. De forma complementaria se expide el Decreto 075 de 1951 que adopta el plan de estudio para la enseñanza secundaria, ampliando el tiempo para que en el pénsum general se incluyan las actividades de Educación Física. Por su parte, la resolución 251 de 1951 establece el plan de estudio de las Escuelas Normales Superiores y Rurales, atendiendo contenidos, progresión por cursos y orientaciones sobre el método (Vaca, 1987).

La década del 60 representa un gran avance para la educación física en los niveles de primaria y secundaria. El Decreto 45 de 1962 establece el ciclo básico de educación media y el plan de estudios para el bachillerato con 60 horas anuales para la educación física. Posteriormente, se amplía a 90 horas por medio del Decreto 957 de 1966. A su vez, el Decreto 1710 de 1963 establece el plan de estudios de primaria con intensidad de tres horas semanales en el que se incluyen en el programa gimnasia, danzas y juegos educativos. Por otra parte, la Resolución 2011 de 1967 adopta el programa de Educación Física para la enseñanza media, distinguido por su carácter integral y sistemático, que incluye objetivos mediatos relacionados con comportamiento, valores y formación, y objetivos inmediatos sobre movilidad y postura, acciones y destrezas naturales, destrezas técnicas gimnásticas y deportivas, ritmo, técnicas básicas de danzas y autoconocimiento de las siete valencias físicas. El programa está distribuido analíticamente, curso a curso para damas y varones, iniciando con el test de la Asociación Americana para la Salud, la Educación Física y la Recreación (AAHPER). La década se cierra con el Decreto 2743 de 1960 que reforma la Dirección Nacional de Educación Física y crea el Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte, COLDEPORTES, que asume, entre otras funciones, disposiciones relacionadas con la programación de Educación Física.

La década del 70 se inicia con el Decreto 363 de marzo 10 de 1970 en torno al plan de estudios de los INEM y los Institutos de Enseñanza Media Diversificada. Se trata de un avance significativo en la estructuración de la educación media al incluir, entre otros elementos, un currículo de Educación Física centrado en una visión de la tecnología educativa. Tal propuesta conduce a la expedición del Decreto 080 de 1974, que reorganiza la educación media y establece el ciclo vocacional, con énfasis académico, pedagógico o formación normalista, industrial, comercial, agropecuario y de promoción social.

Para la educación primaria se elaboran los programas de Educación Física, a través de la Misión Pedagógica Alemana. Allí, la Educación Física se entiende como “parte esencial de la educación integral del niño ya que debe formar el cuerpo, la inteligencia y el alma. Inteligencia y alma están atadas al cuerpo, por eso la Educación Física es básica.” (Alemana, 1974). Además, cumple los objetivos de formación corporal, desarrollo de la coordinación, expresión corporal a través del movimiento y mejoramiento del rendimiento deportivo y gimnástico. A la Educación Física se le asigna una intensidad de dos horas semanales en todos los énfasis. En este contexto, el currículo de Educación Física se elabora con un interés de diversificación a partir fundamentalmente de prácticas de atletismo, gimnasia, deportes y danzas. En la estructura curricular se aplican las normas del Decreto 1419 de 1978 y se orienta la reglamentación de los juegos Intercolegiados y festivales escolares. Adicionalmente, se expide en Coldeportes la Resolución 001545 de 1978, que crea la Comisión Asesora de Planeación, Desarrollo y Evaluación de Programas de Educación Física, Recreación y Deporte Escolar. De esta manera se logra una relación de la educación física con la recreación y el deporte escolar para permitir nuevas formas de desarrollo curricular (Vaca, 1987).

Terminada la década del setenta se han incorporado dos grandes componentes al currículo: en primer lugar, los contenidos de la educación primaria se centran en la psicomotricidad y los juegos predeportivos; en segundo lugar, la educación secundaria enfoca sus contenidos en la gimnasia, el atletismo y el deporte, desde un diseño curricular instruccional. De otra parte, a través de la Resolución 20649 de 1982 se autoriza la experimentación curricular en las unidades básicas, teniendo en cuenta el desarrollo de las potencialidades físicas, intelectuales y emocionales; la valoración de factores que influyen en el desarrollo social, cultural, económico y político; el desarrollo de la comunidad y la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas a través de experiencias educativas.



Con el Decreto 1002 de 1984, se establece el plan de estudios de preescolar, básica primaria y secundaria, y media vocacional, que comprende un conjunto estructurado de definiciones, principios, normas y criterios que, en función de los fines de la educación, orienta el proceso educativo. Además, en 1985, se expiden los Marcos Generales de Programas Curriculares sobre Educación Física, Recreación y Deporte para los niveles de básica y media. Estas disposiciones están orientadas a la formación para la vida a partir del desarrollo psicobiológico, al desarrollo de habilidades y destrezas en salud e higiene y a la búsqueda de capacidad crítica de los estudiantes en torno a problemáticas y sucesos relacionados con la Educación Física y el desarrollo social del país. De igual forma, se resalta una estructura de educación total del ser humano sustentada en el desarrollo perceptivo y en las habilidades de aprendizaje; en la eficiencia física y la salud; en habilidades y destrezas físicas y en la adaptabilidad social (MEN, 1986). Adicionalmente, se expide el Decreto 2845, de 1984. Este decreto, entendido como la Ley Marco del Deporte, establece directrices para la organización del deporte, la educación física y la recreación. De otra parte, los Decretos 515 de 1986 y 2225 de 1985 establecen orientaciones sobre el deporte para los niños y plantean indicaciones sobre el sistema de la Educación Física.

En la última década del siglo XX, los procesos de modernización del Estado, los movimientos culturales y la violencia social, llevan a la movilización ciudadana y a la búsqueda de la paz. Además, se convoca la Asamblea Constituyente que aprueba la Constitución Política Colombiana, de 1991. En este marco, se expide la Ley 115 de 1994 y luego la Ley 181 de 1995. En medio de contextos de grandes cambios culturales y sociales influenciados por la globalización y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, se implementa una política de transformación de la educación en cuyo marco se publican los Lineamientos Curriculares para las diferentes áreas. Los de Educación Física son elaborados entre el año 1996 y el año 2000 (MEN, 2000) y contienen un cambio en la comprensión del área y del currículo. Estos lineamientos se vinculan a la dimensión corporal, los procesos de formación, la competencia praxeológica, la flexibilidad curricular, las didácticas investigativas y de proyectos, y las indicaciones para su interpretación y elaboración dentro de la autonomía de los PEI.

A partir de los Lineamientos Curriculares, las Orientaciones Pedagógicas y Didácticas, los procesos de innovación pedagógica y didáctica, el fomento de la innovación, los procesos de investigación y los cambios en los currículos de formación de profesores de Educación Física en las universidades, han dado un giro que permite establecer las competencias deseadas en los profesionales de la educación física y las áreas afines. Estas competencias deben responder con eficacia al diseño y desarrollo curricular que no desconoce las problemáticas del ser humano, el autocuidado, sus interacciones con las demás personas, la diversidad, la inclusión, las relaciones que establece con el ambiente, la naturaleza, y el sentido de responsabilidad. Teniendo en cuenta estos aspectos se crea la necesidad de plantear las Orientaciones Curriculares para el Área de Educación Física, Recreación y Deporte.

1.3 IMPLEMENTACIÓN Y ALCANCE DE LAS ORIENTACIONES CURRICULARES EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

Las Orientaciones Curriculares se entienden como una carta de navegación que traza y guía las coordenadas del área de EFRD. Esta guía contiene elementos en torno a la calidad, la inclusión, la atención a la diversidad, la transversalidad, las didácticas pertinentes, el enfoque de evaluación formativa, procesual y multi-dimensional y la garantía de derechos. En este horizonte, es deseable que en el diseño curricular se comprometan acciones que permitan garantizar propuestas creativas, pertinentes y contextualizadas. Para tal objetivo se requieren los siguientes aspectos:

Iniciativa y creatividad del maestro

Las orientaciones curriculares presentan un marco general de diseño curricular cuya implementación está determinada por la capacidad creadora del maestro. El papel del docente es central en la medida en que es quien logra identificar las necesidades y el contexto de sus estudiantes para definir en armonía con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) su propuesta educativa. En este orden, el diseño y desarrollo curricular comprende al maestro como agente educativo que, desde la amplia interpretación de su contexto, el reconocimiento de capacidades y visualizando las potencialidades de sus estudiantes, puede planear, crear, diseñar, valorar y transformar escenarios de desarrollo curricular para impulsar procesos educativos de calidad.

Apertura a diferentes enfoques

La organización curricular puede hacerse desde algunos de los múltiples enfoques del área, aplicables en el contexto escolar colombiano, teniendo en cuenta la diversidad, las necesidades poblacionales prioritarias y su correspondencia con los grupos de grados.

En este sentido, las Orientaciones Curriculares de la EFRD responden al compromiso de garantizar procesos de formación del estudiante, a través de diseños curriculares que, por un lado, reconozcan los fines generales de la educación y por otro, se ajusten a las condiciones del contexto, respondiendo a preguntas claves como: *por qué* y *para qué* de los propósitos formativos que busca el área.

Particularidades de la población, integralidad y transversalidad

Se debe promover la construcción autónoma de estrategias pedagógicas y didácticas por parte de los actores de las comunidades educativas, para dar respuesta a las particularidades de la población escolar y al rol que el maestro asume en sus apues-

tas educativas en torno al fortalecimiento del área con una visión de integralidad y transversalidad. Esta integralidad y transversalidad admite la mirada previa del ser humano en su unicidad, en su comprensión irreductible e irrepetible y la consideración de observar, analizar e interpretar las características de las poblaciones que hacen parte de la comunidad educativa. La integralidad se refiere a que cualquier contenido propio del área se relaciona con todas las dimensiones del sujeto: cognitivas, comunicativas, éticas, corporales, motrices, sociales; la motricidad representa la integralidad del ser humano desde perspectivas pedagógicas que ya han superado la visión reducida que asumen el "hacer" como el único y más relevante proceso del área.



En este horizonte, se reconoce que las prácticas corporales y toda situación motriz entraña la afectividad del ser, la posibilidad de comunicación e interacción y la intención en el movimiento. Lo anterior exige nuevas perspectivas del conocimiento, actitudes, acciones y procedimientos que posibiliten promover una concepción integradora y articuladora del área, desde su carácter disciplinar y pedagógico-didáctico. El carácter disciplinar de la educación física no debe conllevar a considerar exclusivamente sus desarrollos en función del área sino, que a partir de ellos se pueden tejer relaciones continuas y consistentes para la formación del estudiante asumiéndolo como sujetos con historicidad, multidimensionales y sensibles a la variabilidad de experiencias y acciones pedagógicas que susciten en ellos múltiples opciones de desarrollo. Bajo esta consideración, el área establece vínculos con otras disciplinas, pero es en el contexto educativo global que se circunscriben esos procesos, exigiendo del área su contribución a la formación integral que se espera lograr como fin de la educación y los objetivos en cada nivel educativo². La transversalidad por su parte permite determinar problemas socialmente relevantes y ponerlos en diálogo en los procesos que desarrollan todas las áreas articulando el conocimiento y conectando con la realidad de los estudiantes y los sucesos sociales y culturales que inciden en su formación.

² En la Ley general de educación, Ley 115 de 1994, se establecen las áreas obligatorias y fundamentales (artículo 23), para el logro de los objetivos de la básica. Es así, que si bien se esperan desarrollos disciplinares, estos deben cooperar para hacer posible la formación integral de los estudiantes.

Pertinencia e integralidad de las prácticas

Considerar la pertinencia como una perspectiva fundamental en la educación significa atender a las necesidades, características y aspiraciones de los estudiantes y reconocer las improntas socio culturales de los contextos donde se sitúan. Por lo tanto: “La educación es pertinente³ cuando guarda congruencia (es decir, conveniencia, coherencia y relación lógica) con las condiciones y necesidades sociales, con las normas que regulan la convivencia social y con las características concretas de los educandos en sus diversos entornos naturales y sociales de interacción” (MEN, 2009).

Las prácticas deben estar al servicio de favorecer el proceso de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, con las respectivas transformaciones o ajustes que requieran para hacer del proceso de enseñanza situaciones constantes de participación del estudiante. Esta conexión, enriquecida por la consulta que puede hacerse a los estudiantes en el diseño y desarrollo curricular, conlleva a prácticas pertinentes soportadas en currículos de calidad y hacen que la experiencia educativa sea “personalmente significativa, socialmente relevante y concordante con estilos de vida fuera de la escuela” (Unesco, 2015, p. 47). Al reconocer las particularidades del diseño curricular y las motivaciones de los estudiantes se puede develar una visión holística de la educación física en la que se hacen importantes los desarrollos cognitivos, socio afectivos y emocionales de los estudiantes.

Didácticas creativas

Una didáctica creativa de la educación física se articula en función de sus tres grandes campos (educación física, recreación y deportes) permanentemente integrados en la organización del área. Estas relaciones que constantemente deben trazarse en el desarrollo curricular del área permiten tener un marco de acción didáctica diverso, amplio y con posibilidades creativas. Una didáctica creativa por parte del maestro selecciona con pertinencia las técnicas, los procedimientos, las estrategias, los tiempos y los ambientes de aprendizaje para alcanzar los objetivos que se han propuesto en el proceso de enseñanza y, además, prioriza las necesidades de los contextos e intereses de los estudiantes que le ayudan a encontrar el camino exitoso para su gestión formativa. A su vez, se considera que son múltiples y variadas las didácticas asociadas a la gestión que desarrollan los maestros para la organización y el desarrollo curricular de la EFRD. En esta tarea, se ponen en acción el saber pedagógico del docente, su experiencia en el campo y la sensibilidad para tomar elementos contextuales y características de los estudiantes, unido a recursos y formas de valorar los aprendizajes, con propósitos creativos para elaborar situaciones de aprendizaje y variadas formas organizativas que respondan al cómo enseñar. Esto supone, la puesta en escena y disposición de los conocimientos del docente para crear y re-crear situaciones que promuevan los aprendizajes en los estudiantes.

³ En el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006-2016 se plantearon algunos ámbitos que reflejan las áreas que deberían considerarse por los agentes educativos al diseñar y ejecutar sus planes: 1. Con la Constitución Política y la Ley (Ámbito normativo), 2. Con el desarrollo económico, social y humano (Ámbito de la visión de país), 3. Con las exigencias de un mundo globalizado (Ámbito global), 4. Con los entornos cultural, social y geográfico (Ámbito contextual), 5. Con la necesidad de convivir en paz y democracia (Ámbito político), y 6. Con las características diversas de los educandos (Ámbito pedagógico y didáctico).

Una didáctica creativa de la educación física logra superar una monotonía en sus prácticas para entretrejer novedosas formas motoras y comportamientos socio motrices más cálidos y vinculantes con la diversidad poblacional de la escuela. En una didáctica creativa no solo se produce una nueva forma motora; se hace de la forma motora una interdependencia de propósito vinculante que reconoce a cada integrante de la comunidad educativa en el logro de un propósito. Una forma motora desde una didáctica creativa funda en el corpus de la clase, la generosidad y disposición de entrega y servicio a cada miembro del grupo. Al crearse un ambiente favorable para la interacción y reconocimiento entre los estudiantes, florecen nuevas propuestas que potencian en la clase un nuevo tejido socioemocional y de liderazgo grupal. En este orden de ideas, las propuestas didácticas que realice el maestro de EFRD, basadas en el diseño de experiencias y ambientes pedagógicos enriquecidos, potenciarán la participación y el aprendizaje en los estudiantes, así como de sus familias y de la comunidad en general.

Es necesario implementar estrategias y didácticas creativas para dar respuesta a las actuales tendencias, necesidades y particularidades de la población escolar y el rol de los maestros en las apuestas educativas de las que pueda ocuparse la EFRD, para contribuir en la formación integral del ser humano. La didáctica en la educación física se preocupa no solo por mejorar un gesto motor, o aprender un movimiento, sino que procura, como lo señala Castro (2004), acompañar al estudiante a “desempeñar un movimiento consciente y a ponerle sentido a la experiencia de moverse, articulando la intención a la acción” (p.15).

Teniendo en cuenta lo anterior, se requiere la articulación de las Orientaciones Curriculares con el contexto, los procesos epistemológicos, las prácticas pedagógicas y evaluativas del maestro (figura 3).

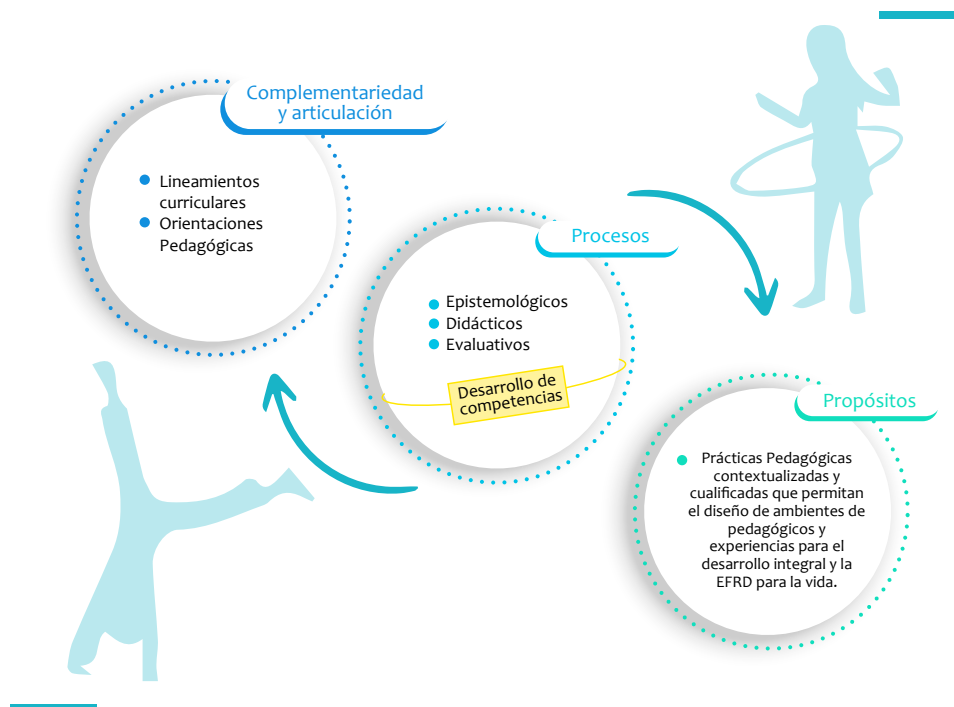


Figura 3. Alcance de las orientaciones en EFRD
Fuente: Elaboración propia

1.4 PROPÓSITOS DE LAS ORIENTACIONES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA RECREACIÓN Y DEPORTE

A partir de las grandes metas de formación presentadas en el Documento de *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte* del Ministerio de Educación Nacional (2010), se establecen cinco propósitos generales de la EFRD, como el horizonte de la construcción curricular con la posibilidad de desarrollarlos en articulación con las propuestas institucionales de cada establecimiento educativo.

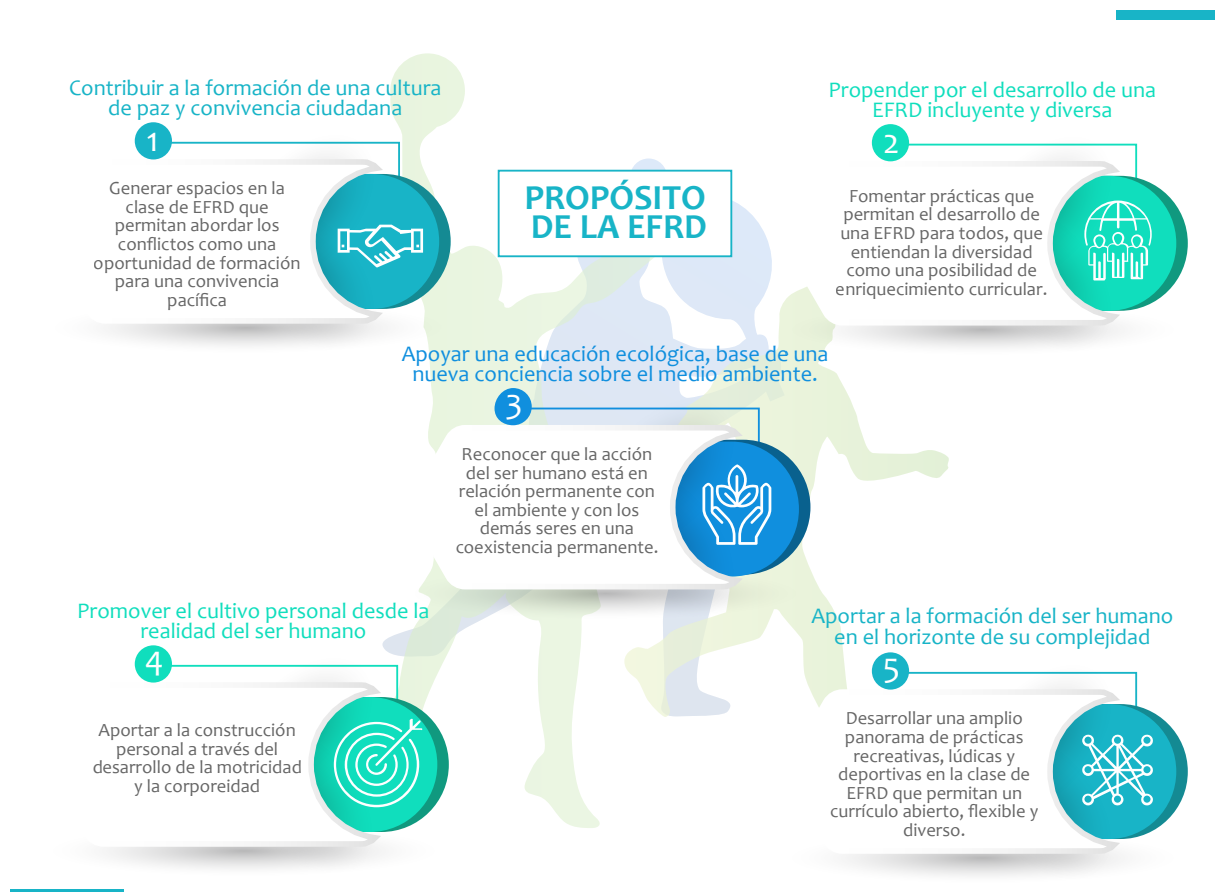


Figura 4. Propósitos de la Educación Física, Recreación y Deporte
Fuente: Elaboración propia

Tal como lo muestra la figura 4, cada propósito establece acciones con las cuales se puedan agenciar procesos formativos y educativos que generen condiciones favorables para el pleno desarrollo de los estudiantes. Estas orientaciones curriculares convocan al diseño de un currículo vivo que se transforma de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y motiva a la reflexión continua, flexible, sistémica y diversa que atienda las demandas sociales contemporáneas como: promoción de hábitos de vida saludable, cuidado y preservación del ambiente y formación ciudadana, a partir de prácticas corporales significativas que puedan ser aplicadas en la vida cotidiana de los estudiantes.

2. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LAS ORIENTACIONES CURRICULARES EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

2.1. CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y EL DEPORTE

La EFRD es central en la formación personal, cultural y social. De igual manera se constituye en eje central en el desarrollo humano, la constitución de nación y de la sociedad. También, tiene su propio lugar en la existencia corporal, en las relaciones consigo mismo, con la sociedad y con el ambiente y se expresa como práctica social. Por ejemplo, para Murillo “la educación física estudia y utiliza la acción corporal para contribuir a la formación del ser humano, considerado como un ser integral que se forma en procesos motores, emocionales, cognitivos, que conforman la personalidad y las condiciones de interacción social” (s.f., p. 52). En esta mirada, se destaca la formación integral del ser humano en interacción con la sociedad. La educación física, tradicionalmente se ha concebido en los espacios de la escuela y, forma parte de las ciencias de la educación:

Mediante ese nombre se conoce la disciplina normativa que, formando parte de las ciencias de la educación, se ocupa de llevar a cabo un determinado proyecto educativo a través de contenidos (actividades y saberes) y estrategias metodológicas específicas, que tiene en la corporalidad su referente óntico (Lagardera, citado por Lleixà, 2003, p. 17).

Por otra parte, para (Chinchilla, 2002) la educación física “se basa en una intervención educativa sobre el cuerpo y desde el cuerpo, mediada por actividades físicas, lúdicas y deportivas, portadoras de valores y significados propios de cada tipo de sociedad y momento histórico (p.2).



La práctica social de la educación física es necesaria entenderla como un movimiento pedagógico, punto de partida para reflexionar sobre los aspectos relevantes de la educación y la sociedad. La investigación pedagógica es una constante “[...] reflexión colectiva y compromiso personal” (Álvarez et al.1996, p. 25). El compromiso personal por parte del maestro, desde un punto de vista metodológico, se devela en las clases a través de diferentes prácticas corporales. El maestro de EFRD presta especial atención al estudiante, como ser humano crítico, creativo, que no es tabula rasa [tablilla sin inscribir], sino que posee experiencias previas que son de gran importancia y deben ser la base de la proyección del proceso pedagógico. Además, enmarca la acción educativa dentro de un contexto sociocultural que la determina, pero que a su vez se deja influenciar por ella, estableciéndose de esta manera un diálogo de saberes entre todos los miembros de la comunidad educativa (directivas, maestros, estudiantes y familia). El ideal educativo se enfoca hacia la construcción de un ser humano autónomo, crítico, creativo, capaz de coadyuvar en la construcción de una sociedad más justa, democrática y participativa (Camacho, 2004, p. 28).

El enfoque sociocultural que determina la educación, la considera como un fenómeno social. Precisa que, los procesos de cambio curricular no son lineales, sino fenómenos complejos susceptibles de alteraciones y modificaciones; en tal sentido “sus resultados no son totalmente previsibles; el cambio, se produce desde la escuela, como organización dinámica, que ha estructurado su propia cultura y esto le permite construir su propuesta curricular” (Camacho, 1995, p. 13). Una propuesta curricular desde la educación física hacia una autotransformación de la cultura escolar que vincule el juego con la academia.

En la educación física se cultiva sistemáticamente el paso del deseo a la voluntad y se desarrolla una actividad racionalmente organizada desligada de toda utilidad inmediata. Al menos en estos dos sentidos tiende la educación física un puente entre el juego y la academia. Nuestros movimientos (y lo que en una larga tradición de escisión hemos llamado nuestros «cuerpos») trascienden en la educación física su carácter usual de inmediatez e inconsciencia. Se ofrece una experiencia que revela el carácter profundamente relativo de lo «naturalmente» aprendido, una experiencia que pone de manifiesto las posibilidades de autotransformación que caracterizan al género humano. Permite vivir y relativizar la oposición entre naturaleza y cultura. Sin un paso regulado del deseo a la voluntad, sin el desarrollo de actividades desligadas de toda utilidad inmediata y sin el distanciamiento que permite la autotransformación, la cultura académica no habrá sido posible, o no sería lo que es (Mockus, 1985, p. 60).

El pensamiento del filósofo Antanas Mockus le da un sentido magnánimo y profundo a la educación física. La educación física es la auténtica cultura académica que establece un puente entre el juego y la academia; y, de esta manera, “la escuela volverá a ser lo que alguna vez fue: una forma de ocio que



competirá con otras formas de ocio” (Mockus, 1985, p. 60). La educación física en la escuela es una vivencia práctica y trascendental: “no es una actividad exclusivamente práctica, sino que sus objetivos, contenidos y sus métodos se concretan por la práctica” (Chinchilla, s.f., p. 57). En una clase de educación física el maestro integra teoría y práctica en el sentido de una cultura académica, donde se privilegian los “procesos de comunicación en los cuales se expliciten razones, presupuestos e implicaciones, procesos de comunicación en los cuales el carácter racional de las actividades y de su organización pueda ser colectivamente reconocido” (Mockus, 1985, p. 62).

Teniendo en cuenta, lo anteriormente expuesto, como objetivo de los diferentes niveles de la educación, la EFRD se preocupa por la formación integral de la persona en cada nivel educativo. Lo secuencial del área responde a la continuidad en los procesos de desarrollo y aprendizaje desde la educación inicial hasta la educación media. La integralidad representa la visión pedagógica del área en el desarrollo del estudiante en la medida en que no se ocupa exclusivamente de los procesos que atañen a lo disciplinar, sino que sus desarrollos se dan en el marco general del aprendizaje para la vida, que reconoce lo particular de los ritmos de desarrollo y desde allí suscita en la escuela reconocimiento de las diferentes posibilidades de desarrollo personal y la contribución del sujeto en el desarrollo social.

Además, la EFRD en su enfoque educativo se relaciona con otras áreas, desde la integración curricular posible con los proyectos transversales y aporta en la implementación del Proyecto Educativo Institucional y en los Proyectos Educativos Comunitarios. Asimismo, con la necesaria y cada vez más reclamada intervención relacional en la que las áreas se desarrollan en integración disciplinar y en ocasiones hacia la interdisciplinariedad (de acuerdo con la experticia y disposición de los maestros) invita al maestro a construir propuestas en las escuelas desde el área, asumiendo el conocimiento no disgregado, segmentado y referido solamente a unos campos, sino que revitalizan la condición sistémica y relacional del área y del currículo; por supuesto que en equilibrio con la especificidad disciplinar, cada área obligatoria y fundamental se ocupa de propósitos específicos pero contribuye a los fines de la educación, desarrolla competencias particulares, pero en virtud de aprendizajes para la vida y a lo largo de ella. Sin embargo, todas son llamadas a desplegar acciones para la educación del ser humano en sus posibilidades sociales, volitivas, cognitivas y emocionales.

La EFRD en la educación inicial propone experiencias que permiten a niñas y niños reconocer, explorar, representar, comprender, su propio cuerpo como parte de sus procesos de desarrollo y aprendizaje. De allí, que las experiencias de juego y exploración del medio, por ejemplo, conlleven a un sinnúmero de posibilidades que dan lugar a lo corporal desde el intercambio consigo mismo, con los otros y con lo otro, donde el movimiento y el desarrollo sensorial permiten la apropiación del mundo que habitan, así como su transformación y significación. En este sentido, la EFRD no se aborda como un área aislada en el diseño curricular, sino que posibilita un entrettejido que procura la integralidad de los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños desde el cuerpo y el movimiento, lo emocional, la construcción de identidad, la comunicación, la exploración y la experimentación, la búsqueda de soluciones a problemas derivados de la vida cotidiana, entre otros.

Los avances epistemológicos del área de EFRD con multiplicidad de perspectivas y opciones de implementación, han permitido considerarla como pilar fundamental del desarrollo de los estudiantes, quienes reclaman hoy por hoy y en aumento continuo, una educación desde la experiencia, una conexión de los aprendizajes con la afectividad del estudiante, una experiencia escolar vivida, sentida, reflexionada, pero en especial disfrutada. Al respecto Assmann (2013), señala que el aprendizaje es, antes que nada, un proceso corporal (p. 28), en el que los ambientes pedagógicos se convierten en fuente de fascinación y provocación, en la que los sentidos tienen su inscripción desde la sensibilidad, la emocionalidad, entendiendo que la activación de la inteligencia está entrettejida de emociones (Assmann, 2013, p. 32) y en la generación de experiencias de aprendizaje que entrelazan deseos, necesidades y expectativas. Este autor, señala así que:

Es preciso pensar la educación a partir de los nexos corporales entre seres humanos concretos, es decir, centrado en la atención de la corporeidad viva, donde necesidades y deseos forman una unidad (...) El cuerpo es, desde el punto de vista científico, la instancia fundamental para articular conceptos centrales para una teoría pedagógica. (p 32)



Además de lo anterior, cabe destacar que el reconocimiento de la diversidad en la riqueza de Colombia posibilita que los Proyectos Educativos Institucionales y los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC)⁴ movilicen las prácticas educativas en contextos con diversidad étnica y cultural respetando su cosmovisión y reafirmando sus identidades.

Al respecto, Lleixà & Soler (2004) señalan la importancia de la creación de entornos sociales que posibilitan el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos (Lleixà & Soler, 2004, pp. 30-31), es decir, la apuesta por la incorporación de la interculturalidad como principio de reconocimiento y valoración mutua.

La orientación mencionada anteriormente es entendida en el campo investigativo como etnoeducación física. La etnoeducación física posibilita las condiciones para generar en las comunidades y colectividades la participación democrática, bajo una ética de equidad económica y ciudadana. Asimismo, que posibilite cambios radicales en los patrones culturales consumistas existentes, que persisten en invisibilizar y desaparecer a las comunidades étnicas; a quienes conciben la vida y la vida humana diferente a la del proyecto racional de occidente o manifiestan sus expresiones culturales desde la espiritualidad y no desde la biofisiología del rendimiento, la competencia, la higiene y la salud (Useche, s.f., p. 48). En consecuencia, la educación física, debe asumir una responsabilidad y cuidado con las culturas étnicas, sus juegos, usos y costumbres y rituales sagrados. También, la educación física debe favorecer una educación ambiental⁵ que permita mejorar los ambientes de interacción social y cultural, tanto en el contexto institucional como en el comunitario.

4 El PEC reafirma una concepción integral de la vida, la apropiación y gestión de saberes de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y Rom; Les permite recrear diferentes manifestaciones culturales y comprender una pluralidad de concepciones de mundo y opciones de vida mediante la reafirmación de una identidad orientada a definir un perfil de la autonomía de los pueblos, sus orígenes, su cosmovisión, sus prácticas lúdicas, con visión creativa, reflexiva y comunitaria cimentada en sus raíces e historia de origen en permanente interacción con el mundo global.

5 La educación ambiental debe ser considerada como el proceso que le permite al ser humano comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se pueda generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. (Ministerio de ambiente y desarrollo territorial, Ministerio de Educación Nacional, 2003, p. 34-35)

Así, la educación física como proyecto pedagógico transversal contiene las posibilidades de acción disciplinar e interdisciplinar en el contexto de la cultura, la intertextualidad entre el juego y la academia, la etnoeducación física, la educación ambiental, las interacciones con lo deportivo, lo recreativo, la actividad física, el ocio y el aprovechamiento y sentido de pertenencia por los espacios y escenarios de la comunidad. En este orden de ideas, la educación física no se puede desligar de los tiempos históricos y sus cambios, va configurando una concepción y práctica sobre la corporalidad del sujeto que transforman las tradiciones, el paisaje, las formas de vida y las perspectivas de una sociedad.

El carácter del área de la EFRD es de naturaleza práctica, de acción, de movimiento y sentido en su contenido, y procedimientos sustentados teóricamente, reconocidos como un saber, un saber hacer y un saber ser. La gimnasia, la recreación, el deporte, los juegos, las rondas y las danzas, por ejemplo, se entienden como prácticas corporales que adquieren sentido en el proceso mismo de construcción del currículo.

2.2. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

La EFRD como acción educativa, contribuye a la formación ciudadana, a educar en la sana convivencia, el respeto y la solidaridad, y genera relaciones más armónicas para vivir en sociedad. Desde allí, se busca promover los procesos de desarrollo y aprendizaje relacionados con un saber cómo hacer, con un saber conocer y un saber ser. En este sentido, nos encontramos frente a los componentes clásicos del qué es la educación física, para qué se enseña, a través de qué contenidos, cómo se enseña, con qué recursos, cómo se evalúa, conforman una totalidad entendida como la unidad (MEN,2000) Estos elementos configuran en el diseño curricular con las diferentes formas de relación que se dan entre estos componentes y se operativizan en la práctica educativa.

En la escuela la EFRD está mediada por la relación entre el estudiante, el maestro, los saberes propios del área y las propuestas pedagógicas conducentes para el desarrollo de los proyectos educativos institucionales. El docente se apropia de su conocimiento pedagógico y didáctico para organizar su planeación académica y aportar en la formación integral del estudiante, que incluye entre otros aspectos, la mejora de su funcionamiento orgánico, la capacidad de desenvolverse en una sana convivencia con los demás y con el entorno, que sea propositivo, creativo, reflexivo y que comprenda que es un sujeto social que puede ayudar en la construcción de comunidad. Desde lo particular, la EFRD favorece esa visión formativa a partir del desarrollo de la corporeidad y la motricidad, resignificándolas como los fundamentos conceptuales de la EFRD, que junto con la lúdica y el juego constituyen las bases epistemológicas y fundantes que configuran el sentido y significado del área.

2.2.1. Corporeidad

Afirmar que el cuerpo humano es corporeidad significa que pertenece a alguien, que posee consciencia de su propia vivacidad, de su presencia aquí y ahora, de su procedencia del pasado, de su orientación al futuro y de sus anhelos de indefinido a pesar de su congénita finitud (Duch y Melich, 2003: p.282). Así, la corporeidad desde la Educación Física, Recreación y Deporte reafirma la voluntariedad del individuo frente a una disciplina, su autonomía, sus expectativas, sus anhelos y propósitos para su vida en un tiempo finito, al permitirle asumir una postura crítica frente a las prácticas corporales en la clase y en el entorno social. Además, la EFRD armoniza el estilo de vida proyectivo del ser humano, es decir, sus anhelos desbordantes en aras del éxito y el reconocimiento que le provocan angustia y sufrimiento cuando no los logra. El tiempo de las personas es finito y sus anhelos suelen ser ilimitados. Frente a los deseos inconmensurables no se puede pasar por alto la bondad vital que nos circunda, de allí que la Educación Física, Recreación y Deporte la resalte en la cotidianidad de sus prácticas. El área también da valor a los placeres más bellos que se avistan diariamente, como el atardecer en presencia de las nubes arreboladas, el vuelo de las mariposas y el canto de los pájaros. Resalta la inmensidad de la vitalidad y la animosidad del individuo que florece en movimiento al entrelazarse con lo cósmico. Es sumamente grato cuando se pasea en cicla y la experiencia se entreteje con el aroma de las flores, el resplandor del sol y las montañas que circundan el sendero de tránsito. Esto se aprende desde la corporeidad en la educación física, la recreación y el deporte como un aspecto educativo que busca armonizar al individuo.

En la clase de EFRD, el estudiante llega al encuentro con un maestro, unos compañeros y un entorno mediado por su cuerpo, en donde a partir de prácticas corporales diversas promovidas por su docente, emergen significados y significantes que permeados por diversos factores: sociales, familiares, económicos, culturales, ambientales. El maestro desde su saber pedagógico y didáctico comprende que en el escenario de la clase convergen distintas corporeidades, cada estudiante es único, posee una historia de vida que ha ido configurando su identidad. En ese sentido, su corporeidad es una construcción permanente mediada por las experiencias que vive, es una unidad que integra lo orgánico funcional del cuerpo con aspectos cognitivos, afectivos, emocionales, comunicativos, sociales y culturales.

La corporeidad es una unidad que se afecta y se construye a partir de las experiencias corporales mediadas por lo sociocultural y concretada en lo biológico. Es necesario comprender desde la corporeidad esas relaciones que se establecen entre lo biológico y lo simbólico (Gallo, 2007, 2010; Escribano, 2011). La dialéctica entre lo cultural y la naturaleza del cuerpo y las relaciones que sustituyen lo unidireccional configura al sujeto que siente, explora, vive, reflexiona y como gestor de experiencias – otorga sentido a la actuación e interacción humana.

Al pensar el cuerpo desde su dimensión cultural, lo comprende “desde la *posibilidad de creación* [que] es ya inherente a la misma conceptualización de la cultura” (Planella, 2006, p. 260). En este sentido, el cuerpo desde su dimensión cultural:

reclama un conjunto de elementos que hay que tener en cuenta y que se pueden caracterizar a través de la historia, el arte, la creatividad (...) la experiencia vivida, el genio, un mundo externo, la interioridad, la expresión, un estímulo, un símbolo, etc. (Gadamer citado por Planella, 2006, p. 260).

Una nueva búsqueda de la dimensión cultural del cuerpo nos remite al reconocimiento del “*simbolismo de los cuerpos*”. La simbología de los cuerpos parte de la experiencia del propio sujeto en relación con su cuerpo y con el mundo que lo rodea y facilita que rompa con lo externo para acompañar a la idea de cuerpo hacia una dimensión interiorizada”. Es a partir de este proceso de interiorización, y por lo tanto de simbolización, que podemos hablar de *corporeidad* (Planella, 2006, p. 261).

El maestro, desde la corporeidad y por medio de prácticas corporales que acontecen en la escuela, aporta a la construcción de un equilibrio funcional y relacional del estudiante.

Desde la pedagogía de la corporeidad es deseable que:

- a.** En los primeros años de escolaridad, el maestro, dinamice experiencias que posibiliten a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes el conocimiento y la conciencia de sí mismos, y el proceso de interiorización y apropiación del esquema y la imagen corporal. El conocimiento de sí mismo, es base para consolidar prácticas motrices que permitan descubrir las posibilidades de actuar en el mundo. Este proceso de ser consciente de las acciones que se realizan permite conexión con los otros y con el entorno. Es el camino inicial para explorar, aprender de lo cotidiano, de lo cambiante y de lo sensible, en relación con el sistema organismo, entorno que sitúa la percepción como propiedad emergente de la corporeidad (Assmann, 2013). Actuar en concordancia y equilibrio con lo que lo rodea, es comprender la corporeidad desde la unidad que es, en donde emoción, cognición y acción estén en profunda relación, en pro de dar sentido a lo que acontece en la experiencia educativa y poder relacionar con la cotidianidad de la vida. Lo importante en ese proceso de apropiación del conocimiento de sí es no desligarlo de la condición cultural y social. Una pedagogía de la corporeidad debe pensarse, como lo señala Planella (2017), desde condiciones de apertura, de relaciones y no recetarios para educar el cuerpo.
- b.** Una vez afianzado ese conocimiento de sí, la pedagogía de la corporeidad permite la construcción dinámica de la identidad. Es así como el maestro de EFRD debe favorecer prácticas corporales de relación en donde se establezcan interacciones armónicas, seguras, de cooperación en un ambiente de respeto por el otro. Entender que el manejo adecuado del conflicto puede potenciar principios en las formas de actuar para la comprensión de la diversidad, la tolerancia y la solidaridad, entre otros.

- c.** La corporeidad en perspectiva de encuentro consigo mismo, con los otros y con el mundo que nos rodea al ser fruto de la propia experiencia, “desde la apertura de lo sensible del cuerpo al mundo” (Pateti, 2008, p.68), representa la posibilidad y la exigencia de la subjetividad asumida como conciencia corporeizada que se caracteriza en la acción en el mundo con y por los otros (Lyotard, citada por Pateti, 2008, p 67). Esta visión colectiva desde la experiencia corporal invita a pensar el desarrollo de los procesos pedagógicos en función de lo colectivo, de la experiencia que otorga sentido a vivir en comunidad, desde prácticas colectivas que redunden en lo social.

- d.** Planella (2006) plantea la necesidad de otorgar, en la educación, espacios al cuerpo simbólico, con lo cual se da apertura a reconocer la experiencia y el cuerpo vivido, “la experiencia corporal, la vivencia del cuerpo, la percepción, la narrativa corporal, las relaciones educación-cuerpo, sentido e imagen” Gallo (2010, p 311). Bajo estas consideraciones, las experiencias enriquecidas, ampliamente diversificadas que contemplan las posibilidades de exploración y aprendizaje de lo corporal y desde lo corporal son deseables en la educación física.

De igual forma, la corporeidad se visibiliza otorgando a las prácticas corporales una estrecha relación con la salud como uno de los ejes transversales del área. Desde allí, el maestro fomenta estilos de vida saludables, en donde el estudiante valora y respeta su corporeidad y la de los demás.



2.2.2. Motricidad

Son diversas las disciplinas que han influido en el devenir comprensivo del movimiento y que han contribuido en la configuración de las prácticas de la EFRD. Haciendo una mirada retrospectiva del análisis del movimiento en relación con el área, conviene retomar algunos autores que han instaurado premisas teóricas con respecto al movimiento y han permitido trasegar por postulados que redundan en posturas actuales sobre la motricidad.

Para Seybold, en el ser humano hay una predisposición para el movimiento. El movimiento es la primera característica típica que distingue la educación física de todas las demás asignaturas. En este sentido, la educación física aprovecha la natural necesidad de moverse, facilita el decurso del movimiento, lo conduce hacia la forma y el rendimiento y lo cultiva para convertirlo en expresión viva de la personalidad (Seybold, 1974, p. 174). Por su parte, Rittner y Vargas (2017) sostienen que el movimiento es “un componente integral muy importante para el desarrollo de los niños. A su vez, el juego, la actividad física, el deporte, los ejercicios, el entrenamiento y la competencia son posibilidades para la activación corporal en forma armónica con lo emocional, lo social” (p. 326).

Una mirada científica de la educación física, desde el punto de vista didáctico, se orienta hacia la comprensión de las diferentes formas motoras y, también, la posibilidad de recrear una mayor variabilidad de movimientos. Se puede tener en cuenta, como ejemplo, la evolución de la técnica del salto de altura: salto de tijera, rodillo costal, rodillo ventral y el salto de altura Fosbury. Esta diversidad de saltos obedece a una comprensión y desarrollo de una técnica; es decir, a la búsqueda de la esencia y perfección de un movimiento. En todo conocimiento participa tanto la sensibilidad como la razón. Ambas etapas del proceso cognoscitivo constituyen algo inseparable. El pensamiento extrae lo general de las formas sensibles de la representación. No se llega a una auténtica conclusión hasta que el conocimiento da el paso decisivo de la experiencia sensible a la comprensión racional, siempre que ésta arranque de la experiencia práctica y quede continuamente en contacto con ella (Meinel, 1977, p. 15).

De otra parte, una comprensión racional de una tarea de movimiento es entendida como la aplicación de un saber hacer en un contexto particular. Seybold nos diría del principio de la experiencia práctica o del realismo. La experiencia práctica debe afirmar la enseñanza en la vida del niño, partir de la esfera de sus experiencias infantiles y juveniles, de su patria más inmediata, y transmitirle bienes de vida que, en la existencia del niño, del adolescente y, más tarde, del adulto, tengan su significación y no se justifiquen tan sólo como instrucción formal (Seybold, 1974, p. 128).

En esta perspectiva, la actividad creadora por el movimiento visualiza un cambio en las interacciones del alumno durante el aprendizaje. El alumno creativo da a luz su propia imagen motriz en la realidad. Asimismo, el estudiante desarrolla su capacidad cognitiva por medio de la investigación y el descubrimiento. Para Mosston (1982), este es el nivel creador: “se trata del nivel donde el individuo percibe lo que otros no ven, oye lo que otros no oyen, siente lo que otros no sienten, piensa lo que otros no piensan y hace lo que otros no hacen” (pp. 241-242).

Otras contribuciones al estudio de la esencia del movimiento hacen énfasis en la conducta motriz con el método psicocinético⁶ de Le Boulch (2001). Tal enfoque plantea una formación general a partir de la complejización de capacidades psicomotrices y desarrollos paralelos de actitudes mentales para asegurar el éxito en variadas actividades. Los aportes de este autor le dan una importancia al hecho psíquico en la estructura del movimiento. Si lo psíquico y lo cinético está en constante interacción, la educación presentará un doble aspecto: será psicocinética. Ningún progreso intelectual puede realizarse sin ayuda de los movimientos y, la motricidad exige el concurso de factores psíquicos. Por ejemplo, en la iniciación a los deportes colectivos, el principiante se encuentra en medio de una tensión abrumadora, por una sobrecarga de percepciones; además, el estar enfrentado a sus problemas motores y resoluciones tácticas.



En el conjunto de estimulaciones visuales y auditivas, será importante seleccionar progresivamente aquellas que le serán necesarias para poder integrarse en el juego y tener así una acción eficaz. Toda acción descansa sobre la percepción de la situación. [...] La rapidez y el valor de la percepción de la situación del juego están estrechamente unidos a los conocimientos y a la experiencia del jugador. La percepción de la táctica se mejora con el aumento de las experiencias tácticas. En lo que concierne a la toma de informaciones visuales, es necesario insistir, sin cesar, sobre la necesidad de ampliar el campo visual del jugador y de orientarle de tal forma que esté la mayor parte del terreno bajo sus ojos (Paoletti et al., 1987, p. 200).

De igual manera, la psicomotricidad pretende establecer los elementos fundamentales de una educación corporal y los de una educación postural. A su vez, una educación por el movimiento busca contribuir a mejorar, por ejemplo, la insuficiencia de coordinación en los niños. La insuficiencia de coordinación como un síndrome de inestabilidad motriz general “se comprende como los defectos cualitativos de la conducción del movimiento atribuibles a una interacción imperfecta de la estructura funcional senso-neuro-muscular” (Kiphard, 1976, p. 16). La insuficiencia de coordinación y el desarrollo de las habilidades de los movimientos pueden conseguirse en la educación física por medio de una variedad de ejercicios locomotores tanto para “desarrollar como para reeducar [...]” (Gallahue & Mc Clenaghan, 1985, p. 18). También, la psicomotricidad pone en juego las relaciones socioafectivas en las conductas motrices de los niños.

⁶ El método psicocinético en el contexto educativo actual es un medio principal de preservación de las inadaptaciones escolares cuyos aspectos más frecuentes son dislexia, la disgrafía y la disortografía (Barreau & Morne, 1991, p. 280).

La sociomotricidad ha sido ampliada por las investigaciones de Parlebas, en una nueva apertura conceptual: la praxeología motriz o ciencia de la acción motriz. La acción motriz es un concepto unitario que “permite reunir en un todo inteligible el conjunto de las prácticas corporales” (Parlebas, 1996, p. 17), teniendo en cuenta el análisis de la lógica interna de cada práctica motriz y su red de figuraciones. Es necesario tener presente que una práctica corporal es una acción motriz y que cada acción motriz tiene una lógica interna. La lógica interna tiene en cuenta la relación del practicante con el medio físico, el tiempo, el reglamento, la técnica, la táctica, la interacción motriz de cooperación y de oposición, etc. En la actualidad, los aportes del educador físico francés se desvelan en una abundante riqueza bibliográfica alrededor de los juegos cooperativos para ser llevados a cabo en las instituciones educativas, favoreciendo entre otros aspectos las competencias ciudadanas y de liderazgo que tanto se aprecian en la sociedad del siglo XXI.

No obstante, como se ha dicho anteriormente, el movimiento sigue siendo investigado por innumerables disciplinas que continúan aportando a la educación física y el entrenamiento deportivo: la física, la cinemática, la dinámica, la biomecánica⁷, etc.

En el tiempo presente, los aportes de la fenomenología y la hermenéutica al movimiento humano han contribuido a un nuevo miramiento de la educación física, a saber, la motricidad. La motricidad reconoce otras dimensiones que configuran la capacidad del ser humano para expresarse y su relación con la cultura y la sociedad. Para Arboleda, las *expresiones motrices* tienen el cuerpo y la motricidad como sentido fundamental y, ellas hacen referencia en su delimitación simbólica “habitada por comunidades de saber que ofrecen sentido, arraigo, identidad, patrimonio y proyecciones sociales del mismo” (2016, p. 38). Este cambio epistemológico tiene que ver con aportes de diversas disciplinas; una de ella es la filosofía y desde allí en particular con la fenomenología y la hermenéutica.

Desde esta perspectiva, como lo señala Gallo (2013) la motricidad es asumida:

como una práctica corporal, puesto que, de conformidad con la dimensión simbólica del cuerpo dichas prácticas corporales son, ante todo, simbologías corporales que nos hacen comunicar algo, son modos de decir del cuerpo, modos y formas de “uso” del propio cuerpo y se refieren a las disposiciones, disponibilidades y no disposiciones del propio cuerpo (p. 125).

Este enfoque, como se señaló al inicio de este apartado, sugiere que existe una relación directa y en doble vía entre la relación de la motricidad con la corporeidad y se puede señalar que esta concepción de la motricidad como una dimensión de la condición humana, entiende la educación física como una disciplina que desde sus prácticas corporales y bajo la relación motricidad-corporeidad favorece ambientes que posibilitan formas de experiencias que logran potenciar las relaciones de las personas con su medio social y cultural.

⁷ La biomecánica nos pone a la vista una forma de entender el movimiento. Los científicos Bäumler y Schneider afirman que el movimiento es “la modificación de las coordenadas de un cuerpo durante el tiempo dentro de un sistema referencial libremente escogido, pero luego mantenido (sistema de coordenadas)” (1989, p. 25).

Para Gallo (2010), el cuerpo desde la motricidad “debe ser entendido como lugar de acontecimientos de sentido [...] Siempre hay sentido, el mundo es lo que percibimos, el mundo es lo que vemos, como seres corporales, somos seres en el mundo y nos encontramos en el sentido” (, p. 307). Esta interpretación de la motricidad como una dimensión simbólica del cuerpo; es decir, dotándola de sentido, plantea sus elementos constitutivos que son de un carácter transdisciplinar: la corporeidad, el movimiento humano, la percepción, la intencionalidad o conciencia, la temporalidad y la espacialidad (Benjumea, 2013; Sergio, 1999; Rey y Trigo, 2000). En consecuencia, la motricidad adquiere un carácter simbólico y de expresión de la interioridad humana. El cuerpo, desde la motricidad, es un pre-texto que narra y, esta narración debe ser interpretada por la sociedad y sus instituciones.

Lo que subyace en esta forma de entender y argumentar el sentido de la motricidad, es preguntarse por cuál es la relación que hay entre dicha comprensión y las prácticas corporales presentes en la EFRD. Frente a este interrogante se deben analizar algunos aspectos que aclaran la función formadora del área. Se infiere que la EFRD y en particular sus prácticas corporales han sido influenciadas por los enfoques que se tengan sobre el movimiento; si es una visión mecánica, la praxis se enfoca hacia el desarrollo funcional del ser humano, centrado en educar y perfeccionar el movimiento; por el contrario, si la concepción del movimiento es motricidad (dimensión humana) las prácticas se centran en educar a través del movimiento, aquí recobran sentido las expresiones motrices, las formas lúdicas, los proyectos corporales entre otros.

Desde esta perspectiva, la motricidad se fundamenta en la búsqueda de la comprensión del ser humano como una unidad compleja, dinámica, transformadora y “que potencia el acto de movimiento intencional a una trascendencia y apertura de posibilidades, acentuando el debido énfasis a la subjetividad, porque toda la intencionalidad está en nosotros antes de llegar al mundo; ella es la condición de posibilidades de una verdadera praxis humana” (Sergio, 2003, p. 204). En este sentido, se puede sostener que el concepto de motricidad permite desarrollar “ámbitos de la educación física, por ser en la relación pedagógica en la que se llega a repensar y reconocer el cuerpo hacia acciones con sentido” (Portela, 2006, p. 107) posibilitando el desarrollo de la inteligencia cinestésico corporal.



A partir de esta comprensión, la pedagogía de la motricidad como reflexión del proceso educativo, comprende la manifestación del ser humano en una triple dimensión de su hacer (...) “reafirmando el carácter de integralidad y el carácter comunicante y de la relación del sujeto a través de su motricidad” (Castañer y Camerino, 1996, citado por Benjumea, 2010, p. 140). Asimismo, concibe las interacciones entre las relaciones de reconocerse a sí mismo (dimensión introyectiva), de interacción con el mundo (dimensión extensiva) de comunicación en la relación con los otros (dimensión proyectiva) y tiene en cuenta, entre otros aspectos a los siguientes:

- a.** La motricidad es necesaria para adaptarse al medio circundante, se actúa, se construye, se existe y se coexiste. La motricidad del estudiante le permite moverse, explorar e ir descubriendo el mundo que le rodea. Cuando el cuerpo se mueve está en interacción con los otros y con el entorno; esto genera experiencias que van construyendo la corporeidad.
- b.** Otra de las formas como los maestros asumen una posición reflexiva frente al componente de la motricidad consiste en comprender las necesidades de diversificar las prácticas y acciones motrices, en especial en los primeros años de escolaridad. De ahí que sea fundamental promover el juego, la literatura, la expresión artística, la exploración del medio y la propia cotidianidad de los niños y niñas para promover el desarrollo y aprendizaje, definidos como procesos interdependientes, que establecen una relación entre lo biológico y las experiencias de niños y niñas en sus entornos sociales y culturales (MEN, 2014). Al reconocer que las prácticas diversificadas suponen un abanico de posibilidades de acción para los estudiantes, los maestros pueden promover la exploración del mundo y suscitar sentido al movimiento que los estudiantes realizan con su cuerpo como *posibilidad expresiva*. A su vez, la relación directa que existe entre la motricidad y desarrollo se promueve, ofreciendo a los estudiantes numerosas y variadas posibilidades y experiencias de movimiento. Assmann (2013) complementa lo citado anteriormente, al invitarnos a reconocer que el conocimiento tiene una inscripción corporal y se basa en una compleja interacción sensorial; agrega que ningún conocimiento es puramente mental y que la activación de la inteligencia esta entretrejida de emociones. Es menester entonces pensar la educación desde los nexos corporales en una corporeidad viva en unidad de necesidades y deseos (p. 32).
- c.** Desde esta alternativa se ponen de manifiesto las diversas habilidades y destrezas motrices, cambios de reglas en los juegos, modificación de los ambientes, adaptación de materiales y el desarrollo de la creatividad a partir de distintas maneras de lograr las tareas motrices propuestas por el maestro.
- d.** Si, como se ha señalado en este documento, existe una interacción directa entre la corporeidad y la motricidad, es necesario evidenciar esa correlación en lo pedagógico y curricular, por ello, el maestro puede promover prácticas con altos componentes de reconocimiento personal, experiencial y reflexión sobre lo experimentado, vivenciado e incorporado; situaciones sociomotrices que permitan el trabajo cooperativo, la consecución de logros

comunes, la formación en valores y la construcción de la identidad de los estudiantes, a partir de prácticas corporales lúdicas, seguras y motivantes en las que la interacción y el auto reconocimiento cobren valor pedagógico para el desarrollo personal y emocional, haciendo de la experiencia desde el cuerpo vivido una relación entre exploración, satisfacción y aprendizaje.

2.2.3. Lúdica y juego

Lo lúdico en la EFRD permite ampliar el panorama metodológico en sus diversas formas de expresión que a lo largo del tiempo se han ido concibiendo en las prácticas escolares. Por ejemplo, lo lúdico designa también el juego de los animales: “las alegres evoluciones de los peces en el agua, el revoloteo de los pájaros” (Huizinga, 1994, p. 52). Con esta cita, lo lúdico desde la EFRD puede orientar al niño al ejercicio de la contemplación desde edades tempranas para armonizar su espíritu con el entorno; es decir, al cuidado y gozo de la naturaleza. La naturaleza ofrece vistosos juegos para quien se detiene a espiarlos, a admirarlos. Un atardecer de nubes arreboladas puede configurar una experiencia desde la clase de EFRD. Por ejemplo, desde esta perspectiva, la EFRD se entretiene en la escuela con el proyecto de educación ambiental. Lo lúdico, asimismo, significa asistir como espectador a los juegos públicos. Pero lo lúdico, también tiene otras connotaciones.

Lo lúdico tiene sus orígenes en el latín, en el cual, todo el campo del juego se abarca en una sola palabra: “*ludus, ludere*, de donde deriva *lusus*” (Huizinga, 1994, p. 52). *Ludus* se relaciona con “*iocus, iocare*”, pero con la significación especial de chiste o broma. Además, lo lúdico contiene el chapotear en el agua (1994:52). Chapotear en el agua causa un inmenso placer en los niños. Es muy lúdico y grato contemplar el chapotear de los pájaros. *Ludere* lleva consigo lo “no serio, el simulacro y la burla” (1994:52). Simular y disfrazarse tiene un aire festivo en los niños. El niño al “tomar la apariencia de algo” (1994:52), por ejemplo, el ser tigre devela en su mundo lúdico la imaginación y la fantasía que le hacen perder la cabeza. *Ludus, ludere* comprende el “juego infantil, el recreo, la competición y la representación litúrgica y también la teatral y los juegos de azar” (1994:52). En la expresión “*lares ludentes*, significa danzar” (1994:52).



Ludus, ludere como concepto general de juego y jugar ha pasado a otras lenguas. En español, juego y jugar tiene también sus matices particulares. Tener en cuenta, la diversidad de matices particulares de lo lúdico enriquece las prácticas de la EFRD en la escuela.

Por lo tanto, la lúdica nos permite ampliar la mirada metodológica del ejercicio docente al comprender sus diferentes particularidades en los lenguajes y, así, nos lo recuerda Huizinga, “no menos separados entre sí, muestran en el concepto de juego una concepción más amplia” (Huizinga, 1994, p. 50). Duvignaud (1997) resalta unas particularidades del campo **lúdrico** y su permanencia en el ser. En el campo *lúdrico* hay que admitir “que existe una región en que el hombre dispone libremente de sí mismo, en que se anticipa por amplio margen en lo que aún no es” (p. 39). En palabras de Duvignaud el campo *lúdrico* despliega la imaginación y la fantasía en el ser humano. La imaginación y la fantasía no tienen límites y su poder consiste en llegar a ser lo que aún no se es.

Teniendo en cuenta lo expuesto, en el escenario escolar, la EFRD reconoce la importancia del juego como una experiencia vinculada a los procesos de formación. Las características metodológicas que este tiene, como la aceptación y la motivación que produce en los estudiantes y las formas de comunicación que suscita, validan la pertinencia pedagógica.

Para tener en cuenta esta pertinencia pedagógica, se puede retomar la mirada sentida del juego por parte de Huizinga. Al respecto, el historiador señala que el juego

“en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada «como sí» y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual” (1994, p. 26).

El juego posee con una fuerza arrebatadora a aquel que decide jugar y ser jugado en la clase de EFRD. El jugar permite crear en el niño su mundo lúdico, un espacio temporero que no se continúa en la vida corriente. En este sentido, “no hay un juego que se dé por fuera de este juego infantil del mundo” (Cardona, 2007, p. 22). En este juego infantil del mundo se potencia una libertad imaginativa y fantástica del niño. Por lo tanto, el niño es creador de vida por excelencia.

Por su parte, Callois (1994) señala que “en el origen del juego reside una libertad primordial, una necesidad de relajamiento, y en general de distracción y de fantasía” (p. 65). Cuando el niño juega en la escuela se distrae y a su vez, despliega su libertad interior y de comprensión frente a lo que le rodea. La diversidad de juegos, formas jugadas y lúdicas como prácticas corporales en la escuela, aportan al estudiante en los procesos de auto creación en relación dinámica y comprometida con los otros y con el entorno.

El juego en la primera infancia se reconoce como una expresión propia de los seres humanos, que le permite comprender y dotar de sentido el mundo, por lo que se relaciona de manera directa con los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños. De igual manera, invita a entender el juego como componente fundamental en la acción educativa y a disponer de ambientes pedagógicos que movilicen experiencias corporales que reconozcan su valor educativo. Al respecto UNICEF (2018) reconoce las bondades del juego en la formación del ser humano y cómo éste contribuye al desarrollo de habilidades requeridas actualmente. El juego faculta la capacidad en el estudiante para expresar la propia imaginación, su curiosidad y creatividad, las cuales son claves al momento de afrontar sucesos, disfrutar e innovar. De hecho, las aptitudes esenciales que adquieren los niños a través del juego son elementos constitutivos fundamentales de las complejas *competencias del siglo XXI* (p 8).

Para una mayor comprensión de la acción pedagógica y su relación dialéctica se advierte también la importancia del juego en los procesos de socialización, representación y transformación, así como en la construcción identitaria. Al respecto, la OEI (2018) señala que:

(...) el cuerpo, el juego, las expresiones artísticas y la oralidad se constituyen en elementos fundamentales en el proceso de crecer, desarrollarse y aprender para el buen vivir. La puesta del cuerpo, como elemento experiencial espontáneo y estético que recoge elementos simbólicos para representarse, adquiere un carácter colectivo, en el que cada uno posee, además de rasgos corporales propios, formas particulares de expresar lo que es y siente (p. 52).

A continuación, se enuncian algunos de los aportes que tiene el juego en esa perspectiva formativa:

- a.** El juego desarrolla capacidades, habilidades y destrezas. No solamente en la clase de EFRD se lanza, se atrapa, se corre, se esquiva, se salta etc. También, se analiza la trayectoria de un móvil, el movimiento de los participantes en el espacio, se identifican las condiciones de la estructuración espacial en una tarea motriz, lo que conlleva a procesos cognitivos constantes de procesamiento y comprensión de la información a nivel kinestésico y sensorial. De igual manera, hay actividades que exigen la auto organización, entendida como una propiedad constitutiva del conocimiento. En suma, los sucesos que acompañan el desarrollo del juego son escenarios de aprendizaje⁸ con exigencias de interacciones neuronales dinámicas y complejas. El maestro de EFRD posibilita variabilidad de formas para garantizar que el estudiante desarrolle su motricidad. En las propuestas lúdicas el docente puede desplegar interacciones desde los juegos tradicionales, rondas, entre otros, para que los estudiantes apropien su cultura, construyan identidad y favorezcan la interculturalidad. A través de estas interacciones lúdicas se da un diálogo de saberes.

⁸ Las redes o tramas de interacciones neuronales complejas y dinámicas que se manifiestan durante el aprendizaje Assman, (2013), reconocen en los postulados de Kelso (1995) y que enuncia como la morfogénesis del conocimiento permiten asumir que la autoorganización neuronal de corporeidad conlleva a considerar el aprendizaje como una constante cadena de saltos cualitativos de autoorganización (p.39).

- b.** Es importante que se diseñen ambientes pedagógicos que favorezcan el juego simbólico de las niñas y los niños, dada su incidencia fundamental en la comprensión del mundo, del sentido de la cooperación, así como en el desarrollo de la consciencia corporal y la ubicación espacial, al tiempo que contribuye en el conocimiento del entorno y del funcionamiento de las cosas.
- c.** El maestro puede favorecer las prácticas lúdicas y juegos de grupo, que aportan el sentido cooperativo y colaborativo. Las tareas motrices en colaboración facultan la comprensión en el estudiante, de la importancia de trabajar en equipo. Cuando se trabaja en equipo por una meta propuesta se están beneficiando todos los integrantes. La ciudadanía se establece en relación con el reconocimiento y la participación. Las tensiones e incertidumbres ocasionadas por las dinámicas de los juegos y las exigencias en las respuestas de los grupos ante los desafíos motrices que se imponen en las prácticas y deportes grupales de oposición ponen en tensión a los integrantes en búsqueda de soluciones efectivas y creativas. Estas interacciones facilitan un mayor diálogo entre los seres humanos y la búsqueda concertada de soluciones y decisiones, todo ello desde la sana convivencia. Asimismo, se promueve el carácter democrático al reconocer la participación de los integrantes de los equipos en la búsqueda de una solución determinada a una tarea motriz. Estos ejercicios de ciudadanía deben privilegiarse en la concepción de currículos con enfoque crítico, social y ético.



- d. El juego es propicio para resolver conflictos, es una práctica, en donde el seguimiento de las reglas o el incumplimiento de estas genera entre los estudiantes controversias que deben ser encausadas por el docente, mediante diálogos que permitan la búsqueda de soluciones.
- e. Con las prácticas lúdicas, el maestro permite que el estudiante desarrolle su pensamiento hipotético deductivo, estratégico y el lógico, todo bajo las formas en que se desenvuelve esta práctica corporal. Por las relaciones que se establecen con los integrantes de su equipo o por las acciones *práxicas* que se instauran con los oponentes. A partir de un análisis de la lógica interna de los juegos se diseñan ambientes de aprendizaje que inviten a los estudiantes a la resolución de problemas motrices, la toma de decisiones asertivas para identificar qué acontece y cómo actuar en el juego.

En relación directa con la corporeidad y la motricidad, la lúdica y el juego favorecen procesos de socialización, internalización y la puesta en escena y la consolidación de principios fundamentales para las prácticas corporales armónicas, tales como: la solidaridad, el respeto por las reglas, el respeto por los compañeros, la cooperación, el sentido de camaradería, la pertenencia y el reconocimiento del otro.

La motricidad, la corporeidad, la lúdica y el juego son el soporte que fundamenta cualquier forma de asumir la concepción que se tenga de la EFRD; y a partir de estos fundamentos se edifica el qué, para qué y el por qué enseñar. Por demás, sin desconocer que desde perspectivas epistemológicas que asumen la subjetividad en el proceso de conocimiento, promovido desde el cuerpo vivido de manera inseparable con las improntas de historicidad de cada ser humano, los fundamentos conceptuales de motricidad, corporeidad, el juego y la lúdica, motivan a decisiones de carácter pedagógico y didáctico en los procesos de enseñanza del área, que se plasman en diseños curriculares con alto sentido humano por la valoración del estudiante circunscrito en un territorio, con vivencias particulares, improntas sociales y emocionales que determinan sus formas de concebir, estar y proyectarse en la sociedad.

Las propuestas pedagógicas deben potenciar estas comprensiones y posibilidades en beneficio de la formación integral del ser humano garantizando un balance entre la conciencia de sí, el reconocimiento del otro como fundamento en la construcción de la corporeidad propia, y con el cuidado del entorno. El ejercicio de este equilibrio desde la EFRD da la posibilidad a los estudiantes de re-crearse y poder aportar en la transformación y desarrollo de su comunidad, en pro de un mejor sentido de vida, otorgan al desarrollo del área, una condición trascendente en la trayectoria educativa de los estudiantes y su formación para toda la vida. Sobre estos fundamentos conceptuales pueden orbitar las prácticas educativas del área en una perspectiva curricular que dialogue con las necesidades, los contextos, las improntas culturales y socio históricas, en las que se instauran los establecimientos educativos, así como los sujetos que los constituyen.

2.3. PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL ÁREA

Es pertinente incorporar al currículo distintas prácticas expresivas y técnicas del cuerpo correspondientes a diversos campos de acción, por ejemplo, las prácticas corporales urbanas como el *parkour*, *slackline*, *el skate*, que generan una apropiación de espacios en las ciudades. Además, permiten vivenciar, entre lo lúdico y lo deportivo, nuevas formas de relacionarse, conocer, recorrer, transitar las ciudades, desde el movimiento liberador, llevando “a la acción lúdica, a la vivencia creativa y recreativa, la recreación cambiante, fluctuante e incierta del espacio público” (Saravi, 2017, p. 10). Asimismo, los juegos propios de las regiones, los deportes modificados, las prácticas circenses y dancísticas pueden ser adaptadas en las clases de EFRD. Esto garantiza una conexión del área con los desarrollos de una cultura corporal. Las prácticas corporales manifiestan los múltiples usos dados al cuerpo con fines de orden instrumental, expresivo, terapéutico, lúdico, artístico, deportivo, sensorial, estético y ético. Es a través de estas prácticas como se configura un amplio mapa de posibilidades que convoca comunidades de practicantes, para quienes tiene especial significado y que por tanto puede enriquecer el currículo escolar.

La educación física es un área del desarrollo curricular que comprende diversos campos en su acción: la recreación, el deporte y la actividad física, entre otros. Estos elementos tienen un carácter netamente educativo, desde los cuales conviene establecer vínculos permanentes con la movilización de los fines de la educación para el desarrollo y aprendizaje para la vida. Si bien las prácticas educativas pueden analizarse de manera aislada para explicar la connotación del deporte, la recreación y la actividad física, en sí son la simbiosis de estos elementos lo que las diversas prácticas incorporadas en el currículo de la EFRD expresan y las hacen indisolubles al correlacionarse permanentemente en acciones concretas de las prácticas pedagógicas. De esta forma, se da una contribución permanente entre el deporte, la recreación, la actividad física con la educación como principio y fin último en la escuela.



2.3.1. La recreación en la escuela

Las prácticas educativas del área de la EFRD relacionadas con la recreación, deben preponderar los rasgos propios del juego como lo son la elección libre, el fin en sí mismo y la gratificación; ampliar el espectro de lo que en su cotidianidad las niñas, niños, adolescentes y jóvenes reconocen y vivencian como recreación, así como contribuir a una experiencia escolar placentera, tranquila y motivadora que reconozca que recrearse es parte de la vida y que disfrutar del ocio, hace más amable la propia vida y la vida con los demás.

La Asociación Internacional de Ocio y Recreación (WLRA) plantea que el ocio comprende formas de expresión de naturaleza intelectual, social, artística o espiritual, además de la física, considerando así, un espectro más amplio que trasciende diversas experiencias humanas para el desarrollo personal. Estas experiencias ofrecen posibilidades de optimizar la calidad de vida, en tanto fomentan bienestar y salud para quienes las disfrutan como una práctica a la que se le asignan espacios y tiempos. La importancia de una educación para el ocio se enfoca en preparar a los estudiantes para el disfrute en su encuentro personal, a través de la exploración de gustos y aficiones. Para Lema y Machado (2015) la educación para el ocio promueve la participación de forma voluntaria y con el único fin del placer que estas generan.

La educación para el ocio es un campo posibilitador de encuentro y desarrollo personal, es una poderosa fuente para el afianzamiento de la personalidad y la conexión comunitaria (Tabares, 2005). Esto implica que es igualmente importante para el desarrollo personal, físico, social, emocional e intelectual de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en una sociedad que procura escenarios de experiencia personal, gozo y satisfacción, y que promueve nuevas formas, pensamientos y maneras de entender y relacionarse en el mundo. Las formas de comunicación y expresión lúdica potencian la autonomía, la autoestima y el autorreconocimiento, siendo estas las bases de una educación para el ocio con una perspectiva para un desarrollo humano amplio y enriquecedor.

Una de las manifestaciones del ocio es la recreación entendida como “práctica social, proceso educativo, campo generador de experiencias, como necesidad y derecho, así como una experiencia psicológica y social” (Osorio, 2009 p.229). Esta práctica permite un proceso liberador y gratificante para los participantes, busca generar vínculos socioafectivos y fortalecer el tejido social. En este sentido, es importante tener presente que las manifestaciones recreativas no se dan exclusivamente en la escuela, hacen parte de la cotidianidad de las personas.

La recreación en la escuela tiene amplios escenarios de desarrollo en el ambiente pedagógico, es motivadora, movilizadora social y se constituye en un medio que contribuye a la participación, la solidaridad y el intercambio entre la comunidad educativa, su propuesta basada en un clima de goce, disfrute y de libre elección, permite el despliegue de proyectos creativos, imaginarios y con múltiples aprendizajes:



“Esa posibilidad de aprehender el mundo a través de vivencias y del placer de concretarlas, nos permite integralmente unir el hacer con el decir, el sentir con el pensar, el creer con el jugar, el construir con el crear. Este acercamiento a la unidad es lo que facilita el aprendizaje auténtico que va a permitir integrar al hombre con la comunidad y ésta con el mundo” (Ziperovich y Chalita: 2008, p. 7).

Así, la recreación con intencionalidad pedagógica es una mediación social que emerge en la relación entre maestro y estudiantes a quienes se les propone la “construcción conjunta de formas lúdicas e imaginarios creativos en contextos culturales y locales relacionados con lo global [...] donde lo lúdico, lo festivo y lo contemplativo son motivos (motores) de la actividad recreativa” (Mesa, 2004, p. 15).

En ese orden de ideas, la EFRD debe comprometerse como un espacio para el desarrollo de vivencias recreativas fructíferas que fortalezcan un proyecto de vida basado en experiencias beneficiosas de ocio para los estudiantes. La riqueza de prácticas que se hacen en la clase de EFRD como: prácticas deportivas, juegos, prácticas expresivas y dancísticas, excursiones, salidas pedagógicas, campamentos, entre otras, pueden plantear la revalorización de la vivencia educativa del ocio.

Otro concepto que está íntimamente ligado con la recreación es el tiempo libre, que se ha inscrito en la escuela, motivado por la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 en su artículo 14, bajo la propuesta de proyectos transversales. La discusión sobre el tiempo libre ha estado centrada en pensar cómo las prácticas recreativas contribuyen al desarrollo del ser humano desde los usos que se dan al tiempo con fines de gozo, satisfacción y aprovechamiento, pero también a espacios idóneos para el desarrollo personal y la formación integral. Un elemento de reflexión que suscita pensar el tiempo libre como posibilidad de formación es atribuirle la doble condición de la educación en el tiempo libre y educación para el tiempo libre; ambas, suponen una oportunidad de connotar que el ser humano cuenta con oportunidades formativas. Al referirse a educar en el tiempo libre se hace mención de la posibilidad inmediata de aprovechar y formar mientras se desarrollan actividades en este tiempo. Por su parte, educar para el tiempo libre, convierte a este en objetivo de posibles intervenciones pedagógicas (Pérez, 2002). En este sentido, el proyecto transversal de tiempo libre es una oportunidad para que estudiantes y maestros incorporen propuestas de interés conjunto, que les permitan explorar otras formas de educación al interior de las instituciones escolares.

“La incorporación de la recreación y el juego en la escuela, ayuda a responder a las demandas emergentes en lo educativo y lo comunitario, consolidando saberes que son previos al ingreso a la escuela y que están presentes en lo cotidiano; facilitando ritmos y usos del tiempo, el propio descubrir y acrecentar la sensibilidad, así como el experimentar en la realidad, retomando los conceptos explícitos e implícitos al valerse de diferentes objetos, objetivos y actividades (salidas, intercambios grupales, concursos, celebraciones, entrevistas, visitas, lecturas, canciones, exploraciones, investigaciones, producciones solidarias, talleres vivenciales y expresivos, entre otros)” (Ziperovich y Chalita, 2008, p. 13).



El reconocimiento de nuevos escenarios, metodologías, saberes y prácticas en el contexto escolar, centrados principalmente en la configuración de experiencias significativas, pertinentes y que tengan en cuenta la realidad del estudiante, permite retomar muchos saberes de la cultura popular, por un lado, en la escuela y principalmente en la clase de EFRD. En este sentido, la recreación es una estrategia pedagógica fundamental para acercar a la escuela y a la comunidad, desde procesos identitarios que fortalecen el reconocimiento de los integrantes con proyección en sus vínculos sociales y la socialización como escenario vinculante a las aspiraciones comunes. En un principio, puede empezarse por generar espacios para compartir, divertirse, entretenerse, que en la medida que se fortalezcan, acrecienten tejido social, condición importante para el desarrollo escolar y que permite vislumbrar nuevas formas de interacción y reconocimiento.

2.3.2. El deporte educativo

El deporte como hecho y práctica social, es considerado uno de los fenómenos modernos que ocupa la atención de expertos y académicos de diversas áreas. Es posible identificar que el deporte es analizado como: industria del espectáculo, modelo económico, o práctica cultural, y desde la perspectiva educativa, como una práctica susceptible de ser enseñada con fines formativos.

Desde su origen en las primeras décadas del siglo XIX (Contecha, 1999), el deporte se ha constituido en una práctica escolar, presente en diferentes espacios tanto de carácter curricular, extracurricular o de tiempo libre. En tal sentido, es posible afirmar que las prácticas deportivas escolares están influenciadas por dos modelos; de una parte, el modelo formativo de la escuela, que le imprime a dichas prácticas un carácter educativo, y de otra, el modelo del deporte de rendimiento que ejerce una influencia evidenciada en: el tipo de deportes que se practican, en los propósitos que se otorgan e inclusive en los roles que asumen los ciudadanos en el marco del deporte espectáculo (Hoyos, 2012).

En palabras de Aisenstein (1998) y de Calzada (2004), la relación del deporte con la escuela genera puntos de vista diversos, ubicados en un espectro amplio que reconoce tanto las posturas que legitiman su presencia en la escuela, a partir de su capacidad formadora, hasta críticas desde las cuales se consideran nocivas dichas prácticas, cuando se otorga demasiado interés a su carácter competitivo, constituyéndose incluso para algunos estudiantes en una práctica excluyente, en la medida en que se prioriza la participación de quienes muestran mayores habilidades físico-motoras, en detrimento de quienes necesitan profundizar en su exploración.

En esta vía el MEN, desde los diferentes documentos de política que propenden por el desarrollo del área de EFRD, enfatiza en el carácter formativo que debe darse al deporte en el contexto escolar. En tal sentido, todas las formas de práctica deportiva que tienen lugar en la escuela se enmarcan en los fundamentos del deporte escolar, cuya posibilidad educadora, requiere de manera ineludible la mediación pedagógica del maestro, quien con su intencionalidad da sentido y significado a las prácticas deportivas, garantizando su aporte en la formación y desarrollo integral del sujeto de acuerdo con su edad, contexto y expectativas.

El maestro de EFRD, propende por la utilización de espacios, servicios, actividades o recursos de la alianza familia-escuela, que basa sus acciones de "colaboración, solidaridad y apoyo mutuo en procura de asegurar condiciones sociales, materiales y humanas para promover el desarrollo integral y el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, durante la trayectoria educativa" (MEN, 2020, p.7). Además, puede ofrecer una variabilidad de prácticas deportivas, garantizar su carácter inclusivo, y priorizar la participación de todos los estudiantes, sin anteponer como único objetivo, las competencias deportivas, por tanto, antes que enfocarse en los resultados la clase de EFRD prioriza la participación e inclusión.

2.3.3. La actividad física y su relación con la salud

Basado en las diversas perspectivas que estudiaron la educación física, y el deporte a lo largo del siglo XX, y sustentando la relación entre las prácticas corporales y su incidencia en la salud de los sujetos, surge el concepto de actividad física cuya evolución ha llegado al punto de dar cuenta de su complejidad y así entenderla de manera más ética y holística (Piggins, 2020). Este autor nos invita a cuestionar el arraigo conceptual que existe alrededor de las tradicionales definiciones de actividad física, que en sus definiciones establecen una relación exclusiva y estrecha en función del gasto de energía predominantemente y de la incidencia biomecánica, anatómica y fisiológica. Así, es deseable que se asuman actualmente otros aspectos que intervienen de manera intrínseca y permanente en la actividad física como la cognición, la cohesión social y la educación, concepciones que ayudarían a superar el debate de asumir la actividad física en relación exclusiva con concepciones bio físicas. Bajo estas consideraciones, se atribuye a la actividad física la posibilidad de poner en acción aspectos *inherentes* a ella que emergen en la experiencia de realizarla, a saber, su

relación con la afectividad, cognición y emocionalidad del sujeto, su concreción en espacios físicos y culturales que la hacen situada (Phoenix y Bell, 2019, citado por Piggins, 2020) e inmersa en una relación simbiótica entre personas, actividades y espacios y contextos culturales específicos (Cherrington y Black, 2020). En suma, las nuevas posturas la asumen bajo una mirada compleja, inclusiva y holística, y en tal sentido, las oportunidades de desarrollo pedagógico se amplían apreciando la conexión que deriva de esta concepción con la integralidad del ser humano.

Uno de los fines asignados a la EFRD en la escuela consiste en fomentar en los estudiantes hábitos saludables, que tengan una incidencia en su desarrollo integral, y que, en conjunto con los demás contenidos del área, apunten a la creación de estilos de vida saludable. Estos aportan bienestar y placer, fortalecimiento de conocimientos, habilidades y actitudes en alimentación saludable, actividad física y prácticas de higiene. Estos hábitos son fortalecidos en la medida en que pueda implicarse a la familia y se aprovechen los espacios que puedan generarse en la alianza familia-escuela para capacitar, compartir información, retroalimentar y realizar procesos sostenibles y de seguimiento que redunden en cambios no solo en el estudiante sino en los demás miembros de la familia. Tal como lo refiere el artículo de revisión sistemática de literatura relacionada con las Intervenciones en Actividad Física en América Latina (Hoechner et al., 2008), la EFRD se considera como una de las estrategias efectivas para la promoción regular de la actividad física y el aumento de su práctica en los estudiantes; consideración no menor, si se reconocen los altos índices de inactividad física y sobrepeso en los habitantes de la región latinoamericana como lo expone esta evidencia científica.

Esta relación entre actividad física y salud está sustentada en un concepto moderno de salud, que según la OMS (2019) se entiende como un completo estado de bienestar físico, mental y social, y no solo como la ausencia de enfermedad. Desde esta perspectiva, es necesario comprenderla en el contexto escolar como una estrategia enfocada en brindar elementos teórico-prácticos, que le permiten al estudiante entender la salud como un concepto complejo que implica aspectos biológicos, sociales, culturales, emocionales y simbólicos del ser humano, y que, desde su aplicabilidad, se evidencia en un balance entre el cuidado de sí, del otro y de lo otro. Por su parte, hay alcances en la configuración de la salud desde componentes educativos, como lo plantea el Ministerio de Salud al referirse a la educación para la salud como

“el proceso pedagógico (dialógico e intencionado) de construcción de conocimiento y aprendizaje que, mediante el diálogo de saberes, pretende construir o fortalecer el potencial de las personas, familias, comunidades y organizaciones, para promover el cuidado de la salud, gestionar el riesgo en salud y transformar positivamente los entornos en los que se desenvuelven sus vidas” (MINSALUD, 2018, p. 15).



Además de esta visión, que otorga un amplio sentido a la salud, se deben considerar también los determinantes sociales⁹ de la salud que expone la OMS (2009) en una interacción entre las condiciones y factores individuales de las personas, en relación con las circunstancias en que nacen, crecen, trabajan y envejecen. Al relacionar diferentes estadios por los que transita el ser humano, se generan vivencias, modos de actuar, experiencias que son permeadas por la cultura y otras condiciones sociales, económicas y estéticas, por lo que cualquier decisión de trabajo pedagógico en relación con la salud, debe involucrar desarrollos tanto personales como comunitarios y del contexto en el que se encuentran las instituciones. Bajo esta perspectiva, la capacidad de agenciamiento del ser humano es un elemento de desarrollo y transformación de prácticas.

Fomentar poblaciones activas es uno de los objetivos estratégicos de Plan de Acción Mundial Sobre la Actividad Física 2018-2030, emitido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS). En este objetivo destaca el papel de la educación física y su posibilidad de suscitar herramientas para la recreación activa, el deporte y el juego desde enfoques integradores de la escuela. De esta manera se realiza un trabajo que “permita establecer y fortalecer en todo el curso de vida conocimientos básicos sobre salud y educación física, y promover el disfrute y la participación en la actividad física en función de las capacidades y actitudes” (OMS & OPS, 2018, p. 36).

9 En el módulo conceptual de la estrategia de Estilos de Vida Saludable (2020), se retoma el concepto de determinantes sociales para la salud y “se expone que ellos destacan los atributos por los cuales el bienestar individual y colectivo es un capital social permeado tanto por factores de riesgo como de protección (p 23).

Los elementos conceptuales que aborda el área de EFRD en relación con la actividad física y la salud en la escuela, propende por tener un enfoque de promoción de salud y de hábitos de vida saludables y de prevención de riesgos, a través del desarrollo de las competencias de los estudiantes. En ese sentido, se puede fortalecer a las familias en sus competencias parentales:¹⁰ vinculares, protectoras, formativas y reflexivas, a las que se hace referencia en el apartado “familia e infancia”; es así como se hace necesario proporcionar conocimiento sobre autocuidado y cuidado del otro, atendiendo necesidades como:

a. Actividad física y prevención de enfermedades crónicas no transmisibles.

Estudios y planes difundidos por la OMS, desarrollados a nivel internacional en las últimas décadas¹¹, demuestran la incidencia que tiene la práctica de actividad física regular. Al respecto se puede resaltar la actividad física como un factor protector ante la aparición de enfermedades crónicas no transmisibles como la diabetes, las enfermedades cardiovasculares y el cáncer. La incidencia de la inactividad física como causa principal de cánceres de mama y de colon ascienden a 21%-25%, de los casos de diabetes al 27 % y aproximadamente el 30% de la carga de cardiopatía isquémica (OMS, 2019). La OMS agrega que la actividad física también ayuda a prevenir la hipertensión, el sobrepeso y la obesidad, y puede mejorar la salud mental, la calidad de vida y el bienestar (OMS, 2019, p. 6).

En Colombia, la Encuesta Nacional de Situación Nutricional de Colombia (ENSIN) realizada en 2015, presenta cifras preocupantes de 6,3% de sobrepeso y obesidad en menores de 5 años y el 61,9% permanecen frente a la pantalla tiempo excesivo. De igual manera, se identificó un incremento de la población escolar con sobrepeso, pasando de 18,8% en 2010 a 24,4% en escolares entre 5 y 12 años en el año 2015, en cuanto al tiempo excesivo de permanencia frente a pantallas el porcentaje fue de 67,6%. Por su parte, en los adolescentes también se identificó un aumento en el porcentaje de sobrepeso y obesidad, pasando de 15,5% en el 2010 a un 17,9% en el 2015 y tiempo excesivo de permanencia frente a una pantalla de 76,6%. Esta información se puede apreciar gráficamente en la figura 5.

Estos altos índices de obesidad y sobrepeso se relacionan con dos factores preocupantes frente a los niveles de sedentarismo de la población escolar colombiana: bajos niveles de actividad física y tiempo excesivo de permanencia de los adolescentes frente a las pantallas. La ENSIN (2015) encontró que solo el 13,4% de los adolescentes colombianos cumplen con las recomendaciones de actividad física, y que un 76.6 % de esta población dedica un tiempo excesivo de permanencia frente a una pantalla. Esta información también se puede apreciar gráficamente en la figura 5.

10 Las competencias parentales, se comprenden como aquellas facultades y capacidades que adquieren las madres, padres o cuidadores en el ejercicio de la relación, conexión e interacción con la niña, niño o adolescente, propiciando la construcción de entornos protectores que faciliten vivencias familiares encaminadas al fortalecimiento de factores de generatividad, protección integral, desarrollo integral y garantía de derechos (ICBF, 2021, p.8).

11 Entre los estudios que se sugiere consultar se encuentran Prevención de las enfermedades no transmisibles en el lugar de trabajo a través del régimen alimentario y la actividad física (2008); Informe sobre la situación mundial de las enfermedades no transmisibles (2010 y 2014); Plan de acción para la prevención y el control de las enfermedades no transmisibles en las Américas 2013-2019; Plan de acción mundial sobre la actividad física 2018-2030; Más personas Activas para un mundo más sano (OPS & OMS 2019)

PREESCOLAR (de 0 a 4 años)



ESCOLAR (de 5 a 12 años)



ADOLESCENTES (de 13 A 17 años)



	De 0 a 4 años Preescolar	De 5 a 12 años Escolares	De 13 a 17 años Adolescentes
ACTIVIDAD FÍSICA			
Media Nacional	25,6%	31,1%	13,4%
Niña	20,7%	26%	7,6%
Niño	30,2%	35,8%	18,7%

Figura 5. Niveles de actividad física en niñas, niños, adolescentes y jóvenes colombianos y exposición a pantallas por grupo población.

Fuente: Elaboración propia a partir de ENSIN 2015.

Al respecto la EFRD tiene una responsabilidad puntual en la prevención de estas enfermedades, dado que, según Muñoz y Arango (2017) “entre el 77, y el 92 % de los niños y adolescentes obesos, siguen siendo obesos en la edad adulta” (p. 493). Con este propósito los maestros deben realizar acciones concretas con los estudiantes de todos los niveles escolares, haciendo seguimiento a la evolución de su peso y talla. Según la OMS (2017), “El cálculo del IMC es la forma más sencilla de evaluar el estado ponderal y el método más utilizado para clasificar a una persona como: de bajo peso, peso saludable, con sobrepeso u obesa” (p. 15).¹² Con estos datos, el maestro puede generar señales de alarma, cuando el IMC esté mostrando un riesgo de bajo peso, sobrepeso u obesidad. En tal sentido, los maestros deben trabajar de manera mancomunada con la familia, cuidadores y equipo médico, (en el caso de las instituciones educativas en las que se cuente con él), o solicitar a la familia acudir a su servicio de atención en salud, con su hijo cuando se identifique algunos de estos riesgos. Conviene recordar también, que el cálculo del IMC es un dato que puede aportar información si se presenta algún factor de riesgo de enfermedad crónica no transmisible relacionada con la inactividad física, sedentarismo, irregularidades metabólicas, o niveles de ingesta alimenticia. Sin embargo, es pertinente contrastar los resultados de IMC con tablas de crecimiento que para el contexto colombiano puede aportar el ICBF. Favorecer los escenarios escolares y comunitarios para el desarrollo de prácticas de actividad física, prácticas deportivas y corporales que aumenten significativamente el tiempo de actividad física y provoque en los estudiantes una disposición mayor a sentirse activos, especialmente en circunstancias sociales en las que se disminuyen posibilidades de movimiento, práctica al aire libre, interacciones con pares en sus barrios y comunidades en encuentros espontáneos y lúdicos.

En cuanto a los conceptos sedentarismo e inactividad física es de advertir que, si bien se asocian en muchas ocasiones con las enfermedades no transmisibles, es menester de los maestros conocer sus delimitaciones. La conducta sedentaria es definida por Montero et al. (2015) como la insuficiencia de movimiento y la inactividad física es “el no cumplimiento de las recomendaciones mínimas internacionales de la actividad física para la salud” (p. 1089). Al respecto de las recomendaciones de actividad física, Latinoamérica presenta una tasa superior a la media mundial en los niveles de inactividad física y preocupa la brecha entre los niveles de inactividad entre hombres y mujeres. Es así como en hombres las cifras de inactividad llegan al 84.3% en adolescentes mientras que en las mujeres asciende a un 88.9%. Pueden asociarse las causas a condiciones culturales y sociales, de seguridad, de políticas de inclusión, entre otras. Para el caso particular colombiano, se encuentra que la cifra de adolescentes colombianos que no realizan suficiente actividad física asciende al 83.9% del total de la población adolescente (ONU, 2019). Esta situación debe asumirse en la labor docente desde la EFRD puesto que además de la disminución de Enfermedades No Transmisibles la actividad física aporta beneficios al estado emocional y provee de experiencias y posibilidades de interacción entre los estudiantes.

¹² Para calcular el Índice de Masa Corporal IMC, usted debe tener el peso del estudiante en Kilogramos, y la estatura en Metros, luego debe dividir el peso en la estatura. Ejemplo 50 kilos/ 1,50 metros= 33,3 IMC.

Los maestros, pueden apoyarse de manera adicional, en las experiencias exitosas, como la planteada por Calpa et al. (2019), quienes, en términos de la generación de estilos saludables, consideran relevante involucrar a los estudiantes en acciones de “reflexión sobre sus propias creencias y estimular su sentido crítico” (p.148) en torno a la actividad física y los hábitos de alimentación. De igual manera, los maestros pueden soportar sus iniciativas, en la llamada “Ley de obesidad” (Ley 1355 de 2009), a través de la cual se define a la obesidad como un problema multicausal que requiere promover hábitos adecuados de alimentación, programas de actividad física, y la transformación de la oferta alimenticia para la población escolar en Colombia.

Así mismo, los estudiantes en el área de EFRD, deben apropiarse conceptos **básicos** sobre las enfermedades cardiovasculares, la diabetes y algunos tipos de cáncer (cáncer de mama, esófago, colon, endometrio y riñón) y su asociación con la inactividad física y el sobrepeso (Muñoz y Arango, 2017). Con este propósito los estudiantes de secundaria pueden hacer con ayuda de su maestro, un formato de registro de antecedentes de salud, personal y familiar, con el fin de realizar un plan de actividad física y su seguimiento.

Cabe destacar la necesidad de abordar algunas situaciones relacionadas con las sustancias psico activas centradas en el consumo de tabaco y de alcohol en escolares. A respecto y de acuerdo con el *Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psico Activas En Población Escolar en Colombia* (Ministerio de Defensa et al., 2016) se concluye que el 50% de los escolares que han consumido tabaco, lo hicieron por primera vez a los 13 años o menos. En cuanto al consumo de alcohol, “el 69,2% de los escolares de Colombia representados en ese estudio que se realizó en estudiantes de grado séptimo a undécimo, declaran haber consumido alguna bebida alcohólica en su vida” (p 47). Asumiendo la incidencia que tiene el consumo de tabaco y alcohol sobre la salud, conviene no pasar por desapercibido la incidencia que pueden tener los actos educativos constantes e intencionados para prevenir el uso de estas sustancias y que los estudiantes reconozcan los riesgos que pueden desencadenar.



Entre las estrategias que se movilizan en la actualidad para promover la actividad física, el transporte activo (caminar y usar bicicleta, patinetas o patines como medios para moverse) se ha considerado como una de las mayores oportunidades tanto en estudiantes como en los contextos laborales para promover sociedades más activas. Esta estrategia, además de ofrecer condiciones relacionadas con la salud, permite que a ella se incorporen conocimientos sobre los impactos favorables al ambiente y desarrollo de habilidades para interpretar las condiciones del entorno, la convivencia y el reconocimiento del territorio como oportunidad de aprendizaje y de restablecimiento de identidad hacia una comunidad.

b. Un segundo elemento fundamental en el autocuidado de los escolares, tiene que ver con la discusión sobre la imagen y estética corporal, que pueden generar especialmente en los adolescentes apreciaciones difusas sobre su autoimagen, generando problemáticas como la vigorexia, que es considerada por González et al., (2012), como una distorsión en la imagen del cuerpo, que puede conducir a una necesidad excesiva por realizar actividades físicas de alta intensidad y volumen. Esta imagen distorsionada de su propio cuerpo en otros casos puede conducir a enfermedades que generan desórdenes alimenticios como la anorexia y la bulimia. En este sentido, el maestro debe constituirse en un profesional fundamental en su detección temprana, dada las dinámicas propias de la clase y su cercanía con las prácticas corporales de los estudiantes. Se sugiere al maestro generar debates sobre la función de los medios de comunicación y las redes sociales en la construcción de imaginarios colectivo sobre la estética corporal.

c. Alimentación balanceada. Según Muñoz y Arango (2017), señalan que la obesidad es un problema de salud pública que es urgente abordar, en tal sentido y entendiendo que uno de los factores que incide en esta problemática, se origina en los malos hábitos nutricionales, desde el área de EFRD, se deben generar iniciativas para que todos los actores escolares: maestros, personal administrativo, personal responsable de la tienda escolar y las familias, articulen esfuerzos para generar hábitos saludables de alimentación en los estudiantes. Al respecto, algunas secretarías de educación de Entidades Territoriales Certificadas se han pronunciado con estrategias para asumir las tiendas escolares como escenarios que garanticen una alimentación adecuada y se comprometan con la disminución progresiva en la comercialización de las bebidas azucaradas y carbonatadas, los alimentos ultra procesados y el consumo de grasas. Algunas propuestas relacionadas con esto han permitido modificar las condiciones en relación con las tiendas escolares para que también se consideren posibles escenarios que, además de proveer alimentos, tengan en sus propósitos, la formación del estudiante para una toma de decisiones adecuadas sobre la base del conocimiento pleno de las consecuencias en la ingesta de ciertos productos y bebidas por la que comúnmente optan en sus hábitos de alimentación. Estas decisiones son estrategias que pueden acordarse en la comunidad educativa para favorecer el desarrollo anatómico-fisiológico de manera armónica en los estudiantes.

En Colombia desde el año 2006, en un trabajo mancomunado entre el Ministerio de Salud y Protección Social, el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial, se han formulado lineamientos para garantizar entornos saludables en la escuela, por lo que se incluyen como estrategias: (a) La promoción de prácticas de vida activa y alimentación sana (b) El desarrollo de estilos de vida saludable y (c) La realización de eventos con la comunidad educativa, por ejemplo, olimpiadas saludables, restaurantes y tiendas escolares saludables.

d. Desarrollo de la condición física. El desarrollo de las cualidades y capacidades físicas, en los escolares debe ajustarse a las características propias de cada edad, respetando los procesos de maduración y desarrollo de los niños y adolescentes. Por lo tanto, es aconsejable que el propósito de estas actividades esté principalmente enfocado al autoconocimiento de los escolares, aunado al dominio conceptual y procedimental de las actividades para su desarrollo, y de las pruebas específicas para su valoración. De esta manera, no es aconsejable que la expresión de la condición física de los escolares se constituya en un estándar de calificación para la población escolar (Gaviria, 2013).

e. Género y sexualidad en la educación física y el deporte. Los estereotipos de género asociado al deporte, la recreación y a las prácticas corporales, se constituyen en un tema fundamental que debe ser abordado desde el área de EFRD. Al tratarse estos temas con los estudiantes, e incorporarlos de manera intencional, continua y reflexiva se aporta significativamente en la construcción de su identidad, el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad con la que asumen, desempeñan e interactúan todos los miembros de la comunidad, en las prácticas corporales. Tanto los discursos como las prácticas de la EFRD en la escuela deben enfocarse en eliminar las creencias que consideran algunos deportes o algunas prácticas como masculinas o femeninas. Desde la clase de EFRD, se deben generar prácticas corporales con igualdad de oportunidades, para que todos los estudiantes puedan participar en las diversas actividades evitando la discriminación por género, por características físicas o cualquier otra forma de sesgo que provoque exclusión. Según el MEN (2008):

La sexualidad es una dimensión constitutiva del ser humano, que se construye y se vive durante toda la vida, desde nuestro nacimiento. Es mucho más que relaciones sexuales o genitalidad; es la construcción que hacemos de nosotros mismos como hombres o como mujeres, a lo largo de nuestro proceso de desarrollo. Es una condición inherente a todos los seres humanos, y se constituye en un derecho cuyo disfrute debe ser garantizado por todas las sociedades (párr.1).

Al comprender el concepto de sexualidad desde una perspectiva compleja e integradora, la EFRD contribuye a la construcción de identidades y subjetividades a partir de la creación de ambientes seguros e incluyentes en las distintas actividades que suceden en la clase. En la propuesta pedagógica que ha motivado el Ministerio de Educación Nacional para el desarrollo de proyectos de educación para la sexualidad



y construcción de ciudadanía se plantean seis principios (ser humano, género, educación, ciudadanía, sexualidad y educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía). Sobre estos principios se define la estructura conceptual del programa de educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía. También se constituyen como referentes para las propuestas que pueden desarrollar los establecimientos educativos en relación con la sexualidad que prioricen competencias para la vida y para la formación de sujetos activos de derechos. La educación para la sexualidad¹³ es significativamente afín al desarrollo de la EFRD no solo porque apunta a la revisión y transformación de los estereotipos de género en el ejercicio o práctica del deporte, sino que es clave en el desarrollo de la identidad, la comprensión de la corporeidad misma, las interacciones alrededor del cuerpo, la imagen y el sentido de la estética.

2.3.4. Cuidado de sí y del otro

Las prácticas educativas del área de EFRD, destacan principalmente, en la realización por parte de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de las intencionalidades pedagógicas, didácticas, metodológicas y, el análisis de sus competencias socioemocionales y axiológicas en el contexto escolar. Por lo cual, llevar a cabo una tarea motriz es el develamiento de la animosidad de un niño que se despliega en una relación consigo mismo y con los otros. Al ser un área que otorga especial atención al disfrute, la proxemia, la exploración, la vivencia, convergen en esa visión el cuidado de sí y del otro como impronta de cualquier práctica. La relevancia del cuerpo vivido, del sujeto que se mueve intencionalmente, de la interacción que produce al ser humano, la relación continua con otros en situaciones cambiantes enaltece el sentido de sus prácticas al considerarse el cuidado de sí y de los demás como una condición de las experiencias que susciten las disposiciones pedagógicas de los maestros. Como impronta y si se quiere denotar, también como fundamento de las prácticas del área, el cuidado de sí y del otro es una oportunidad para reconocer el valor del cuerpo,

¹³ Para más información de las propuestas y acciones en el marco de la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía pueden consultar las tres guías, emitidas por el MEN.

del cuerpo en movimiento, de la relación de este en el espacio y en interacción con los demás. Este comportamiento en la clase permite al niño situarse en relación consigo mismo y con los otros. El niño como identidad corporal se sitúa en su contexto, y desde una perspectiva pedagógica es educable. La realidad antropológica del niño en la escuela es su identidad corporal. Al niño se le reconoce en la escuela desde sus primeros años como un sujeto educable en perspectiva de sí mismo y de los otros en un ambiente axiológico.

Bajo este horizonte, podemos comprender que la realidad antropológica del ser humano, como lo manifiesta Cagigal (1979), es su identidad corporal. El ser humano como identidad corporal se sitúa en el mundo; desde la perspectiva pedagógica, el individuo situado en el mundo como identidad corporal es educable. El cuerpo educable puede ser sujeto de reflexión, de disfrute, de gozo, de placer desinteresado, de una humanización del ejercicio corporal, de la experiencia corporal y su corporeidad. Para Cagigal (1979), la educación física es la primera y más sustancial educación de la persona. La educación física, además, de ser un inicio en la cultura, se instala en una determinada sociedad y, se inclina porque el ser humano viva y sepa vivir humanamente su cuerpo en relación consigo mismo y los demás. La educación física en la praxis se devela en la figuración cambiante del movimiento.

En la pedagogía del movimiento se reconoce al otro, los otros; se explora el mundo para expresarse, comunicarse y poder ser parte de las transformaciones sociales y culturales. Las personas se mueven para compartir sus ideas y sentimientos con los demás y, se proyecta simbólicamente, en virtud del cúmulo de significados que posibilita el movimiento y la EFRD. A partir de esta realidad antropológica del ser humano, es decir, su identidad corporal y una pedagogía del movimiento, el área de EFRD debe propiciar el desarrollo de la potencialidad motriz, las posibilidades comunicativas del cuerpo, el cuidado de sí mismo y de los otros.

El cuidado de sí y de los otros adquiere un valor en la justa medida en que se habite el cuerpo y, se asumen comportamientos de respeto hacia él y los demás. El cuidado de sí y de los otros se inicia en la vida familiar, siendo desarrollados posteriormente en la escuela y en el proyecto de una educación física para la vida. La justa medida se va dando en los tiempos de trabajo y descanso, en la alimentación saludable, en la higiene corporal, en la condición física y en la salud.

El ser cuerpo desde el cuidado de sí y de los otros como realidad se van forjando en sociedad, en relación con los otros. En esta variedad de relaciones florecen nuevos valores, actitudes y comportamientos hacia la configuración del buen vivir y, en la búsqueda de un equilibrio con el ambiente. Es deseable asumir que entender la vida y el papel que se otorga en la relación sistémica y ecosistémica determina al ser humano en contribución permanente con los demás, con su protección, el respeto a las formas de vida y al ambiente.

3. BASES DEL DISEÑO CURRICULAR

El currículo se entiende como una construcción cultural que se selecciona, organiza y dispone para que los estudiantes logren los fines de la educación establecidos en la Ley General de Educación. El currículo expresa el para qué, el qué, cómo, cuándo y dónde educar y aprender (Unesco, 2015) a través de construcciones y acuerdos colectivos que, para el caso de Colombia, compromete decididamente la voz de la comunidad educativa, en virtud de la autonomía institucional de los establecimientos educativos (Ley 115 de 1994). Tal cuestión exige tener en cuenta múltiples referentes entre los que caben mencionar las necesidades e intereses de los estudiantes, de los contextos y de la sociedad, consideradas las bases sobre las cuales se propone el diseño curricular.



Bajo esta perspectiva, se considera que para la elaboración de un currículo son necesarias la comprensión del contexto del estudiante y la definición de las competencias y capacidades específicas que se desean desarrollar. Desde esta perspectiva, el conocimiento de las particularidades del país en su ámbito sociocultural, poblacional, territorial, ambiental y en sus relaciones con el mundo globalizado inciden en las decisiones curriculares. En este orden de ideas, se concede central importancia a la concepción de niño, niña, adolescente y joven, pues se parte de ellos y con ellos quiere llegarse a una construcción y despliegue de un proyecto educativo con sentido para su vida en la sociedad.

Así mismo, evidencia la imperativa necesidad de reconocer la experiencias, saberes, conocimientos y capacidades con las que niñas, niños, adolescentes y jóvenes llegan al entorno educativo, para que desde allí se movilicen ambientes y experiencias pedagógicas que les resulten pertinentes, al tiempo que les permita ser protagonistas de sus propios procesos de desarrollo y aprendizaje. Por tal razón, se busca promover el desarrollo integral del estudiante, para lo cual se privilegian los currículos integrales basados en una realidad educativa concreta y concebidos en relación con los proyectos educativos institucionales de los establecimientos educativos. De esta manera, se contribuye a la formación de sujetos contextualizados y con sentido social, en una relación dialógica teórica y práctica que contribuye al otorgamiento de significado del conocimiento que pretende promoverse, tanto disciplinar como interdisciplinar. Entender la sociedad en la que los individuos se encuentran, para contribuir a dinamizarla, es una necesidad propia de la educación, de las perspectivas con que se asume y de las relaciones que, a propósito de ella se establecen, pues desde este lugar las demandas sociales son más exigentes, cambiantes e, incluso, inciertas. La labor educativa no es ajena a ellas, imponiéndose la visión de lo local y lo global, en la que dialogan múltiples saberes y conocimientos.

3.1 CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO, BASE PARA EL DISEÑO CURRICULAR

La lectura del contexto es determinante para el área de EFRD en la estructuración y diseño del currículo, pues como ya se advirtió es un referente necesario para orientar el proceso educativo. Se entiende por contexto:

El conjunto de circunstancias o hechos que rodean un evento o una situación particular. Estas circunstancias son referentes o características en las cuales el evento o la situación tiene lugar y que a su vez permiten ubicarlo en unas condiciones particulares, entenderlo y explicarlo (Giraldo, 2013, p.1).

Las interacciones de los sujetos en los contextos sociales, culturales, económicos, políticos y familiares hacen que la educación esté alejada de generalizaciones y determinismos. Así, las propuestas curriculares giran en torno a la interpretación de esos contextos y las interacciones de los sujetos en sus territorios.

Con el fin de desarrollar los propósitos de un área escolar particular y la toma de decisiones por parte del maestro frente al diseño curricular, es necesario conocer el contexto que permite situar la enseñanza y el aprendizaje en la comprensión de la cultura, la política y la organización social. Para desarrollar una propuesta curricular pertinente es preciso identificar las características particulares de los establecimientos educativos, enmarcadas en una comunidad concreta y su relación con lo local, la realidad regional y nacional. Cabe destacar en este punto, que la ruralidad en Colombia ocupa un alto porcentaje del territorio nacional, lo que supone a nivel curricular desafíos particulares en esos contextos; las escuelas alejadas de los centros urbanos, con accesos que demandan a estudiantes recorrer trayectos largos para acudir a la escuela que limitan sus posibilidades de vincularse en programas de formación cultural o deportiva e interactuar con pares en tiempos de ocio.

En Colombia y de acuerdo con datos del Departamento Nacional de Estadística (DANE, 2017), cerca del 60 % de los municipios del país deben considerarse como rurales. En cuanto al uso de los territorios colombianos, se encuentra que alrededor del 95% de él está dedicado a lo rural. Es preciso además reconocer que ese concepto de ruralidad en Colombia es complejo de delimitar en términos operativos puesto que como lo expone la Fundación Compartir (2019), la ruralidad no es un compartimento estanco sino que es un continuo, en tanto surge de los “límites de las zonas urbanas y gradualmente empieza a ocupar los territorios: en algunos convive con la irrupción de lo urbano y en otros opera de una manera absoluta, configurando contextos de difícil acceso y de alta dispersión” (p. 9).

Hablar de la necesidad de conocer el contexto implica la concepción del maestro como observador de la realidad social. En este sentido, las comprensiones y reflexiones sobre el contexto contribuyen en mayor medida a la adecuada decisión sobre las realidades pedagógicas que más convienen al desarrollo de los estudiantes. Las condiciones que viven niñas, niños, adolescentes y jóvenes de zonas rurales y ruralidades dispersas, en ocasiones en situación de conflicto, son factores determinantes para prever y proyectar

los alcances y dimensiones del área y la capacidad de organizar la acción para incidir en procesos de reconciliación, interacción comunitaria y proyectos de vida. Bajo este horizonte, es importante que las acciones pedagógicas sean contextualizadas y tengan en cuenta las necesidades de los estudiantes y sus comunidades (ver figura 6).

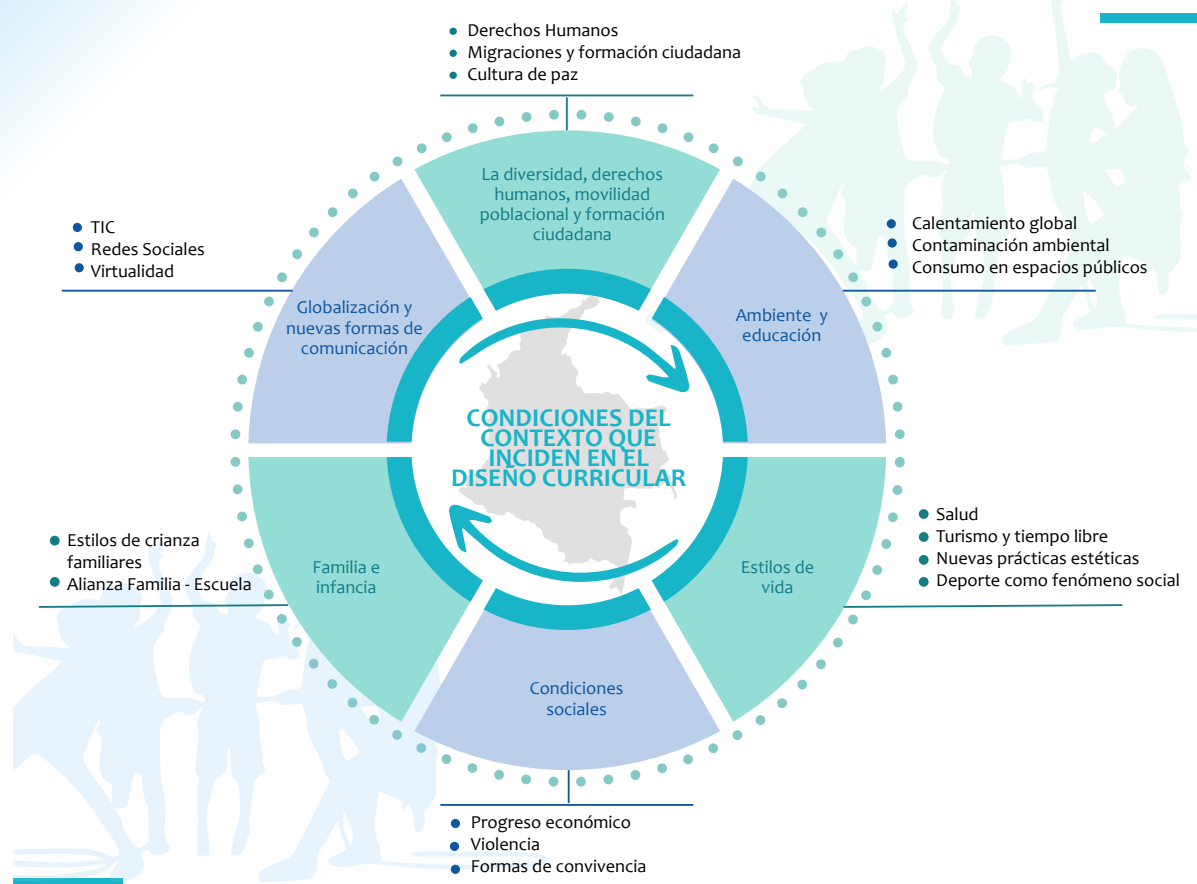


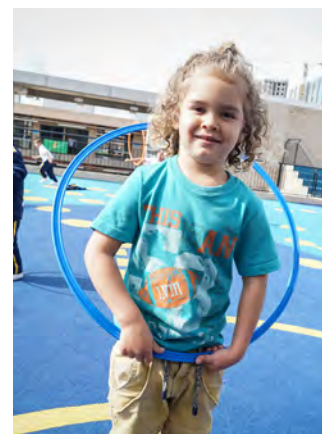
Figura 6. Condiciones del contexto que inciden el diseño curricular

Fuente: Elaboración propia

3.1.1 Globalización y nuevas formas de comunicación

La globalización es un fenómeno que refiere las transformaciones en la organización social, en la vida personal y en la producción de conocimiento a partir de la apertura del mundo y de las fronteras que limitan los países. A nivel local la forma como se vive la globalización es diversa pues depende de la historia de cada país, de sus relaciones con los demás estados y de las formas de construir las dinámicas y relaciones sociales, económicas, políticas y culturales dentro de sí mismos y entre ellos. Lo que caracteriza en general a la globalización es el mayor acceso a información y el desarrollo cada vez mayor de las tecnologías, introduciendo cambios profundos en las distintas esferas de la sociedad. "Algunos la consideran (la tecnología) como un hecho beneficioso y otros lo ven con hostilidad, e incluso con temor" (Silva, 2019, p. 1). Ejemplo de esto, es el excesivo aumento a la exposición e interacción a través de pantallas en los estudiantes de todas las edades, incluidas las de la primera infancia, que conlleva a alteraciones en las horas de sueño necesarias y su calidad después de usar hasta altas horas de la noche pantallas

de dispositivos electrónicos, generando a algunos trastornos¹⁴ que afectan las funciones cognitivas necesarias en el aprendizaje. A su vez, se asocian al aumento del uso de pantallas, de forma concomitante con conductas sedentarias, malos hábitos alimenticios, aumento de alimentos ultra procesados, disminución de actividad física y rendimiento académico. Desde otras perspectivas, la tecnología ha sido el recurso más efectivo para contrarrestar las condiciones sociales que impiden gozar de actividad física al aire libre, interactuar con los demás en una práctica deportiva de conjunto, establecer actos comunicativos en función de una actividad lúdica presencial, entre otros.



En el ámbito del área de EFRD existen realidades, relacionadas no solo con el tipo de trabajo que implica el manejo de la tecnología y sus efectos en la movilidad, sino la transformación del juego y lo lúdico, promovida por el protagonismo de los video juegos y las innumerables formas de difusión, con distintas intencionalidades. Evaluar el impacto de las redes sociales, su contenido e influencia en los comportamientos de las nuevas generaciones, es pertinente para ser reflexionado y apropiado de forma positiva en la clase de EFRD. Algunas experiencias comentadas por maestros del área dan cuenta del uso de las redes sociales y la tecnología para mostrar contenidos de salud o técnicas deportivas con el fin de motivar a sus estudiantes en la clase, así como también comunicarse, compartir experiencias con personas de otros lugares del país y del mundo.

Según Al-Busafi (2015) el término “globalización” se asocia a cambios políticos y culturales, y en tal sentido la educación refleja, de manera directa, estos cambios. El deporte y las prácticas corporales contemporáneas, que son difundidas en los medios de comunicación influyen de manera directa en los intereses, motivaciones y representaciones de los escolares, por lo que el maestro está llamado a reconocerlas e incorporarlas en la clase con propósitos formativos. Por ejemplo, prácticas como el parkour, el *freesytle*, senderismo, los Deportes Urbanos y Nuevas Tendencias (DUNT), así como las tendencias mundiales del fitness emitidas anualmente a través de las encuestas que realiza el Colegio American College of Sports Medicine (ACSM) pueden incorporarse para motivar la práctica sistemática de la actividad física en la clase y ser adaptadas con pertinencia de acuerdo con las condiciones de los estudiantes, los medios físicos y los materiales existentes en la institución, con el propósito de desarrollar habilidades y destrezas, así como de la creatividad del estudiante. Al respecto, Valcarce, Veiga, Arroyo, & Morales, (2021), identificaron las 20 tendencias de Fitness en el 2021 en Colombia, a partir de una encuesta replicando la metodología que usa el ACSM (2021). Entre las conclusiones, se ratifica la tendencia de la práctica de la actividad física motivada y orientada a fines de bienestar y salud y el posicionamiento de la tecnología como recurso mediador para la actividad física.

14 Entre las consecuencias que genera el aumento de tiempo de exposición a pantallas, se encuentra la disminución de la calidad del sueño y aumento de los trastornos, asociándose estos, con el rendimiento cognitivo. Investigaciones sobre la neurobiología del sueño establecen que en este proceso los neurotransmisores estimulantes del cerebro determinan niveles de salud y disposición para las funciones cognitivas, entre otros. Entre los siguientes acontecimientos que se desencadenan en el sueño, varios se relacionan a directamente con estados adecuados para una mejor disposición para el aprendizaje: 1) restablecimiento o conservación de la energía, 2) eliminación de radicales libres acumulados durante el día, 3) regulación y restauración de la actividad eléctrica cortical, 4) regulación térmica, 5) regulación metabólica y endocrina, 5) homeostasis sináptica, 7) activación inmunológica, 8) consolidación de la memoria (Lira y Custodio, 2018, p. 2).

3.1.2 La diversidad, derechos humanos, movilidad poblacional y formación ciudadana

La humanidad atraviesa una etapa de grandes movimientos sociales motivados por factores económicos, políticos, sociales y ambientales que conducen a exigir o demandar su atención por parte de los gobiernos. Tanto a nivel mundial como en el país, estos fenómenos afectan la organización social y transforman las formas de pensar y ser de los estudiantes y maestros.

La situación de las poblaciones, su diversidad y movilidad se expresa de manera sensible en la EFRD teniendo presente que hacen parte de las características de los integrantes de las comunidades escolares y repercuten en la dinámica educativa. El panorama que expone al día de hoy a América Latina con un 15% del total de las migraciones mundiales, de acuerdo con datos de Naciones Unidas, citadas en su estudio sobre *Estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas* y presentadas por la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL, 2019), permite reconocer la multiplicidad de necesidades que dialogan y la urgencia de asumir la diversidad que conlleva la movilidad a la que se enfrentan hoy familias completas que transitan por el territorio colombiano en búsquedas laborales, económicas y sociales.

Por ello, es propósito del área responder de manera pertinente, reconocer, valorar y respetar la diversidad de las personas en sus capacidades, intereses y expectativas, relacionadas con su contexto, en su territorio, lo cual potencia y diversifica el currículo, aún más teniendo en cuenta que Colombia es un país pluricultural y multiétnico, con población que habita tanto en zonas rurales como urbanas y a lo que se suman poblaciones que han sufrido el desplazamiento de sus territorios. Estas diferencias poblacionales han traído consigo desigualdades e inequidades socioeconómicas, culturales, de formas y estilos de aprendizaje y de género, entre otras, en contextos de diversidad social, étnica, cultural y política. La diversidad, antes que diferencia y distancia, implica el reconocimiento de la multiplicidad de maneras de expresarse y ser en la sociedad, para poder vivir juntos.

De manera particular, la sociedad colombiana vive un proceso de superación de violencias, de reconocimiento de la diversidad y respeto de las diferencias. En este contexto, se busca que los conflictos y las diferencias se constituyan en oportunidad para participar de manera creativa y colectiva en la construcción del tejido social, con equidad, con un enfoque de cuidado y autocuidado, de valorar recursos tan vitales como el agua, en un ambiente de paz, resignificación de los territorios y promotor del desarrollo humano. En este sentido, el área de EFRD aporta conceptos, prácticas, actividades y estrategias que potencian lo institucional, local y regional contribuyendo al encuentro de personas y comunidades, a su promoción, desarrollo y realización de potencialidades.

Las siguientes son algunas claves que se pueden tener en cuenta al diseñar un currículo pertinente para la diversidad de país:

- a.** Contextualizar en el currículo las características de los territorios, atendiendo a sus condiciones físicas, geográficas, ambientales y culturales.
- b.** Generar la articulación del currículo con la comunidad y las instituciones en los territorios en sus particularidades rurales o urbanas.
- c.** Recuperar y preservar la identidad de los territorios a través de la investigación y práctica de la memoria lúdica y cultural de la región.
- d.** Generar alternativas que proyecten la práctica de la EFRD en todas las personas con características y contextos diversos e intervengan en la construcción de una cultura de paz que aporte a la reconstrucción del tejido social.
- e.** Motivar a través de la EFRD, la participación social de los estudiantes, el respeto, reconocimiento y garantía de los derechos humanos en las interacciones cooperativas y de equipo.

Es así como las condiciones sociales y problemas que se identifican en los diversos contextos deben ser mirados en perspectiva de oportunidad pedagógica para la escuela y como escenarios en los que la EFRD se sitúa con compromisos sociales conducentes a promover la realización de los derechos humanos y la reconciliación comunitaria. Las propuestas educativas, recreativas y deportivas contribuyen a dinamizar interacciones sociales inéditas para beneficio de la sociedad.

3.1.3 Ambiente y educación

Son muchos los factores ambientales que comprometen a la EFRD. El punto de partida está en la existencia corporal del ser humano que es afectado por el ambiente y lo que en él ocurra. De un modelo basado en la libertad e integración con la naturaleza, como lo conciben los antepasados indígenas, se pasó a la intervención industrial e instrumental y uso utilitario e inadecuado de los recursos naturales. Por ello, la EFRD tiene grandes responsabilidades en la formación de estudiantes con conciencia, saberes, hábitos y prácticas ambientales sostenibles y con sensibilidad frente a la vida y su preservación.

Es pertinente considerar que todos los seres vivos, incluidos los humanos, dependen de distintas formas del ambiente¹⁵ e interactúan con el de manera diversa. La interrelación entre el sistema natural, cultural y social establece un vínculo cardinal que invita al ser humano a generar acciones de protección y a mitigar los impactos negativos que puedan ocurrir sobre el sistema natural. Cabe decir que los seres humanos inciden de forma positiva o negativa sobre el ambiente, ejemplos de esta segunda posibilidad son la presencia de industrias contaminantes, la minería que

¹⁵ El concepto de ambiente no puede reducirse estrictamente a la conservación de la naturaleza, a la problemática de la contaminación por basuras o a la deforestación. Este concepto es mucho más amplio y profundo y trata de la complejidad de los problemas y potencialidades ambientales y del impacto de estos, no solo en los sistemas naturales, sino en los sistemas sociales.

destruye recursos naturales y afecta la salud de las personas, las dinámicas de consumo y manejo de los residuos que afectan el entorno. Por el contrario, la armonía con la naturaleza, la recuperación de ecosistemas, el tratamiento responsable de residuos, la recolección de desechos y limpieza de fuentes hídricas, las prácticas de cuidado de sí y de la naturaleza, son acciones que aportan al equilibrio ambiental. En este sentido es importante evaluar los impactos ambientales que las prácticas de la EFRD, puede tener en el hábitat a pequeña o gran escala, y que estos impactos deben ser disminuidos y/o compensados (Real, 1998).

En articulación con las demás asignaturas escolares, el área de EFRD debe propiciar una educación que suscite reflexión frente a sus propias acciones y forme hábitos y prácticas como el consumo de agua como recurso vital, la producción mínima de desechos, la consciencia del reciclaje, la actitud de participación en la preservación y conservación de los bienes naturales, la relación humana favorable hacia el sentido comunitario, además del uso de transporte activo, de la bicicleta y caminar.

3.1.4 Estilos de vida

El estilo de vida comprende las maneras como los seres humanos organizan su vida, desde la cotidianidad e intimidad hasta sus relaciones con lo público y lo social. Se expresa en el trabajo, el estudio, el ocio, las costumbres, los hábitos y las prácticas que conforman la cultura. Se construye con la actitud de cuidado de sí, de las relaciones sociales y de los valores de respeto, solidaridad y acción frente a lo público. En este campo contextual se expresan problemáticas relacionadas con la salud, con las prácticas masivas como el consumo, el turismo, la movilización, el ocio y el fenómeno de-



portivo, por su carácter de masividad e influencia en la vida cotidiana. Estas son oportunidades para el diseño curricular que atienda desde los estilos propios de los sujetos, las necesidades que surgen desde sus estilos de vida, sus aspiraciones, proyecciones y dificultades en el plano personal y comunitario, así como las interacciones del sujeto en sus contextos. Habitualmente en el contexto de la EFRD, se ha asumido el estilo de vida en relación con la salud y las condiciones particulares del estado y funcionalidad del ser humano. El bienestar y la salud, producto de adecuados estilos de vida, presenta determinantes además de los servicios de salud como son los entornos propicios para que se desarrolle el ser humano en su trayectoria intergeneracional tomando decisiones acertadas frente al consumo, el ocio, el tiempo asignado a la actividad física con propósitos de desempeño físico y motriz o terapéutico y la adecuada alimentación.

Los estilos de vida son el resultado de las elecciones y decisiones que toman los individuos, las cuales los conducen a potenciar o deteriorar la calidad de vida. En relación directa con condicionantes de salud, se reconocen en la toma de decisiones que permiten tener un estilo de vida saludable tres factores que actúan de forma interdependiente: la *información*, *responsabilidad* y *autonomía*, factores que deben ser tenidos en cuenta para el diseño curricular e incorporados en el desarrollo de la EFRD.

Es así como los estilos de vida saludables se corresponden con la preservación y promoción de la propia salud y la de los demás, a través de las formas de ser y actuar, que a su vez requieren de una reflexión crítica y asertiva para la toma de decisiones autónomas, informadas y responsables, guiadas por el respeto a la dignidad inherente a todo ser humano, de manera que aporten a su autorrealización.

El diseño curricular al ser pertinente y contemplar las particularidades de sus comunidades educativas, en especial de sus estudiantes, permite incorporar y tener presente en los procesos de diálogo, construcción, revisión y planeación del currículo, las principales oportunidades y desafíos que se deben fortalecer y alcanzar en materia de bienestar integral de sus comunidades. Comprender el contexto en materia de estilos de vida que aporten a la salud individual, colectiva y del entorno implica un trabajo desde todos los niveles del currículo.



3.1.5 Familia e infancia

Es en la familia donde ocurren acontecimientos extraordinarios que quedan grabados para siempre en la memoria, donde las madres, los padres o cuidadores cumplirán funciones como proteger, educar y brindar un vínculo seguro, desplegando las competencias parentales y habilidades de crianza, en donde la cultura, crianza que recibieron y creencias propias se ponen en acción con las prácticas y comportamientos de ellos y aquellas que logren desarrollar con los niñas, niños, adolescentes y jóvenes. A través de dichas prácticas y comportamientos se puede transmitir seguridad, confianza y apoyo que redundan en un mejor nivel de autoestima y autoconcepto, así como también se contribuye para la buena toma de decisiones, organización de vida, auto regulación de impulsos y discernimientos éticos que son útiles para convivir con otros en forma armónica. (Ministerio de Justicia, Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito -UNODC y MEN, 2021).

Las familias son responsables también de la socialización, esta última, referida a la construcción de identidad individual y colectiva, es decir, la seguridad y pertenencia a un grupo social. A partir de las prácticas cotidianas de crianza, las familias construyen con las niñas, niños, adolescentes y jóvenes los saberes, costumbres y hábitos que encuentran valiosos y les orientan con el fin de asegurar su proceso de socialización y contribuir a su capacidad para afectar el mundo del que hacen parte, para construir una forma particular de vivir: modos de sentir, pensar y actuar que configuran su proyecto de vida. La EFRD que asume entre sus objetivos fortalecer tanto la identidad como la participación del estudiante, tiene en la familia un aliado para definir estrategias de trabajo, encontrar oportunidades, motivar a la participación, generar incentivos para los estudiantes, promover el desarrollo social de la comunidad, entre otros. La familia, además de ser protagónica y copartícipe en la formación de los estudiantes, es una aliada que puede fomentar o fortalecer los objetivos formativos y promover el acceso de niñas, niños, adolescentes y jóvenes a actividades de recreación, a las primeras experiencias de prácticas deportivas y fomentar la interacción entre generaciones en la misma familia con actividades lúdicas.

En la propuesta que tiene el país de promover el apoyo y fortalecimiento de las familias en términos de desarrollo humano y social en todos los territorios, se define la Política de apoyo al fortalecimiento de las familias, en la cual se resaltan “las manifestaciones de solidaridad, fraternidad, apoyo, cariño y amor, lo que la estructuran y le brindan cohesión a la institución que brindan cohesión a la familia” (MIN-SALUD, 2018, p.9).

En esta política, la familia es concebida como **sujetos colectivos de derechos con capacidad de agencia**, en su corresponsabilidad con la educación propicia el acceso al deporte, a las prácticas



corporales y a la recreación; como **agentes transformadores** se requiere que desde la heteronomía del estudiante, las familias desarrollen procesos relacionados hacia la autonomía y la corresponsabilidad, como el aprovechamiento del tiempo libre¹⁶ en actividades contemplativas, lúdicas, de goce y disfrute de la naturaleza, formaciones de carácter lúdico en la comunidad, de socialización como una conversación con amigos o actividades individuales como caminar, explorar el medio, etc. Y la familia, como **sistemas vivos**, que se autorregulan en momentos de crisis y ven en los conflictos una oportunidad. Haciendo una analogía, en los equipos, los momentos de crisis se reconocen como la oportunidad de crecimiento de cada uno de sus integrantes, de protección entre los miembros y de aumento de recursos de quienes pueden resolver la situación que afecta a los otros. Así, es vista la familia con sus posibilidades de intercomunicación e intercambio de recursos.

La Constitución Política de Colombia de 1991 plantea un concepto de familia, la reconoce como institución básica de la sociedad, evidencia su función de velar por la protección de las niñas, niños y adolescentes y a partir de esta se ha le dado la mayor relevancia junto con la infancia colombiana, por ser actores de los procesos históricos, sociales, culturales, económicos de una nación, motivo por el cual se han diseñado algunas políticas públicas e implementado multiplicidad de programas a su favor, primero desde los contextos como fuente de cultura, de tradiciones, de arraigo, de saber popular, de vivencias significativas; segundo, desde el desarrollo de propuestas que generen mayor impacto, y lleven a la población a autorregularse y empoderarse como líderes de sus proyectos de vida; tercero desde la premisa de asumir a los niños y niñas como seres integrales, inacabados, autónomos, como sujetos de derechos; y cuarto aceptar a la familia como socializadora primaria que proporciona las bases culturales, satisface necesidades principales, y propicia la construcción de vínculos afectivos de sus integrantes; Es así como convergen varias normas¹⁷ relacionadas a enfatizar la corresponsabilidad de la familia en la educación y en la garantía de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes; de esta forma es la familia el agente principal en la for-



16 Ley 181 de 1995. Art. 5. (...) El aprovechamiento del Tiempo libre. Es el uso constructivo que el ser humano hace de él, en beneficio de su enriquecimiento personal y del disfrute de la vida en forma individual o colectiva. Tiene como funciones básicas el descanso, la diversión, el complemento de la formación, la socialización, la creatividad, el desarrollo personal, la liberación en el trabajo y la recuperación psicobiológica.

17 Entre estas normas se encuentran la Constitución Política de Colombia, Art. 44, Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Código de infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), la Ley de Protección Integral a la Familia (Ley 1361 de 2009) y Decreto Único Reglamentario del Sector Educación DURSE (Decreto 1075 de 2015).

mación de sus hijos, y puede aportar en el logro de los propósitos de la EFRD. Así, en la familia existen y se posibilitan espacios y ambientes propicios para poner en práctica:

- La resolución de conflictos como una oportunidad de formación para una convivencia pacífica, para potenciar sus capacidades y recursos, sin perder de vista los roles y funciones de cada integrante de la familia, que, ejercidos con responsabilidad, proporcionan organización y armonía familiar.
- El reconocimiento de sí mismo y del otro como una persona diferente, dinámica, con procesos únicos, con todo un potencial en su interioridad, con manifestaciones diversas de su ser, con una intimidad, que está en continuo aprendizaje, que se equivoca, puede o no corregir y seguir adelante, o detenerse, con ritmos y formas de aprendizaje diferentes, que igualmente son válidos.
- La realización de juegos dependiendo de las edades de los estudiantes y su ciclo vital¹⁸, desde juegos tradicionales como la golosa y rondas infantiles con compromiso de movimientos corporales, pasando por actividades que representan las nuevas posturas contemporáneas de las prácticas corporales, la actividad física adaptada y las actividades de la tradición lúdica familiar, el deporte adaptado, (de acuerdo con los intereses que suscita en los estudiantes).
- Permitir, promover, gestionar y garantizar el acceso a prácticas lúdicas, recreativas y deportivas, que permitan al estudiante desarrollarse en medios comunitarios y sociales reconociendo que en ellas existe un potencial formativo más allá de un pasatiempo como históricamente se han concebido.
- Reflexionar y acompañar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en dificultades, avances y expectativas que puedan derivarse de prácticas corporales, así como en la gestión de emociones que se pueden vivenciar a través del desarrollo de las actividades lúdico, deportivas y recreativas.

Teniendo en cuenta que la familia es un agente colaborativo permanente frente al desarrollo de la Educación física, es importante visibilizar las competencias parentales que los padres, madres y cuidadores pueden aprender, desarrollar y fortalecer para la formación integral de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. En la siguiente figura se describen y presentan sus componentes, los cuales pueden consultarse con una mayor aproximación en el documento de Parentalidad positiva del ICBF.

¹⁸ De acuerdo con el Ministerio de Salud y Protección social, el ciclo de vida es un enfoque que permite entender las vulnerabilidades y oportunidades de invertir durante etapas tempranas del desarrollo humano; reconoce que las experiencias se acumulan a lo largo de la vida, que las intervenciones en una generación repercutirán en las siguientes, y que el mayor beneficio de un grupo de edad puede derivarse de intervenciones previas en un grupo de edad anterior. Además, permite mejorar el uso de recursos escasos, facilitando la identificación de riesgos y brechas y la priorización de intervenciones claves.

El ciclo vital puede dividirse en diferentes etapas del desarrollo, aunque no deben tomarse en forma absoluta y recordar que existe diversidad individual y cultural. La siguiente clasificación es un ejemplo: in útero y nacimiento, primera infancia (0-5 años), infancia (6 - 11 años), adolescencia (12-18 años), juventud (14 - 26 años), adultez (27 - 59 años) y vejez (60 años y más).

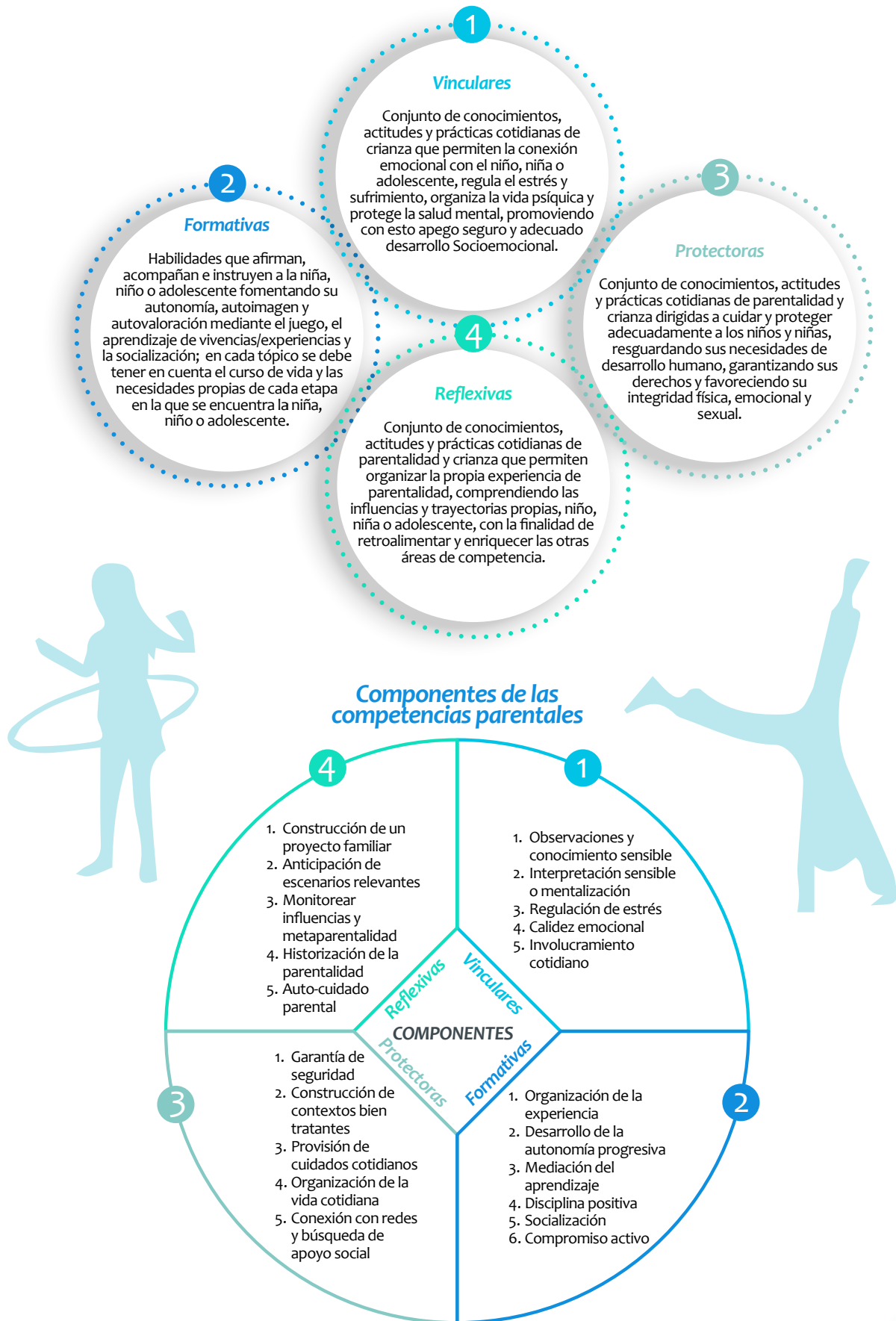


Figura 7. Definiciones de las competencias parentales y sus componentes

Fuente: adaptado de Parentalidad positiva (ICBF, 2021).

La EFRD pretende aportar a la cualificación de la vida de las familias y la escuela. De igual manera, es una oportunidad para acompañar las vivencias, interacciones entre pares, tareas escolares y del hogar para que, colaborativamente, se emprendan acciones que permitan que niñas, niños, adolescentes y jóvenes:

- Crezcan sanos y gocen de un buen estado nutricional.
- Tengan la garantía de una trayectoria educativa completa.
- Aprendan a relacionarse con sus pares y con adultos.
- Construyan su identidad y su proyecto de vida.
- Logren un desarrollo motor en etapas previas a la escolaridad.
- Tengan estimulación adecuada a nivel sensorial, perceptivo y motor.
- Accedan a un proceso educativo en el que la formación humana, emocional y académica se integran para formar ciudadanos solidarios, democráticos, responsables, respetuosos de las diferencias, comprometidos con su entorno social y natural, al tiempo que despliegan todas sus capacidades y las ponen al servicio de su comunidad.
- Expresen sus ideas, emociones y participen de manera auténtica y legítima en diversos escenarios.

Por su parte, la familia espera que la escuela desarrolle las capacidades en los estudiantes para mejorar sus acciones relacionadas con el bienestar, la salud y la nutrición; la construcción de su identidad, su participación y ejercicio de la ciudadanía; el disfrute, la recreación, la libre exploración y expresión de sus capacidades, habilidades, intereses, vocaciones y talentos; el fortalecimiento de los vínculos afectivos y las relaciones de cuidado, crianza y acompañamiento, además de los aspectos de orden académico. Si se compara esta expectativa con los propósitos definidos en el capítulo anterior, la EFRD aporta sustancialmente a todos ellos.



Es central la participación de la familia como agente formador, protagonista de la crianza de sus hijos y responsable por la generación de los primeros hábitos relacionados con el autocuidado, la solidaridad, el trabajo en equipo y de forma específica con el juego y la actividad física. Es en el núcleo familiar en donde se consolidan las primeras prácticas recreativas y de tiempo libre, por lo que los maestros, deben vincular a la familia en las actividades de los escolares (Zurbano, 2015). Además del vínculo directo de la familia en la formación de los hijos (as), es deseable que la familia se reconozca con sus posibilidades en alianza con la escuela como copartícipe permanente de la formación de los estudiantes. Al respecto, el MEN señala:

La alianza entre familia y escuela implica centrar esta relación en la generación de las condiciones necesarias para garantizar el bienestar, el desarrollo y el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, a partir de interacciones de cooperación, coordinación, colaboración, respeto y responsabilidad compartida (MEN, 2020b).

Escuela y familia tienen el mismo objetivo de buscar el desarrollo integral de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, por lo cual la alianza entre los dos se traduce en la concurrencia del compromiso de sus distintos actores respecto a un mismo asunto, desde el rol que lidera cada uno y de manera complementaria, siendo la participación de todos igual de importante e indispensable. En consecuencia, se propone la movilización y consolidación de un trabajo articulado que sitúe a niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el centro de su acción, con el propósito fundamental de desplegar sus capacidades, favorecer la agencia de sus libertades y realizaciones.

Las realizaciones¹⁹, permiten el pleno ejercicio de los derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes desde la corresponsabilidad entre la familia y sociedad, y son fundamentales para el desarrollo integral de cada uno de ellos. Particularmente, y en relación con el desarrollo de la EFRD, el juego es componente esencial de las realizaciones, esto implica, entre otros aspectos que niñas, niños, adolescentes y jóvenes gocen y cultiven sus intereses en torno a las artes, la cultura, el deporte, el juego y la creatividad.

Ahora bien, en las orientaciones técnicas Alianza Familia – Escuela por el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, la ruta metodológica para el fortalecimiento de la alianza que se propone (figura 8) está estructurada por una serie de elementos y pasos que brindan un marco para que los establecimientos educativos se inspiren y creen uno propio (MEN, 2020b). En ella se presenta la conexión de tres elementos:

- 1.** Puntos de encuentro para la consolidación de la alianza entre familia y escuela: son seis aspectos²⁰ relacionados con la promoción de capa-

19 En el Lineamiento para la implementación de la Atención Integral en Salud a la primera infancia, infancia y adolescencia (Minsalud, 2014. P.36), se asumen como la concreción de las condiciones y estados en la vida de las niñas, niños y adolescentes, armonizadas con su curso de vida, en todos sus entornos, y a lo largo de su existencia, para que en efecto su desarrollo integral sea pleno, proceso que se enmarca en la protección integral.

20 (i) Desarrollo de niñas, niños y adolescentes, (ii) Acompañamiento a las trayectorias educativas, (iii), Proyección del logro escolar y la gestión educativa, (iv) Promoción de la sana convivencia y el encuentro con los otros, (v) Generación de escenarios para la participación y la toma de decisiones y (vi) Capacidades vinculares, formativas, protectoras y reflexivas de las familias

idades y potencialidades de niñas, niños y adolescentes que presenta la alianza como aspectos comunes a los que le apuesta tanto la familia como la escuela.

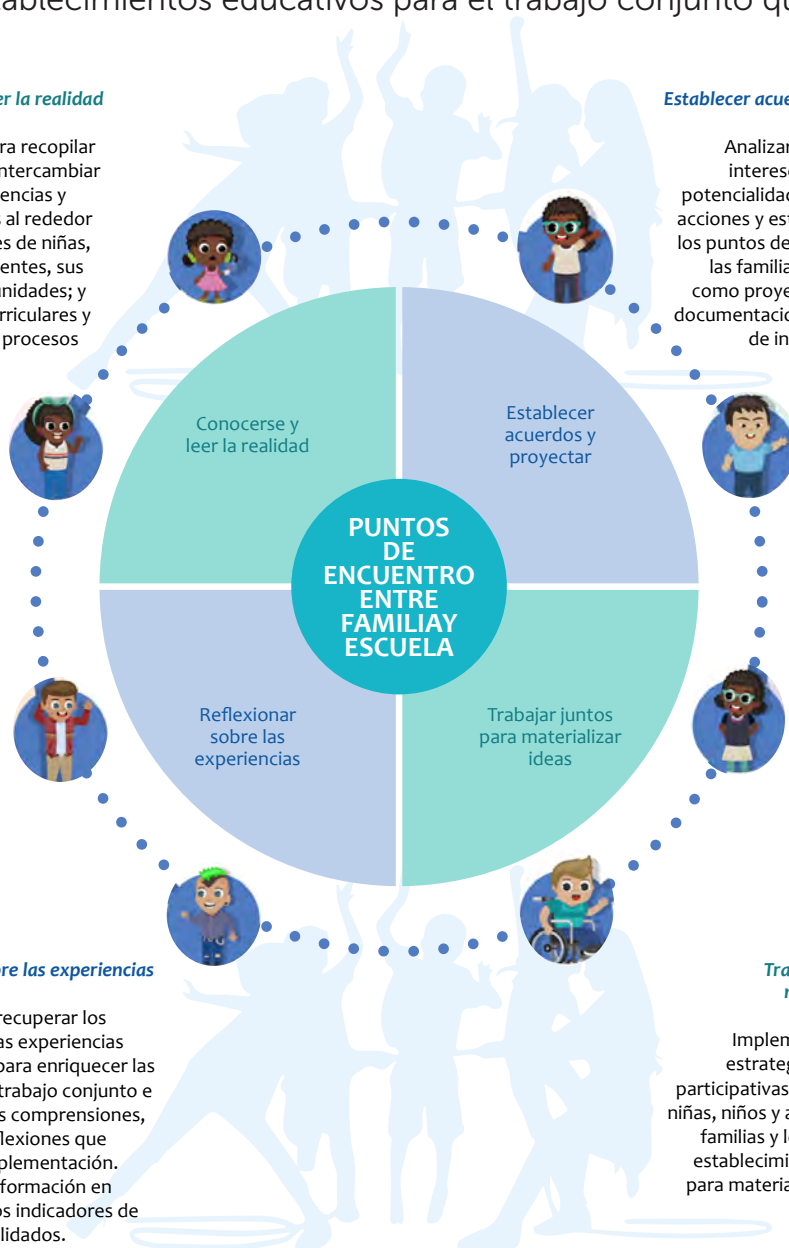
2. Momentos del desarrollo y proceso de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes: están ligados al ciclo de vida, a la personalidad de ellos, al contexto de vida, al acervo cultural y relaciones con quienes los rodean, así como ritmos y estilos de aprendizaje.
3. Momentos metodológicos de toma de decisiones para la acción: estos son propuestos como cuatro pasos²¹ o acciones que pueden guiar a las familias y los establecimientos educativos para el trabajo conjunto que se requiere.

Conocerse y leer la realidad

Encontrarse para recopilar información e intercambiar saberes, experiencias y comprensiones al rededor de las realidades de niñas, niños y adolescentes, sus familias y comunidades; y las apuestas curriculares y sentidos de los procesos educativos.

Establecer acuerdos y proyectar

Analizar las necesidades, intereses, capacidades y potencialidades para priorizar acciones y estrategias frente a los puntos de encuentro entre las familias y la escuela, así como proyectar procesos de documentación y construcción de indicadores para el seguimiento.



Reflexionar sobre las experiencias

Documentar y recuperar los resultados de las experiencias desarrolladas, para enriquecer las propuestas de trabajo conjunto e intercambiar las comprensiones, preguntas y reflexiones que surjan en su implementación. Analizar esta información en conjunto con los indicadores de seguimiento validados.

Trabajar juntos para materializar ideas

Implementar iniciativas, estrategias y propuestas participativas que involucren a niñas, niños y adolescentes, sus familias y los equipos de los establecimientos educativos para materializar las acciones proyectadas.

Figura 8. Ruta metodológica para el fortalecimiento de la alianza Familia - Escuela

Fuente: (MEN, 2020b).

21 Los pasos para el trabajo conjunto son: (i) Conocerse y leer la realidad, (ii) Establecer acuerdos y proyectar, (iii) Reflexionar sobre las experiencias y (iv) Trabajar juntos para materializar ideas.

Es fundamental que en un trabajo conjunto se establezca un plan de acción para planear las acciones a desarrollar, para ello, los actores deberán conocerse, trabajar juntos de acuerdo con cada contexto y realizar procesos de mejora frente a las acciones que se desarrollen.

En términos de gestión escolar, la alianza con la familia puede llegar a acuerdos para la consecución de espacios, prestación de servicios, actividades u otra clase de recursos con el propósito que el docente de EFRD desarrolle toda la variedad de estrategias pedagógicas, lúdicas, de aprovechamiento del tiempo libre y demás previstas en su currículo, aún si el establecimiento educativo carece de ellas, con la finalidad de seguir contribuyendo al bienestar de los estudiantes, de la familia y del establecimiento educativo.

3.2 FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

Para la pedagogía contemporánea, se hace imprescindible en la escuela, la búsqueda de una educación que privilegie la formación integral del estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si se tiene en cuenta, este punto de vista, el niño en su formación integral puede ser partícipe del desarrollo social, cultural y político, de su territorio o comunidad. Por lo tanto, el maestro de EFRD, necesita comprender, reconocer y valorar al estudiante a partir de su identidad y una inculturación para pretender formarlo integralmente, y a futuro, pueda aportar como ciudadano activo al desarrollo de la sociedad. Un individuo naciente, que, a manera de historicidad, se convierte en **el sujeto central de la enseñanza en la enseñanza**.

Una característica relevante de la formación integral es que reconoce al individuo en su totalidad y no de manera fragmentada. Así, para Equihua (2007), la formación integral hace referencia al desarrollo equilibrado y armónico del sujeto, a partir de reconocer su individualidad y entendiendo que cada persona requiere una formación que lo implique desde procesos de aprendizaje cognitivos, afectivos y físico-motores; en el mismo sentido Nova (2017), considera que para apuntar a una formación integral: "no habrá privilegios de la inteligencia sobre la afectividad, del desarrollo individual sobre el social, ni se separa la imaginación de la acción"(p. 2).

Al revisar los fines y propósitos atribuidos a la EFRD en el contexto de la escuela, siempre aparece la formación integral del sujeto como elemento fundamental e ineludible. Es deseable que se concreten acciones pedagógicas que conduzcan a tal fin. Como lo señalan Pérez-Pueyo, Heras y Herrán (2008) las prácticas propias de la EFRD pueden contribuir en la formación integral de los estudiantes a través del desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas, y la adquisición de la autonomía personal. No obstante, esta contribución no se logra per se de cualquier práctica, sino que debe haber sido reflexionada, motivada con una intención previa y desarrollada con la oportunidad de ser siempre cualificada para lograr propósitos formativos integrales.

La EFRD, repercute en la formación de un estudiante:

- a.** Autónomo y responsable en la construcción de los saberes.
- b.** Comunicativo, dialógico y reflexivo.
- c.** Participativo en la familia, la escuela, la comunidad, la sociedad y la cultura.
- d.** Que desarrolla un interés por la investigación, la ciencia y la tecnología.
- e.** consciente de aprehender, desaprender y resignificar sus saberes y conocimientos.

En la actualidad es ineludible reconocer el carácter multidimensional que caracteriza el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes. En tal sentido desde la EFRD, se debe comprender las dinámicas específicas de evolución en las dimensiones físico-motora a lo largo de la edad escolar de los estudiantes, y sus relaciones complejas con el desarrollo cognitivo y axiológico. Este reconocimiento permite trazar objetivos en favor del desarrollo integral de los estudiantes que se asume como un proceso de transformación continuo, complejo y sistémico a partir de la potenciación de las capacidades, habilidades, potencialidades y experiencias de los niños, niñas y adolescentes contribuye a la construcción de su identidad, a la configuración progresiva de la autonomía para construir la propia vida y al afianzamiento de su responsabilidad social, que se va configurando a lo largo de todo el ciclo de vida.

De acuerdo con la Política de Infancia y Adolescencia (2018-2030). “El desarrollo es multidimensional, multideterminado y multidireccional, debido a que durante el curso de la vida ocurren cambios en lo ético, estético, racional, afectivo, emocional, espiritual trascendental, político, ambiental, físico-corporal y lúdico” (p 24). Esto implica i) que se conciben a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todas sus etapas como seres activos y agentes de su propio desarrollo; ii) se tenga en cuenta en el desarrollo integral, el papel que juegan las interacciones y la construcción social con carácter



multidimensional vinculando relaciones y contextos significativos de cuidado y protección; iii) reconocer que el desarrollo integral se construye en entornos particulares y por esto es diverso y diferencial, por lo que no es adecuado asumirlo desde perspectivas lineales y homogéneas.

El desarrollo integral se logra con la realización del ser humano y el ejercicio pleno de sus derechos. En este marco, las realizaciones son condi-

ciones y estados que se materializan en la vida de cada niña, niño y adolescente, en el curso de vida, por lo que se transforman y adecúan a las particularidades que va adquiriendo el sujeto de acuerdo con las trayectorias y sucesos vitales, las transiciones y efectos acumulativos que se dan en cada momento del curso vital y se generan por la interacción en los entornos por los que transita y se desarrolla. Si bien el desarrollo integral es un deseo por el cual deben plantearse perspectivas amplias de abordar la EFRD, este proceso se logra en el transcurso de vida, promovido en todas las instancias de la atención educativa en las trayectorias educativas del estudiante asumidas como



“los recorridos que realiza cada persona para consolidar, fortalecer o transformar sus aprendizajes y su desarrollo a lo largo de la vida. Las trayectorias incluyen todos los aprendizajes que se construyen en diferentes entornos y las experiencias que los posibilitan, responden a los intereses particulares de cada persona y son afectadas por las condiciones culturales, sociales y económicas que definen el curso de vida” (UNICEF-Corpoeducación, 2018, p. 4).

Desde el área de EFRD, se promueven a lo largo de la trayectoria educativa varios desarrollos en función de dimensiones. Así, se asume que el **Desarrollo de la dimensión físico-motora**, entendiéndolo como un proceso evolutivo, obedece a las necesidades de adaptación del sujeto al entorno en el que habita, y que a través del ciclo vital presenta cambios que pueden ordenarse en etapas (Guillamón et al. 2018). Este desarrollo está condicionado por factores endógenos relacionados con características hereditarias y por factores exógenos que hacen referencia a elementos culturales como los hábitos alimenticios, los hábitos de sueño y la actividad física y condiciones ambientales como el clima.

En relación con las etapas sensibles de desarrollo y el aprendizaje de habilidades y destrezas específicas para las prácticas corporales y deportivas, Batalla (2000) afirma que este proceso presenta la siguiente lógica: (a) desarrollo de patrones básicos de movimiento, (b) aprendizaje de habilidades y destrezas motoras básicas y (c) aprendizaje de habilidades y destrezas específicas.

El desarrollo de la dimensión cognitiva, de los estudiantes tradicionalmente se ha vinculado con la capacidad de resolución de problemas lógico-matemáticos, el aprendizaje de procesos lingüísticos, la abstracción y en general la posibilidad que tiene el ser humano, para entender la realidad que lo rodea y transformarla (Ríos, 2015). En esta vía, según Valero (2006), esta expresión del desarrollo cognitivo se evalúa generalmente a través de la aplicación de pruebas orales o escritas que den cuenta, por

medio de procedimientos declaratorios, del nivel de su desarrollo. Sin embargo, cuando se establece una relación entre este desarrollo cognitivo y la práctica de actividades corporales y deportivas, aparece una amplia variedad de procesos cognitivos como: la concentración, la atención, el seguimiento de instrucciones, la creatividad y la toma de decisiones, las cuales serán importantes en el desempeño y participación de los escolares en las tareas motrices propias de la clase de EFRD (Kirk et al., 2006).

Basados en esta premisa del vínculo entre las actividades corporales y el desarrollo cognitivo, se asume la responsabilidad –a nivel escolar– desde la EFRD de favorecer el desarrollo cognitivo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, empleando modelos didácticos y ambientes pedagógicos ricos en experiencias que reten constantemente al estudiante, incitando sus capacidades de observación y de resolución de tareas de movimiento que lo impliquen cognitivamente a través de la toma de decisiones y lo convoquen a proponer opciones de juegos y asumir acciones de liderazgo en los deportes, actividades recreativas y prácticas corporales de la clase.

Investigadores del campo de la EFRD han mostrado que, durante la práctica de actividades físicas, se dan diversos procesos fisiológicos como: la vascularización cerebral, el incremento del flujo sanguíneo cerebral, la formación de sinapsis, la neuroplasticidad (potencialidad del sistema nervioso de modificarse para formar conexiones nerviosas en respuesta a la nueva información), (Garcés y Escudero, 2014, p. 1) y el aumento de la disponibilidad de neurotransmisores, que inciden de manera positiva a corto y largo plazo en el aprendizaje, la memoria y el rendimiento cognitivo de los escolares. Asimismo, (Riquelme et al., 2013) afirman que el desarrollo de nuevas neuronas y conexiones suceden como consecuencia del ejercicio físico, concibiéndolo como “un factor desencadenante de un ambiente fisiológicamente” apropiado para las nuevas conexiones y la neurogénesis. Desde otra perspectiva, para asumir los beneficios de la actividad física y actividades deportivas, investigadores del área médica han comprobado que estudiantes que han invertido tiempo adicional al de la escuela a prácticas corporales (deportivas o recreativas con ejercicios físicos regulares), mejoran el funcionamiento del cerebro al adquirir mejores niveles de autoestima y altos niveles de concentración, comportamientos que inciden sobre los procesos de aprendizaje (Cocke, 2002; Dwyer et. al, 1983; Shephard, 1997; Tremblay, Inman y Willms, 2000), citados por (Ramírez et al., 2004).

Desarrollo de la dimensión axiológica. La etapa escolar resulta ser un periodo especial para que los estudiantes desarrollen competencias ciudadanas y socioemocionales, en tanto promoción de comportamientos favorecedores de las interacciones y sus dinámicas en el contexto escolar, la vida democrática y el ejercicio de los derechos humanos. En esta perspectiva, la EFRD aporta al desarrollo y consolidación de tales competencias. Al respecto, Fernández, Huete y Vélez, (2017), citados por Fernández G, Jiménez y Fernández T (2018) al referirse sobre las prácticas deportivas escolares afirman que éstas contribuyen con “el desarrollo integral, el desarrollo del cuerpo y de la mente, de la autoestima, el sentido ético y moral, de responsabilidad, de autonomía, de superación y de relación y aceptación de los demás, aceptación de las normas, de cooperación” (p. 43).

Investigaciones realizadas en el contexto escolar como la de Cruz et al., (1999), afirman que los escolares dan mayor relevancia a valores como la diversión, el logro personal y la autorrealización, respecto a otros valores como la imitación de ídolos y la búsqueda del triunfo. Por su parte, el estudio realizado en Colombia, por Álvarez y Bulla (2013) determinó que, desde la perspectiva de deportistas jóvenes, se consideran como valores importantes asociados a la práctica de actividades físicas y deportivas: el orden, compromiso, respeto al líder, respeto a la autoridad y trabajo en equipo.

En este orden de ideas, diferentes apuestas curriculares a nivel internacional²², han reforzado el concepto de formación integral, que puede darse desde el área de EFRD. Esta formación integral contempla también el desarrollo de las capacidades para expresarse y comunicarse, las habilidades de adaptación y manejo de los cambios que implican la actividad motriz, el reconocimiento y la comprensión de reglas para la convivencia en el juego y en el deporte escolar. Así, también, la EFRD, apuesta por un desarrollo humano que como “proceso activo de constitución del sujeto en sus dimensiones individual y social, el cual se realiza en contextos y en situaciones de interacción” (CINDE, 1997, citado por Pérez, 2013, p.192), puede proponer al estudiante ambientes de enseñanza y aprendizaje, para poder concebir una postura crítica que apoye una transformación de sí mismo, de los otros y de la nación. Hacerse sujeto desde una formación integral y de desarrollo humano “implica alcanzar conciencia de sí y del mundo para poder tomar una posición en el orden de lo histórico, lo cultural y lo social en aras de participar en su transformación” (2013, p. 193).

Cuando se habla de un desarrollo humano, este suele obedecer a la progresión de aprendizajes en diferentes esferas como la esfera orgánico-madurativa en un orden de interacción entre lo biológico, lo cultural y ambiental que involucra desarrollos de tipo físico y neurológico. De igual manera, la esfera cognitiva que se relaciona con aprendizajes de tipo intelectual y estructuras de pensamiento que le permiten a un individuo comprenderse a sí mismo y al mundo. La esfera erótico-afectiva en la que se aplican aprendizajes ligados a la construcción de la identidad humana, el auto concepto y las relaciones vinculantes afectivas como la amistad y el juego del amor. La esfera ético moral referida a la construcción de normas que permiten al individuo desarrollar un proyecto de vida y contribuir al de otros. El desarrollo del sentido del bien propio y del bien común como requerimiento para una convivencia sana y para el desarrollo de la autonomía y la reflexión. La esfera lingüístico-comunicativa que se orienta al aprendizaje y al desarrollo del lenguaje y la comunicación, ambos en el plano oral y escrito, en lo simbólico, de diálogo y argumentación en los que sea posible el entendimiento y la comprensión. La esfera política que involucra el aprendizaje de formas de vida en común y la construcción de la acción participativa con otros en aras del bien común y el bien propio. Por su parte, la esfera lúdica reconoce al sujeto de la libertad; libertad para explorar, pensar, crear y transformar. Finalmente, la esfera productivo laboral que en esencia es el mundo del trabajo. El trabajo como fundamento de la existencia humana debe ser creativo, productivo y generador de una animosidad amable consigo mismo y con los otros (2013, p. 1).

22 Algunos ejemplos de estos currículos son: Educación Física y Salud. Primera Media. Ministerio de Educación de Chile. 2016. Educación Física, Educación Básica Plan y programa de estudio. SEP. México 2017. Diseño Curricular para la Educación primaria, Educación Física y Salud. Provincia de Buenos Aires. Argentina 2018.

Estas dimensiones del desarrollo humano se pueden ir adquiriendo gradualmente a partir de la vida escolar, desde la EFRD, para posteriormente ir solidificándolas durante la vida cotidiana y proyectiva del ser humano. El desarrollo humano es integral, ya que un aprendizaje en determinada esfera no está separado o aislado de las otras. Los aprendizajes de las diferentes esferas del desarrollo humano desde la EFRD deben re-



lacionarse entre sí y son interdependientes, lo cual implica la integralidad de lo social y educativo de las prácticas de la educación física, la recreación y el deporte. El desarrollo humano desde la EFRD también forma para la ciudadanía: el ejercicio de la convivencia, de la democracia, del uso adecuado de los derechos, el cumplimiento de los deberes, el respeto a la diferencia, la resolución pacífica de los conflictos, el diálogo, la concertación y la participación, se constituyen en factores sustanciales para construir democracia y ciudadanía en un país multicultural como el nuestro (2013, p. 1).

La inclusión y equidad en la EFRD. La educación inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde, de manera pertinente, a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

El Ministerio de Educación Nacional concibe que la diversidad, en el marco del proceso educativo, orienta la labor formativa hacia el reconocimiento de que todas las personas tienen la capacidad de aprender de maneras diferentes y a distintos ritmos, y desde los compromisos, motivaciones e intereses particulares. Este punto de partida es uno de los principios fundamentales que contempla la inclusión y la equidad en la educación. En este orden de ideas, se reconoce que la diferencia hace parte de la diversidad que caracteriza a los seres humanos. Así, valorar, reconocer la diversidad y estar “entre distintos” plantea una rica oportunidad para el desarrollo y el aprendizaje.

Según la Unesco (2013), educar “en y para la diversidad” consiste en generar las herramientas para aprender a vivir juntos, de manera que se hagan posible nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el respeto y el entendimiento mutuo, las relaciones democráticas y el desarrollo de valores de cooperación, solidaridad y justicia. De esta manera, la percepción y la vivencia de la diversidad, permite construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos unos de los otros. El concepto de inclusión y equidad en la educación contempla a todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y adultos; no obstante, las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades equivalentes en todos los tipos de escuelas.

En este orden, la Unesco (2001), en su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, refiere que la diversidad se da desde la originalidad y la pluralidad de identidades que caracterizan a los grupos y sociedades.

Por la importancia que se asigna a la inclusión y equidad en la educación es que se reconoce el enfoque de diversidad, como un lugar de posibilidad de instaurar nuevas formas de concebir y llevar a cabo las distintas relaciones, en la que todos y todas cuentan, sin distinciones de su procedencia étnica y cultural, ni de posturas de género que orienten la sexualidad, ni de formas diferentes de concebir, respetar y reconocer y aceptar las identidades, contextos y realidades de los demás.

Al referirse a la **diversidad cultural**, la Unesco (2015), reconoce que la EFRD presenta una amplia diversidad que la convierte en atractiva; específicamente en la Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte, en el numeral 1.5 define que:

La diversidad de la educación física, la actividad física y el deporte es una característica básica de su valor y atractivo. Los juegos, danzas y deportes tradicionales e indígenas, incluso en sus formas modernas y nuevas, expresan el rico patrimonio cultural del mundo y deben protegerse y promoverse (p. 3).

En tal sentido, una propuesta curricular basada en la diversidad cultural ha de contemplar por parte de los maestros, la adecuación y flexibilización necesaria para responder a ella y así incorporar las diferencias de costumbres en sus prácticas corporales, juegos, y deportes autóctonos, al igual que incorporar las nuevas manifestaciones que los estudiantes realizan en su tiempo libre y que pueden resultar motivantes en el contexto de la escuela.

En un estudio realizado en España, por Flores, Prat y Soler (2014), se concluyó que para hacer de la EFRD una práctica intercultural es indispensable que se reduzcan los estereotipos y prejuicios culturales, que luego pueden ser reproducidos en el aula (...) y que "se genere un espíritu crítico y reflexivo respecto a sus actitudes y creencias sobre la diversidad cultural" (p.194).

Ahora bien, la pertinencia tiene como propósito el desarrollo integral y la participación de toda la población, en un ambiente pedagógico sin discriminación o exclusión alguna, garantizando, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos, con el propósito de reducir las brechas, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el contexto educativo.

En ese sentido, la educación es la posibilidad de impulsar la transformación de la sociedad hacia la garantía del desarrollo humano, integral y sostenido que contribuya a la equidad para generar igualdad de oportunidades, como lo establece el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 "*El camino hacia la calidad y la equidad*".

Actualmente, Colombia ha trascendido el abordaje del concepto de inclusión, de acuerdo con los cambios que se han dado en la política mundial liderada por la Unesco, los cuales se ratificaron en el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación celebrado en Colombia en 2019, y del cual se

desprendió el Compromiso de Cali, que define la inclusión como un proceso transformador que valora y respeta la diversidad, asegura la participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje para todos y todas.

No obstante, estudiantes que requieren apoyos y ajustes razonables de los propósitos de formación, de las estrategias didácticas, de los materiales o recursos, los tiempos o los procesos de evaluación, entre otros, que materialicen un verdadero proceso de inclusión y equidad en el sistema educativo. Para todos los casos, es necesario contar con un proceso inicial de valoración pedagógica para que, junto con el concepto emitido por los diversos sectores, se establezca el plan curricular más pertinente para cada caso.

Desde la perspectiva de Columna et al. (2016) La Educación Física Adaptada (EFA) ha evolucionado, con la intención de facilitar las adaptaciones curriculares necesarias, para lo cual la participación de los diferentes actores escolares es fundamental: estudiantes, cuidadores, maestros, familias y profesionales de apoyo.

Es necesario tener en cuenta que, en algunos casos, se requiere que los estudiantes con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, entre los que se encuentran aquellos que presentan alguna discapacidad, también los que hoy han sido identificados como personas con capacidades o talentos excepcionales, estudiantes en condición de enfermedad, o que cuentan con un diagnóstico de trastornos específicos del aprendizaje o del comportamiento, que hacen parte de grupos étnicos, entre otras tantas características, cuenten con procesos de flexibilización curricular, ajustes razonables y apoyos tanto pedagógicos, como técnicos o tecnológicos. En ocasiones es necesario que estos apoyos, en el caso de las personas con discapacidad auditiva, sean de orden comunicativo o para los estudiantes con discapacidad visual en el marco de las áreas tiflológicas. De igual forma, es necesario precisar que, el Diseño Universal para el Aprendizaje, brinda elementos para favorecer las múltiples formas de motivar, de presentar la información y de garantizar la participación plena y efectiva de todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y personas adultas.

De manera particular, para los casos en que se requieran realizar ajustes razonables, el maestro, diseñará el plan individual de ajustes razonables (PIAR)²³ e identificará los apoyos que se requieren para cada estudiante según el proceso de valoración pedagógica que se realice, con la intención de conocer sus posibilidades de desempeño, así como identificar las barreras que se encuentran en el

23 En el marco de la ruta de atención establecida en el Decreto 1421 de 2017 en el nivel institucional se resalta la necesidad de construir e implementar el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), herramienta construida por los establecimientos educativos para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basada en la valoración pedagógica y social. Esta estrategia incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos, los curriculares, de infraestructura y todos los necesarios para garantizar la participación, permanencia y promoción de los estudiantes con discapacidad. El PIAR es entendido como un insumo para la planeación de aula del respectivo docente y para el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), y de la mano con las transformaciones permanentes que se deben llevar a cabo con base en el Diseño Universal para el Aprendizaje - DUA.

La valoración pedagógica en el marco de los PIAR tiene como objetivo identificar los gustos, capacidades y habilidades de los estudiantes, sus intereses, motivaciones y expectativas, ritmos y estilos de aprendizaje, así como identificar los ajustes razonables y los apoyos que requerirán en el proceso educativo. En la valoración deben tenerse en cuenta los informes de otros actores del sector salud, cultura, deporte u otros con capacidad de ampliar el conocimiento sobre el proceso que adelanta el estudiante y los avances logrados. Este proceso de valoración lo realiza el docente que, según las características de la institución educativa, contará con el apoyo del docente orientador, del coordinador, del docente de apoyo o del profesional de apoyo pedagógico.



contexto, para el efectivo desarrollo del área de EFRD. La posibilidad que ofrece también el maestro a los estudiantes, al articular su trabajo con entidades y organizaciones que ofrecen en territorio la vinculación a programas y estrategias para ciertos grupos poblacionales, es una opción que permite a estudiantes, además de aprovechar el tiempo libre y con esto aumentar la participación comunitaria y prácticas deportivas, recreativas y culturales, afianzar el sentido de pertenencia a la comunidad y establecer enlaces con los sectores deporte, salud y cultura que con sus ofertas aportan a su desarrollo integral.

Con relación a **los estudiantes con capacidades excepcionales o talentos excepcionales**²⁴, resulta fundamental que los maestros tengan el conocimiento frente a los intereses, las aptitudes cognitivas las habilidades y destrezas motoras, y las capacidades y cualidades físicas de los niños y adolescentes, que le permitan identificar a los estudiantes con talento excepcional en actividad física, ejercicio y deporte, en la perspectiva de facilitar que ellos puedan ser potenciados hacia prácticas deportivas específicas.

Ahora bien, **en relación con las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con talentos o capacidades excepcionales**²⁵, de manera particular en el talento excepcional en actividad física, ejercicio y deporte (sea de carácter competitivo o no competitivo, colectivo o individual) como el potencial de aprendizaje excepcional se encuentra en nivel de identificación o fundamentación en las áreas deportivas, se constituye en una oportunidad para que el maestro pueda orientar a los estudiantes en su vinculación con organismos

24 Capacidad Excepcional: Son niñas, niños, jóvenes, adolescentes o adultos con un potencial o desempeño global superior al de sus pares etarios. Estos estudiantes por lo general tienen altas capacidades para aprender y tienen habilidades e intereses en varias áreas.

25 Talento Excepcional: Son niñas, niños, jóvenes, adolescentes o adultos con un potencial o desempeño superior respecto a sus pares etarios en un campo disciplinar, cultural o social específico.

Doble Excepcionalidad: Se presenta cuando una niña, niño, joven, adolescente o adulto con discapacidad a su vez desarrolla capacidades y/o talentos excepcionales.

del Sistema Nacional del Deporte y organizaciones deportivas como escuelas, clubes y, dependiendo de su desempeño, y posteriormente sea parte de ligas deportivas, en donde él pueda desarrollar este talento a través del deporte, siempre y cuando coincida con las expectativas del estudiante y se le presenten las oportunidades de desarrollo que conllevaría para su proyecto de vida la incursión en estas prácticas. Así las cosas, potenciar las capacidades o talentos excepcionales, requieren un proceso dialógico entre maestro, estudiante y familia. Finalmente, para este caso, el maestro deberá realizar el Plan Individual de Formación (PIF) el cual se constituye como un instrumento de trabajo permanente que aporta a todas las áreas, en el que deben contemplarse los procesos de iniciación, programación o planeación, autoevaluación y seguimiento de las actividades en relación con las aptitudes, intereses y habilidades de cada estudiante con capacidades o talentos excepcionales.

Así mismo, para los estudiantes con doble excepcionalidad, es decir aquellas niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad y que a su vez desarrolla capacidades y/o talentos excepcionales, se recomienda evidenciar los diversos deportes paralímpicos que abarcan un amplio rango de deportes para personas con discapacidad que practican y participan en competencias deportivas a distintos niveles y que evidenciarían talento excepcional en actividad física, ejercicio y deporte.



Al respecto es importante precisar que la detección de talentos deportivos no se define aquí como un propósito fundamental del área de EFRD; sin embargo, se constituye en una posibilidad que tiene el maestro, en aras de fomentar en el estudiante la continuidad de sus procesos formativos hacia posibles rendimientos deportivos y teniendo en cuenta que el docente podría orientar a los estudiantes, para vincularse con organismos del Sistema Nacional de Deporte. Allí, el estudiante puede desarrollar este talento a través del deporte, siempre y cuando coincida con sus expectativas y se le presenten las oportunidades de desarrollo que conllevaría para su proyecto de vida la incursión en estas prácticas. Así las cosas, potenciar los talentos y condiciones excepcionales, puede producir efectos perdurables y motivadores hacia proyectos de vida desde procesos dialógicos entre maestro, estudiante y familia.

Es por esto que es necesario que se nominen estudiantes con posible talento excepcional en actividad física, ejercicio y deporte y se identifique en ellos los siguientes tres factores que determinen el potencial de aprendizaje excepcional específicamente en el área: **Interés** (dedicación de tiempo, conducta obstinada, persistencia-decisión, capacidad de trabajo-reto, curiosidad, disfrute, entre otros), **Aptitud Cognitiva** (facilidad para comprender y recordar, expresión fluida de ideas, razonamiento inductivo y deductivo) y **Habilidad** (recursividad, creatividad, calidad del producto, planeación y ejecución).

La carta del deporte escolar, formulada por la Unión Nacional del Deporte Escolar de Francia (1998), enfatiza en el hecho de reconocer que los niños y adolescente tienen tanto el derecho a no querer ser campeones, como a querer serlo, en este sentido, al interior de la EFRD, se debe reconocer esas intencionalidades diversas en los estudiantes, respetarlas y contribuir a potenciar sus capacidades.

De igual manera, se sugiere al maestro de EFRD apoyarse en los programas desarrollados en su ciudad por los Institutos de Deporte y Recreación en convenio con las Secretarías de Educación, a través de los cuales se están ofertando programas de semilleros y centros de interés deportivos, para facilitar la participación de estos estudiantes. En cuanto a las ofertas y estrategias para la población con discapacidad en el contexto educativo, se deben promover aquellas prácticas de la actividad física adaptada y las prácticas de deportes adaptados²⁶, que plantean ciertas condiciones para su realización y máxima satisfacción y ajustes a las condiciones de la población con discapacidad.

3.3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

Plantear las competencias específicas de EFRD supone profundizar en una temática con diversos matices por su complejidad. El MEN (2006) define la competencia como: “un saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes que pueden actualizarse en distintos contextos utilizando el conocimiento en situaciones distintas de aquellas en que se aprendieron” (p. 12).

De otro lado, es importante tener en cuenta que en educación inicial no se hace referencia a competencias sino a procesos de desarrollo y aprendizaje que parten del reconocimiento de los ritmos y estilos propios de cada niña y niño, así como en la incidencia de otros factores asociados a su contexto social, cultural, geográfico y territorial. En este sentido, es necesario tener en cuenta los aspectos mencionados respecto a la EFRD para la primera infancia, con el fin de promover experiencias que permitan reconocer, explorar, representar, comprender, etc., desde su propio cuerpo, como parte de sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

26 Tanto la actividad física adaptada como el deporte adaptado comprometen transformaciones, ajustes y modificaciones de condiciones ambientales y personales, logrando disposiciones que acerquen al estudiante en condición de discapacidad a disfrutar plenamente de la actividad. El objetivo de la Actividad física adaptada y el deporte adaptado “es posibilitar y favorecer de distintas formas la participación plena y exitosa de las personas con capacidades diferentes en la actividad física, algo, que, por otro lado, dependerá, en gran medida, de las estrategias del profesional del ámbito” (Jiménez, 2015, p.18). Entre las adaptaciones posibles se encuentran las relacionadas con el equipamiento, la indumentaria, las reglas, las interacciones propuestas en la situación de juego y los elementos de práctica del deporte.

Relaciones de las competencias específicas de la EFRD

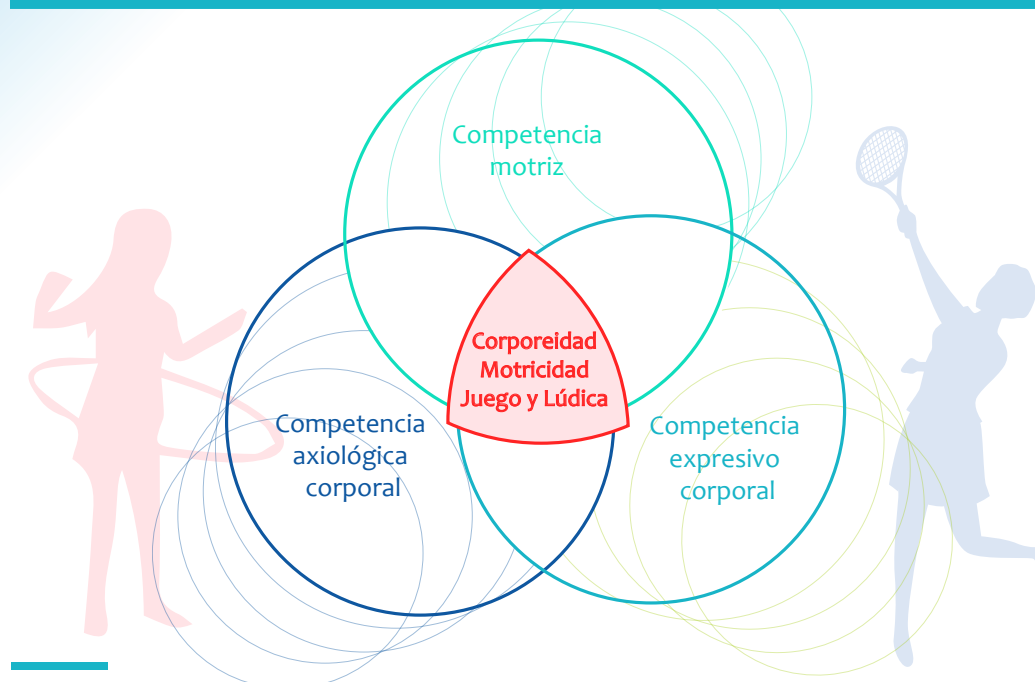


Figura 9. Relaciones de las competencias específicas de la EFRD
Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la figura 9, al plantear las competencias específicas de la EFRD, la relación se comprende como un sistema, es decir, en su desarrollo integrado y dinámico. Es importante tener presente que al hacer énfasis en una de las competencias se incide sobre las otras dos. Además, las competencias están fundamentadas a partir de la corporeidad, la motricidad, la lúdica y el juego.

Para desarrollar las competencias específicas en EFRD es importante tener presente algunas de las características que permiten aportar en la formación de los estudiantes.

- a.** Los procesos de enseñanza y de aprendizaje del área se establecen a partir de la comprensión de los saberes que ésta debe atender: saber-conocer, saber cómo hacer y saber ser; todas en relación con el contexto que es el que da pertinencia a las competencias. La EFRD debe tener presente esta integración entre los procedimientos, las actitudes y los conocimientos que se pueden adquirir.
- b.** Las competencias específicas de la EFRD, se edifican a partir de capacidades y habilidades. La competencia se refiere a la capacidad de aplicar en contexto, de una manera comprensiva y reflexiva, lo aprendido en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la habilidad comprende las formas de realización de las acciones que buscan solucionar problemas motrices.
- c.** Las competencias se establecen a partir de la comprensión de la corporeidad y la motricidad, la lúdica y como dimensiones que dan sentido y significado a las acciones del ser humano.

- d.** Las competencias están relacionadas entre sí, en cada una ellas, están presentes unas especificidades, pero todas son interdependientes, así la EFRD debe dar importancia, valor igualitario y fomentar de la misma manera tanto la competencia motriz, como la axiológica corporal y la expresiva corporal.
- e.** Las competencias deben relacionarse con la vida misma del estudiante como ser social, pero también atendiendo sus particularidades y necesidades, desde esta perspectiva se reivindica que sea cual sea la competencia que se esté desarrollando, la reflexión y el pensar sobre las acciones debe ser el eje central sobre el cual se dé sentido a la misma.

Relaciones de las competencias como una unidad



Figura 10. Relaciones de las competencias como una unidad
Fuente: elaboración propia

En la figura 10, se establecen las competencias como una unidad. Las tres están relacionadas entre sí y se concretan en el saber cómo hacer, saber ser y saber conocer, determinadas por el contexto.

La perspectiva centrada en las competencias se presenta como una alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica.

Aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias, es posible reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) la puesta en acción, en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del conocimiento, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación

real, inédita, retadora, en la que pueden ser aplicados tanto conocimientos declarativos como procedimentales²⁷ donde la competencia se concreta.

Las aptitudes y habilidades se encuentran relacionadas con las competencias; si bien las primeras dan cuenta de diversas disposiciones de cada individuo, las segundas remiten a la pericia que él ha desarrollado a partir de tales disposiciones. Estos dos elementos, se relacionan con las competencias al asociarse para responder a las demandas, necesidades y realizaciones de los sujetos en sus contextos.

3.3.1 Relación de las competencias específicas en Educación Física, Recreación y Deporte con los procesos de las áreas, la ciudadanía y el desarrollo socioemocional.

La EFRD aporta en la apropiación de las competencias y procesos de las demás áreas; así, mediante prácticas colaborativas, de trabajo en equipo y de inclusión, desarrolla aspectos que contribuyen a formar para la ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos través del desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales como el reconocimiento y valoración de la diversidad y la diferencia, la participación en la generación de acuerdos y normas y de su cumplimiento, la identificación y el manejo de las emociones, que facultan en el estudiante la toma decisiones de manera autónoma y responsable.



27 Coll et al (1994), plantea los conocimientos declarativos como aquellos que responden a un saber qué de algo y los divide en factuales, aquellos asociados a fechas, datos, sucesos, lugares, etc. y conceptuales que atienden a ideas, leyes, sistemas, principios generales, axiomas. Por su parte lo procedimental se relaciona con aquellas acciones, técnicas, pasos que se realizan de manera práctica.



Figura 11. Relación de los procesos de las áreas, la ciudadanía y el desarrollo socioemocional con EFRD
Fuente: Elaboración propia

Los procesos educativos disciplinares del área de EFRD, encuentran múltiples posibilidades de articulación e integración curricular con los procesos de otras áreas, así como con los procesos que se pretenden desarrollar desde la ciudadanía y las competencias socioemocionales dadas las estrechas relaciones que supone el desarrollo del ser humano en interacción con procesos cognitivos, afectivos, comunicativos, sociales y emocionales.

Los nuevos desafíos han exigido que se planifiquen acciones en lo relacionado con la consolidación de competencias socioemocionales y ciudadanas. En tal sentido, es necesario tener presente que las competencias socioemocionales son comprendidas como: "El proceso por el cual adquirimos y aplicamos el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para entender y manejar las emociones, determinar y alcanzar objetivos, sentir

y mostrar empatía, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables” Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2017).

El Ministerio de Educación avanza en una definición de las competencias socioemocionales como parte de las competencias ciudadanas, entendidas como el conjunto de habilidades, conocimientos y comportamientos que permiten a las personas reconocer y generar respuestas asertivas que favorezcan la interacción consigo mismo, con los demás y con el entorno, para actuar de manera constructiva, democrática e inclusiva en la sociedad y ejercer derechos. El desarrollo socioemocional ocurre a lo largo de la vida y durante toda la trayectoria educativa, lo que le implica al establecimiento educativo identificar cómo consolidar y fortalecer este proceso de acuerdo con las características y particularidades de los estudiantes e integrando a todos los actores de la comunidad educativa para lograr:

- Que niñas, niños, adolescentes y jóvenes logren ejercer sus derechos, tener comportamientos éticos y ciudadanos y tomar decisiones para la vida.
- Que niñas, niños, adolescentes y jóvenes desarrollen la autonomía y el juicio crítico para interpretar y producir procesos comunicativos adecuados, para asumir el cambio, para comprender la realidad y analizar el entorno, para recrear el conocimiento y ser creativos.
- Que las familias cuenten con capacidades para proteger y acompañar a los niños, las niñas y los jóvenes en su desarrollo integral y trayectoria educativa.
- Que los educadores logren transformar la manera como se relacionan con sus pares y sus estudiantes en un marco de derechos.
- Que los maestros asuman de manera intencionada el desarrollo socioemocional y diseñen ambientes de aprendizaje más participativos y equitativos donde puedan poner en acción estas competencias.

Por su parte, las competencias ciudadanas son el:

Conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.(...) Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Se puede reconocer la importancia de ambas en el desarrollo socioafectivo como una dimensión vital del ser humano que favorece sus interacciones consigo mismo, con los otros, con el conocimiento y con el contexto donde está inmerso. Siendo relevante porque aporta a la formación integral, al enfocarse en que niñas, niños,



adolescentes y jóvenes desarrollen las competencias necesarias para ejercer sus derechos, tener comportamientos éticos y democráticos, identificar y manejar emociones, desarrollar la autonomía y el juicio crítico; interpretar y producir procesos comunicativos adecuados; comprender la realidad, analizar el entorno y proponer acciones de cambio para un mundo sostenible; recrear el conocimiento, innovar, ser creativos y para tomar decisiones que fortalezcan sus proyectos de vida. De igual manera, favorece el desarrollo de capacidades para asumir los desafíos constantes a que se pueden enfrentar en la interacción humana y así proveer de recursos y estrategias de protección y prevención ante las tensiones del medio y con los encuentros con los otros.

Así entendidas estas dos categorías, las competencias socioemocionales constituyen un componente fundamental para el desarrollo personal profundamente ligado con las competencias ciudadanas, en la medida en que inciden en la toma de conciencia de sí mismo, del otro y de la relación con los otros en un contexto, involucrando los procesos de conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal o autogestión, desarrollo de la inteligencia interpersonal y desarrollo de habilidades para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2003). Al distinguir las emociones propias, nombrarlas, comprenderlas y regularlas, podemos acceder a comprender también las emociones de otros y generar la empatía, que es la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de conectarse con lo que ese otro siente. Luego, a partir de esa conexión, se produce también una toma de conciencia del entorno común en que habitamos.

La EFRD es un escenario y una oportunidad pedagógica esencial que tiene la institución educativa para promover el desarrollo socioemocional y ciudadano de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, por cuanto pone en juego el cuerpo, las emociones la capacidad de seguir normas, de aliarse con otros o de enfrentar una sana competencia sin agresión, por ello debe dar especial atención a las competencias socioemocionales (Galvis y Ospina, 2019). Según Bisquerra (2003) estas competencias tienen como fundamento la emoción. Para el autor “una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 12) y afloran en los estudiantes por varias experiencias que se suscitan en el contexto de la EFRD, en las dinámicas propias del juego y los variados roles que puede asumir, en la práctica del deporte, pero también en su apreciación como espectador, en las tensiones ocasionadas por diversas prácticas corporales; puede así, considerarse en relación con los fundamentos conceptuales que se esbozaron anteriormente, que toda acción corporal está ligada ineludiblemente a la emoción posibilitando oportunidades para su expresión y su autorregulación. Por las estructuras propias de los juegos y los deportes, esto últimos caracterizados por ser normados, estructurados se convierten en escenarios propicios para el desarrollo de las competencias socio emocionales y ciudadanas por cuanto demandan el seguimiento de normas, la comprensión de estas, la negociación y la vinculación a un equipo, el cuidado de sí mismo y el cuidado de los otros. Las prácticas de la EFRD promueven e incentivan la solidaridad, el respeto, valoran la heterogeneidad y la diversidad, el cuidado y protección del otro. Los trabajos de equipo favorecen una constante reflexión sobre el trabajo colaborativo, en el cual los sujetos aprenden a valorarse a sí mismos y a sus compañeros en torno a la consecución de una tarea común.

Otra forma de favorecer estos procesos y dado que las competencias socioemocionales y las ciudadanas se desarrollan en la interacción, es que el docente revise sus estilos de enseñanza y se pregunte si estos resultan coherentes para el desarrollo socioemocional de los estudiantes. De manera concreta, se espera que en la mediación pedagógica orientada a la formación en ciudadana se privilegie:

estilos democráticos y no autoritarios, centrados en el diálogo y la deliberación; en el reconocimiento del saber del estudiante y no en la imposición del conocimiento sin sentido; en la pregunta auténtica y no en las respuestas únicas; y en la promoción de oportunidades para la acción y la reflexión sobre esta (MEN, 2011, p. 30).



Esto sucede en ambientes pedagógicos armónicos en los que privilegie el respeto a las normas pactadas, el desarrollo de una relación empática basada en el cuidado y la comprensión, entender que la relación con el adulto si bien esta mediada por la autoridad no implica un ejercicio desmedido de ella. Se invita a que los docentes desarrollen estilos maestros democráticos y asertivos, en donde la prioridad esté tanto en el cuidado de las relaciones entre los actores que hacen parte del proceso educativo como en la estructura de las clases.



Los maestros que favorecen este estilo logran una relación afectuosa y cuidadosa con sus estudiantes, con muy buena comunicación, al mismo tiempo que definen y aplican consistentemente normas para el funcionamiento de la clase. Por lo general, esas normas son definidas con la participación de todos, así que los estudiantes conocen muy bien los límites existentes y entienden su sentido (Chaux, 2012).

Fortalecer desde la EFRD una relación basada en la confianza y la construcción colectiva del conocimiento permitirá: en primer lugar, el reconocimiento mutuo de maestros y estudiantes; en segundo lugar, una mayor participación en el diseño de ambientes pedagógicos; y, por último, la aplicación de técnicas corporales que permitan el control de las emociones conduciendo a formas de resolución de conflictos basados en el diálogo y la comunicación asertiva.

Las competencias en *matemáticas* se establecen en una relación pragmática e instrumental del conocimiento matemático, mediante el desarrollo del pensamiento numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional, donde definitivamente se encuentran alineados los sistemas numéricos, geométricos, métricos o de medidas, de datos, algebraicos y analíticos. Así, la relación con los procesos de esta área y sus competencias se refleja en **ámbitos** que tienen que ver con nociones témporo-espaciales de tamaño, forma, distancia y seriaciones. Así mismo, a partir de la vivencia motriz, el pensamiento espacial, la direccionalidad y orientación del movimiento, la resolución de problemas a partir del juego, el pensamiento estratégico, creativo y divergente.

Las *ciencias naturales* plantean el desarrollo de procesos de pensamiento científico y ambiental para comprender y explicar de manera holística la complejidad del mundo natural (entorno vivo y físico). Sus procesos (biológicos, físicos y químicos) fenómenos, leyes y dinámicas y sus relaciones e interacciones con el mundo social. Asimismo, buscan fomentar la capacidad de pensar analítica y críticamente; desarrollar la capacidad de valorar críticamente la ciencia y aportar

a la formación de ciudadanos autónomos, responsables, reflexivos y éticos en la interacción del ser humano en su entorno natural y que asuman compromisos personales y sociales y, por ende, aporten activamente a la sociedad. En este sentido, la relación con las ciencias naturales se establece cuando en la clase se desarrollan procesos para la comprensión del mundo, las cosas y las interacciones humanas en busca de soluciones. De igual manera, a través de la consolidación de principios y leyes de la naturaleza. También, por medio de la configuración de liderazgos, la capacidad de actuación y el pensamiento autónomo.

Las *ciencias sociales* aportan a la formación integral del ser humano desde sus competencias, al fomento de la participación activa con conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diversidad, al conocimiento y práctica de los derechos y deberes, a la propensión por la construcción de ciudadanos en y para la vida y a la preparación para responder a las exigencias de “la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 13). A su vez, el horizonte de sentido de esta área plantea vínculos estrechos con la educación física en tanto en su aspiración de la formación de seres humanos como miembros activos de una sociedad, solidarios capaces de pensar de manera autónoma, de actuar propositiva y responsablemente en diferentes contextos, planteó la necesidad de desarrollar el pensamiento científico social.

En tal sentido, se asume que los procesos de aprendizaje desde esta área se orientan hacia el manejo y articulación de conceptos de los campos que integran el área de EFRD para implementarlos en la resolución y búsqueda de alternativas, en la comprensión de fenómenos sociales y de situaciones cotidianas. Asimismo, en el uso de diversas técnicas, estrategias, metodologías y procesos, en la indagación y uso de información para la comprensión de la realidad, en la generación de espacios para la interacción y comunicación en el marco del respeto a la diferencia de emociones, en las reflexiones sobre sí mismos, en el desarrollo de posturas críticas y éticas, en la resolución de problemas cotidianos y en la promoción de la acción ciudadana.

De otra parte, es importante resaltar que las competencias comunicativas y los procesos que subyacen en ella representan otra posibilidad de interrelación con la EFRD. La comunicación implica la relación con el otro, con los cuerpos que transmiten a través de la gestualidad que de ellos emanan. Existe también una condición permanente en las prácticas corporales asociadas a las posibilidades comunicativas y de encuentro con los otros, lo que permite el reconocimiento de ideas y formas de comunicarse de manera asertiva. Asimismo, se potencia el establecimiento de relaciones con los otros a partir de sus interacciones corporales.

La *educación artística* fundamenta sus procesos desde la comprensión del arte como experiencia cultural en la que la imaginación conecta el presente y el juicio que los seres humanos hacen de éste con la capacidad transformadora que supone la vida. Asimismo, reconoce la alteridad de los seres humanos como fundamento de las reformulaciones necesarias en la convivencia. Así, plantea sus competencias de sensibilidad perceptiva, producción creación y comprensión crítico

cultural, condicionadas por el diálogo de saberes, la experiencia de hacer-ser parte de la cultura y la reflexión que enmarca la cultura proyectada desde la investigación. Se vislumbra así, las posibilidades de relación e integración con los procesos de la EFRD en tanto las experiencias y emociones que subyacen en una experiencia artística dota de sentido esa vivencia desde la sensibilidad perceptiva, y se relacionan permanentemente en los sujetos que experimentan a través de su corporeidad, suscitando cuestionamientos por lo que percibe. Asimismo, apreciar, valorar y otorgar sentido a la producción propia y a la de los demás, define un propósito compartido con la educación física, que concibe a los estudiantes capaces de valorar un evento deportivo, las implicaciones sociales de las actuaciones y los sucesos que se relacionan con lo corporal, lo deportivo, lo lúdico y lo recreativo.

Las prácticas educativas contemporáneas ponen en evidencia la necesidad de establecer relaciones entre los aprendizajes disciplinares y los de los demás procesos que se desarrollan en las diferentes áreas del currículo. Se espera así, que los maestros reconozcan los procesos de las áreas y del desarrollo socioemocional y ciudadano de los estudiantes para ponerlos en diálogo en el diseño curricular y en la práctica educativa con orientación a situaciones de aprendizaje integrados. Además, la interdisciplinariedad comprendida como la convergencia de distintas disciplinas en la solución de un problema de conocimiento o de orden práctico (Morales, 1990), supone abordar dichos problemas o situaciones desde cada disciplina pero integrando, interrelacionando y comprendiendo los puntos de vista de las demás disciplinas en una mirada común, y reconocer el carácter de cada una de ellas, sus posibilidades y contribuciones teóricas, epistemológicas y metodológicas en la solución de la situación o problema a ser abordado. Se reconoce la oportunidad y necesidad de motivar desde el diseño y desarrollo curricular las relaciones de las áreas en el marco general de la formación de los estudiantes para asumir de forma interrelacionada, los sucesos de la realidad.



4. DISEÑO CURRICULAR

En las condiciones actuales de desarrollo del saber y la cultura de la EFRD se requiere de propuestas curriculares que posibiliten procesos, relaciones e interacciones que atiendan la formación integral del estudiante en los contextos de cambio y reconocimiento de significados propios de la diversidad.

Desde esta perspectiva, se entiende por currículo el proceso que organiza y da respuesta a cada uno de los componentes que intervienen en la formación del estudiante. Según Camacho (2013):

El currículo es más que planeación o evaluación, es también acción, es comprensión y reflexión, es un accionar que se construye a partir de interacciones, con los docentes, con los estudiantes, con la cultura, con la sociedad y con el ambiente en el que nos encontramos (pp. 69-70).

El currículo como construcción cultural y social producto de la multiplicidad de las relaciones humanas tal como lo refiere Grundy (1987) invita a analizar las relaciones que se establecen en la cultura, el lugar en el que se encuentran los establecimientos educativos, la cultura movilizadora en lo institucional, las relaciones de los sujetos, sus interacciones entre ellos y con el conocimiento, para provocar ambientes que favorezcan el aprendizaje. Asimismo, la organización del diseño curricular busca responder las preguntas: *el qué, para qué y el cómo del aprendizaje, la función y despliegue de la evaluación* dando respuesta al *qué, para qué y cómo evaluar*.

Además de las preguntas rectoras para el diseño curricular, las circunstancias cambiantes motivan la reflexión sobre otros aspectos que den respuesta a situaciones emergentes y que invitan a considerar algunos interrogantes, tal como se han formulado en virtud de la priorización de aprendizajes que ha exigido la situación sanitaria que ha afectado al mundo y de la cual Colombia no ha sido ajena.

En el marco de las inquietudes que emergen en el diseño curricular, es importante tener en cuenta los siguientes interrogantes: ¿Qué procesos de desarrollo deben potenciarse en niñas, niños, adolescentes y jóvenes en situaciones de emergencia?, ¿qué propuestas pedagógicas permiten integrar y optimizar las condiciones y recursos del contexto familiar, institucional y territorial?, ¿cuáles son las motivaciones de los estudiantes que incentivan la formación en autonomía y la apropiación de los procesos de aprendizaje escolar?, ¿qué posibilidades de integración curricular presenta la EFRD con las demás áreas del currículo?, ¿qué concepciones de evaluación se deben asumir para privilegiar el aprendizaje, de acuerdo con las diferentes circunstancias que inciden en el desarrollo curricular?

En este orden de ideas, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 plantea el establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles, a través de los cuales se pretende:

promover la construcción e implementación de proyectos curriculares flexibles, articulados entre los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Estos proyectos se encuentran orientados, en primer lugar, a la formación para la vida de ciudadanos que puedan desenvolverse de manera crítica, creativa, responsable y autónoma, en segundo lugar, a brindar elementos para la convivencia, la inclusión, el desarrollo productivo, el cuidado del ambiente y la construcción de la paz (pp 43-44).

Todo lo anterior, en consecuencia y favoreciendo la autonomía de cada establecimiento educativo de acuerdo con las características de los diversos contextos y regiones.

De otra parte, es importante resaltar que en el diseño del currículo se seleccione y organice el saber del área, de acuerdo con horizontes de sentido institucionales y finalidades de la educación. Este ejercicio, exige un trabajo de reflexión, análisis y toma de decisiones para organizar de manera fundamentada y proyectiva el proceso de formación desde la educación inicial hasta la educación media, impulsando tránsitos armónicos para lograr trayectorias educativas completas, continuas y de calidad.

Por su parte el llamado de la Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030 compromete la implementación de estrategias que garanticen los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, promuevan su desarrollo integral y acompañen trayectorias educativas completas. En este marco, hay un llamado y una responsabilidad de la comunidad educativa frente al desarrollo de procesos rigurosos que consoliden transformaciones en las prácticas asociadas al currículo, el diseño, revisión y actualización de este en coherencia con las estrategias pedagógicas de la institución.



Es en este escenario, que se asume que el currículo deja de ser solamente la sumatoria de planes, programas y asignaturas para transformarse en el producto de procesos de acuerdo político y social sobre qué, para qué y cómo educar, en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir. Asimismo, se comprende que los consensos en torno al currículo aportan un marco de referencia posible para posicionar el bienestar global y el protagonismo de los estudiantes como actores centrales del sistema educativo, que respondan a las expectativas y demandas de los jóvenes y de la sociedad (Unesco, 2013).

4.1 PRINCIPIOS DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

En el diseño del currículo se tienen en cuenta los siguientes principios entendidos como directrices que orientan y proporcionan fundamentos y criterios para dar sentido unificador y sistémico al diseño y organización curricular. Así,

El currículo como sistema se refiere a una relación de doble vía en la que todos sus componentes interactúan armónica e intencionalmente para ofrecer oportunidades adecuadas para el aprendizaje y desarrollo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes; está integrado por elementos conectados entre sí que forman un todo y por tanto cualquier variación en una de sus partes afectará a las demás (MEN 2020, p 47).

Principio sistémico. Responde a la unidad que debe lograrse en la organización y relación de los componentes del currículo. De acuerdo con este principio, ningún componente del currículo está aislado de los otros, por lo cual debe tener coherencia y pertinencia. Por ejemplo, la toma de decisión frente al desarrollo de las competencias específicas de EFRD está en relación con los contenidos, las necesidades de los estudiantes, las condiciones del contexto y especialmente, en función del desarrollo integral asegurando trayectorias armónicas en su proceso educativo.

Principio de inclusión y equidad en la educación. Es un proceso permanente que reconoce, valora y responde, de manera pertinente, a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Esta pertinencia se centra en el desarrollo integral y la participación de toda la población, en un ambiente de aprendizaje sin discriminación o exclusión alguna, garantizando, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos, con el propósito de reducir las brechas, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el contexto educativo. Es consecuente con los otros principios e implica transformaciones conceptuales, metodológicas y organizativas en la planeación de la clase de EFRD.

Principio de la Transversalidad. Posibilita la proyección social, cultural y ambiental de EFRD desde la propia área o de manera interdisciplinar con otras áreas curriculares. Implica nuevas formas de planeación, participación y alternativas metodológicas para fortalecer su significado en campos de acción más amplios. Como afirma Camacho (2013) con respecto a este principio:

El aporte más notable que la transversalidad hace a la escuela es sin duda alguna, el vincular la realidad social, a la realidad escolar, es decir, el romper las barreras que han existido por años entre la escuela y la sociedad, logrando de esta forma, que los aprendizajes escolares sean verdaderamente útiles para los estudiantes (p. 73).

Principio de flexibilidad. Posibilita decisiones de cambio en la organización del currículo. Estas transformaciones pueden darse desde lo específico del desarrollo curricular o en el ámbito general de acuerdo con las particularidades del contexto. Tiene en cuenta los ajustes, a partir de las necesidades sociales, culturales y geográficas en las que se desarrolla el estudiante.

Principio de especificidad. Este principio reconoce que la proyección personal, social, cultural, se fundamentan desde el cuerpo, el movimiento y el juego, aspectos fundamentales que interactúan para la formación del estudiante y que se concretan en el devenir del sujeto lúdico y su praxis. Esto requiere de rigor en los conocimientos disciplinares, de la validez de metodologías propias del área y la pertinencia en la toma de decisiones en el diseño curricular de la EFRD.

El diseño curricular es un proceso de toma de decisiones sobre la organización de los componentes que se han expuesto en los capítulos anteriores. La organización del currículo es un proceso de disposición de los componentes y sus relaciones que permite el diseño de la enseñanza y el aprendizaje en su unidad, secuencia y trayectoria, desde la educación inicial hasta la educación media, atendiendo las particularidades de los grupos de grado y su coherencia vertical y horizontal. Dada la complejidad de este proceso es importante destacar que:

- a.** La organización del currículo parte de los propósitos del área que orientan la articulación y direccionalidad de los componentes en el desarrollo curricular.
- b.** Las relaciones contexto, estudiante y saber disciplinar se establecen en la macroestructura donde se ubican los diferentes componentes.
- c.** Las competencias específicas del área promueven el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, a través de desempeños que le asignan sentido y significado a la comprensión de la corporeidad, la motricidad y la lúdica, como acciones cotidianas del desarrollo humano.
- d.** Los núcleos de formación que agrupan diferentes desarrollos deben darse desde el área con proximidades metodológicas.
- e.** Los núcleos de formación se consolidan en la unidad que organiza el saber de la EFRD para alcanzar los propósitos a través del desarrollo de las competencias específicas del área.
- f.** Se establecen ejemplos de desempeño por grupos de grado en cada núcleo de formación.



4.1.1 El Diseño Universal para el Aprendizaje – DUA en la EFRD

En estas orientaciones, se aborda el Diseño Universal para el Aprendizaje - DUA, como un camino pedagógico que garantiza la educación para todos a partir de la eliminación de barreras y el incremento de oportunidades para el desarrollo integral y el aprendizaje de la EFRD. Es necesario tener presente que el DUA proporciona un plan para la creación de objetivos, métodos, materiales, evaluaciones y desarrollo de competencias. Es un conjunto de principios para el desarrollo del currículo que ofrecen a todas las personas igualdad de oportunidades para el aprendizaje.

Su fundamentación se basa en la diversidad que se encuentra en los diferentes ambientes pedagógicos, los diferentes ritmos de aprendizaje y estilos de enseñanza. El enfoque intenta dar respuesta pedagógica a las circunstancias que hoy los maestros de EFRD afrontan, para favorecer el aprendizaje en contextos adversos que pasan desde contar con estudiantes que presentan serias alteraciones en el proceso de aprendizaje y comportamiento, hasta la misma situación migratoria por la que hoy atraviesan cientos de familias, producto de situaciones de violencia social.

Adicionalmente, permite reconocer las diversidades y el desarrollo de prácticas educativas que incorporan procesos de flexibilización curricular y estrategias para que todos y todas aprendan según sus necesidades y características.

En esta línea de ideas, se asume que el diseño universal para el aprendizaje es un marco para mejorar y optimizar la enseñanza y el aprendizaje de todas las personas sobre la base de conocimientos científicos sobre cómo las personas aprenden, de acuerdo con Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada), (CAST, 2002). Este diseño tiene en cuenta tres redes neuronales que participan en el aprendizaje, a saber: afectivas, de reconocimiento y estratégicas.

En consecuencia, se invita a los maestros a realizar planeaciones curriculares para todos teniendo en cuenta los principios del DUA, en los que se establece la necesidad de:

1. Proveer múltiples formas de implicación. Cobra especial importancia presentar variedad en las múltiples formas de **motivación**, en este caso para la educación física, la recreación y el deporte de todos sin excepción.
2. Dar opciones para que elijan la tarea, incluir intereses dentro de los contenidos, establecer relevancia, validez y autenticidad y reducir amenazas y distracciones, precisar las metas, variar niveles de retos y apoyos, fomentar trabajo colaborativo, guiar las expectativas para alcanzar las metas, ofrecer modelos de trabajos o tareas (rúbricas), ofrecer espacios de autorreflexión y evaluación.
3. Contar con estudiantes motivados y decididos por el desarrollo de la educación física, la recreación y el deporte.
4. Proveer múltiples medios de representación. Es fundamental reconocer en las diversidades estos estilos para desarrollar efectivamente las formas en que los maestros de educación física, la recreación y el deporte **presentan** la información a todos los estudiantes sin excepción.

Para ello se recomienda: dar opciones que ayuden a familiarizarse con la información, proporcionar información multisensorial, dar alternativas para desplegar la información, definir vocabulario y símbolos, ilustrar conceptos clave de forma no lingüística, activar conocimiento base, resaltar ideas principales aspectos críticos, acompañar y guiar el procesamiento de la información.

Lo anterior permitirá contar con estudiantes capaces de identificar los recursos adecuados para el desarrollo de la EFRD.

5. Proveer múltiples medios de **acción y expresión**. Es fundamental reconocer en las diversidades los estilos para desarrollar efectivamente las formas en que los estudiantes participan en su proceso de desarrollo y aprendizaje de la educación física, la recreación y el deporte.

Para ello se recomienda: permitir que todos los estudiantes puedan participar con vías de respuesta diferentes, con diversas formas de interacción con material, se integren tecnologías de soporte, se establezcan otras formas de comunicación, cuenten con herramientas para la resolución de problemas, hagan parte del establecimiento de metas y se potencien las capacidades para monitorear las acciones realizadas en la EFRD.

Lo anterior permitirá contar con estudiantes orientados a cumplir sus metas para el desarrollo de la educación física, la recreación y el deporte.

4.2 ESTRUCTURA CURRICULAR

La estructura curricular que se propone tiene un enfoque flexible e integrador y presenta los componentes del currículo y sus relaciones; a su vez, se constituye en un referente para que, a partir de esta propuesta, los maestros realicen sus diseños curriculares, insistiendo en el reconocimiento y valoración de los estudiantes como eje central de toda acción educativa. Asimismo, se recomienda hacer énfasis en la pertinencia de abordar el contexto en el que se sitúan los establecimientos educativos, las prácticas sociales y culturales que inciden en la comunidad educativa y en las trayectorias educativas completas como aspiración en el sistema educativo, con sus invariables criterios de secuencialidad, progresión, atención de ritmos de aprendizaje y disposición de ambientes enriquecidos. De manera amplia se ubican los componentes que parten de los fundamentos conceptuales, se continúa con los núcleos de formación en los que se organiza el saber de la EFRD, permitiendo al maestro seleccionar, proponer o cambiar los contenidos propios del área, de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes y las condiciones del contexto. Asimismo, se recomienda que los núcleos de formación orienten el desarrollo las competencias específicas, en el contexto y en las posibilidades de transversalidad (ver figura 12).

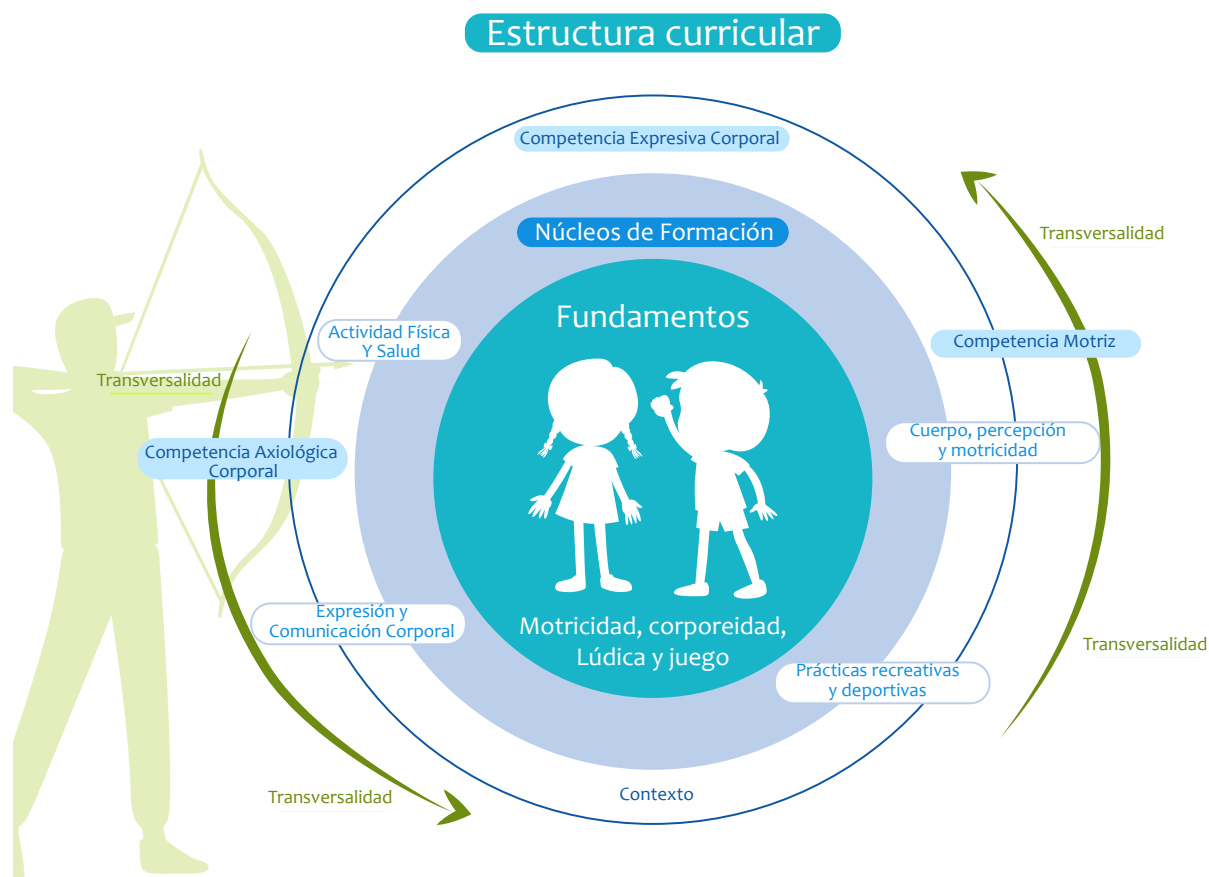


Figura 12. Estructura curricular
Fuente: elaboración propia.

4.2.1. Competencias específicas de EFRD

Desde el reconocimiento del cuerpo, el movimiento, y el juego, así como el cuidado de sí y de los otros, adquiere un valor en la justa medida en que se habite el cuerpo y, se asuman comportamientos de respeto hacia él y los demás para conocer y re-conocer al otro, para explorar el mundo, para expresarse, comunicarse y poder ser parte de las transformaciones sociales y culturales. El ser humano se mueve para compartir sus ideas y sentimientos con los demás y, se proyecta simbólicamente en virtud del cúmulo de significados que posibilita el movimiento y la EFRD. De este modo, es una responsabilidad del área propiciar el desarrollo de la potencialidad motriz, el cuidado de sí mismo y de los otros, y las posibilidades comunicativas del cuerpo.

En consenso con la comunidad educativa se establecieron en el 2010, las Orientaciones Pedagógicas para el área de educación física, recreación y deportes, documento 15 del MEN que incluye los conceptos fundamentales sobre las competencias *motriz*, *expresiva corporal* y *axiológica corporal*. En este marco es necesario tener presente que el concepto de competencias del área tiene en cuenta la adaptación permanente exigida por la constante reestructuración de la disciplina y de los ámbitos de aplicación, como condición para redefinir el desarrollo de los aprendizajes del estudiante. Los procesos que subyacen a estas competencias se desarrollan a partir de la concreción de contenidos declarados desde el saber disciplinar, el uso efectivo y aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas, las actitudes y formas de asumir el aprendizaje para la resolución de problemas de orden personal, operativo, deportivo y motriz, así como promover permanentemente una cultura física que integra diversos desarrollos del ser humano. Conviene así recordar los procesos que corresponden a cada competencia y que se plasman en la figura 13:



Competencias específicas de la EFRD

La actuación humana implica ser competente en...

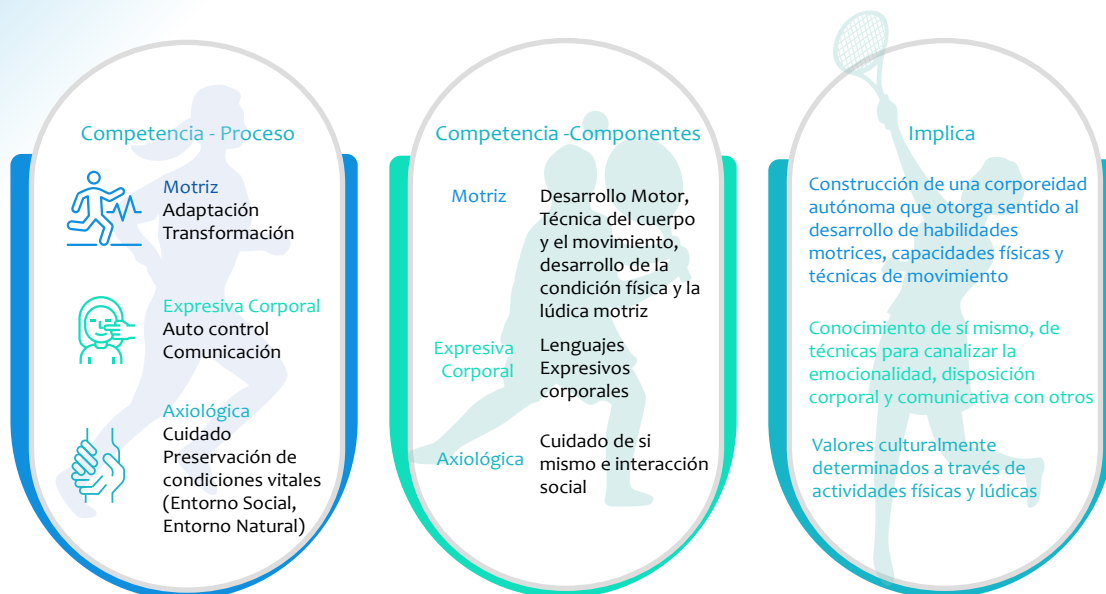


Figura 13. Componentes de las competencias y procesos
Fuente: Elaboración propia

Competencia motriz

La competencia motriz entendida como un saber en relación consigo mismo, los otros y el entorno comprende el conocimiento y desarrollo del cuerpo como:

construcción de una corporeidad autónoma que otorga sentido al desarrollo de las habilidades motrices, capacidades físicas y técnicas de movimiento reflejadas en saberes y destrezas útiles para atender el desarrollo individual y las exigencias siempre cambiantes del entorno con creatividad y eficiencia (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 28).

Se otorga sentido a una competencia motriz cuando su vivencia como potencia en acto, obedece a un pensar, querer hacer y sentir al relacionarse consigo mismo, con los otros y con lo que le circunda. La competencia motriz y sus diferentes métodos para poder llevarla a cabo, permite que los seres humanos puedan afrontar las diversas situaciones de relación; es decir, de ciudadanía activa con éxito, y así mismo, perfeccionarla. El forjamiento de una competencia motriz es un proceso complejo y dinámico donde se integran los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y las emociones vinculadas a la conducta motriz para poder solucionar un problema motor y de relación. El forjamiento de una competencia motriz en el ser humano se va dando a partir de un aprendizaje para poder situarlo en relación con el progreso de la cultura.

Competencia expresiva corporal

La competencia expresiva corporal es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes acerca de sí mismo (ideas, sentimientos, emociones), de técnicas para canalizar la emocionalidad (liberar tensiones, superar miedos, aceptar su cuerpo), de disponibilidad corporal y comunicativa con los otros, a través de la expresión y la representación posible, flexible, eficiente y creativa, de gestos, posturas, espacio, tiempo e intensidades (Ministerio de Educación Nacional, p. 28).

La expresión corporal es un lenguaje de las “emociones, sensaciones o ideas a través de actitudes y gestos que hacen posible la liberación de tensiones internas” (Chinchilla et al., 2010, p. 34). La competencia expresiva corporal plantea una relación entre lo comunicativo, el lenguaje corporal y la emocionalidad promoviendo la creatividad en la construcción de esquemas de expresión en donde se exterioricen las emociones, el arte de la proxemia²⁸ y las técnicas gestuales que se relacionan con las posturas, y finalmente, las diferentes formas de expresión integradas a la palabra, el sonido y el movimiento. La competencia expresiva corporal desarrolla la creatividad, la comunicación a través de la corporeidad, las técnicas de orientación, el gobierno de sí en la expresión de las emociones, para poder armonizarlas en un término justo dentro del contexto, y la autonomía en el develamiento de la interioridad del individuo. Los gestos, la postura, la actitud y la tonicidad nos permiten expresar y comunicar ideas, sentimientos, emociones, entre otros. Este lenguaje corporal es una forma de reconocerse el individuo y, a su vez, vincularse como ciudadano dentro de la sociedad. La competencia expresiva corporal se puede llevar a cabo en la escuela, a partir de técnicas expresivas como la representación, la danza, el baile y la pantomima que le permiten explorar e iniciarse en un lenguaje dramático al niño.

Competencia axiológica corporal

La competencia axiológica corporal es un conjunto de valores culturalmente determinados como vitales, conocimientos y técnicas adquiridos a través de actividades físicas y lúdicas, para construir un estilo de vida orientado a su cuidado y preservación, como condición necesaria para la comprensión de los valores sociales y el respeto por el ambiente. (Men, 2010, p. 28)

La competencia axiológica corporal reconoce y le da un valor a la corporeidad del individuo y en relación con los otros y el entorno. En consecuencia, toda acción supone la existencia de una interacción que le otorga sentido al

²⁸ La proxemia estudia la organización del espacio en la comunicación lingüística no verbal. Cuando se utiliza el espacio es muy importante tener presente las relaciones de proximidad y alejamiento entre las personas y objetos durante la interacción, así como, las posturas, la presencia y ausencia de contacto físico. Por lo tanto, los procesos senso-perceptivos, “además de dar cuenta del movimiento, ubican y orientan la relación del sujeto consigo mismo y el mundo exterior” (Men, 2010, p 34). Por lo tanto, en el arte de la proxemia se percibe el espacio y su intimidad en la forma cómo y con quién se utiliza.

movimiento e involucra la totalidad del ser humano en su realización en una perspectiva comunitaria. Un conjunto de valores que se van constituyendo en la vida escolar y en una educación física para la vida, también determina dicho movimiento corporal: el cuidado no solamente desde aspectos higiénicos como los tiempos de esfuerzo, descanso y recuperación; hábitos de alimentación y estilos de vida saludable; sino, además, una motricidad en vínculo amable y cálido con la naturaleza. La competencia axiológica corporal, tiene que ver con el sentido que se debe otorgar al cultivo de los valores a través de prácticas lúdicas, recreativas y deportivas; hace parte de esta competencia, el cuidado de sí y la interacción social mediada por principios éticos, el respeto y la convivencia con otras personas y con el entorno. Una competencia axiológica corporal es fuente de valor, de actitud y de comportamiento que ennoblece y fecunda lo vital; es decir, una educación física para la vida en la configuración de un buen vivir y en armonía con el todo. La educación física fecunda desde una competencia axiológica corporal un ser humano que se entreteje con el mundo de manera respetuosa y visionaria.

4.2.2. Núcleos de formación

Los núcleos de formación son unidades que organizan y ayudan a estructurar el saber de la EFRD, a partir de los procesos pedagógicos, didácticos y metodológicos, y sus relaciones, a partir de los cuales se integran los contenidos propios del área para alcanzar las diferentes metas de formación. A través de estos núcleos se desarrollan las competencias específicas del área. Además, permiten ver la globalidad de la estructura curricular y los vínculos que se establecen entre los diferentes procesos disciplinares, los contenidos, y a su vez, entre cada uno de los núcleos.

El núcleo de formación se desarrolla teniendo en cuenta el alcance personal, cultural y social de los aprendizajes propios de la EFRD, en una propuesta curricular con continuidad en toda la trayectoria educativa, privilegiando condiciones de secuencialidad, progresión y complejidad creciente para cada grado. Corresponde al maestro diseñar la programación de los grados y establecer los desempeños pertinentes para el desarrollo de las competencias específicas y sus posibilidades de relación con las competencias básicas y socioemocionales.

Si bien los núcleos de formación son unidades estructuradas y organizadas a partir de rasgos comunes, en las tareas motrices no existen delimitaciones absolutas entre contenidos particulares; por lo cual, el trabajo que se desarrolla en un núcleo puede tener correspondencia con otro, así no se encuentre explícitamente declarado. Es así como se establecen relaciones entre ellos, pues los alcances de los aprendizajes de uno contribuyen a los demás, tanto al interior del grupo de grados como entre diferentes grupos de grados. De esta forma se establecen las relaciones coherentes verticales y horizontales en el currículo. Para estas orientaciones se establecen cuatro núcleos de formación.

a. Corporeidad, percepción y motricidad

Este núcleo adquiere sentido a través de las prácticas orientadas al desarrollo de la corporeidad y motricidad del estudiante. El núcleo integra de forma dinámica procesos biológicos, psicológicos y simbólicos. Además, incorpora el desarrollo de las capacidades perceptivas motrices, patrones básicos de movimiento y las habilidades y destrezas motrices como componentes del ser corporal y sus relaciones con la percepción del propio cuerpo y el entorno. Dentro de los contenidos específicos que aportan en el proceso de formación de este núcleo se encuentran: interiorización de las diferentes sensaciones corporales, en particular las propioceptivas y las exteroceptivas. Estructuración del esquema corporal; orientación espacial del cuerpo en relación consigo mismo, los otros y con los objetos; conciencia de la propiocepción en relación con el ajuste corporal.

Ajuste corporal en acciones motrices en las cuales se haga uso de elementos. Percepción y estructuración del espacio y del tiempo. Secuencia de intervalos en acciones motrices; combinación de habilidades y destrezas en esquemas de movimiento. La apropiación crítica y la vivencia de la cultura corporal y motriz. La reorganización de la imagen de sí y la autoevaluación de su desempeño en las prácticas corporales y motrices, posibilitando el desarrollo de sus capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, y la autovaloración del propio cuerpo como soporte de la confianza, el crecimiento y la autonomía progresiva.

b. Expresión y comunicación corporal

Este núcleo de formación está compuesto por prácticas expresivas y la potencialidad comunicativa del movimiento humano; la expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, su reconocimiento y valoración; el desarrollo del ritmo como cualidad presente en todas las prácticas corporales; desarrollo de las distintas posibilidades de lenguaje corporal, de manifestación de emociones y el uso y manejo del espacio en relación con las acciones que pueden ser orientadas a la realización de representaciones artísticas y expresivas. Este núcleo posibilita la creación de montajes rítmicos colectivos, el diseño y adecuación de los espacios y tiempos de ejecución, así como el desarrollo de las actitudes en los procesos de acción representativa del estudiante.



También asigna sentido y significado a la experiencia corporal. De igual manera, incluye ejemplos de contenidos propios del área que orientan este núcleo son entre otros: Modificaciones en secuencias sencillas de acuerdo con estructuras de tiempo y espacio; esquemas de movimientos rítmicos y musicales. Creatividad en el manejo y utilización del lenguaje corporal; acciones expresivas y comunicativas con el cuerpo. De igual manera, gestualidad corporal y mímica; manejo de planos, ejes, formaciones, direcciones y planimetrías en la elaboración de bailes, danzas y esquemas motrices; dramatizaciones a través del lenguaje corporal. Asimismo, es necesario tener presente que las posturas corporales (abiertas o cerradas), la gesticulación, la expresión facial y las miradas, son aspectos de la comunicación no verbal que transmiten emociones de una forma significativa que, en muchas ocasiones, a través de la verbalización se convierte en un factor indispensable en las interacciones que se erigen en las dinámicas mediadas a través de las situaciones propias de las estructuras del juego y deporte, tanto en los procesos creativos y transformadores desde las prácticas corporales. Por último, es importante resaltar la importancia de intervención en proyectos que incluyan diferentes experiencias corporales, lúdicas y motrices, y de vida comunitaria en ambientes naturales, en interacción respetuosa y amable con los mismos, y la toma de conciencia crítica acerca de los problemas ambientales.

c. Actividad física y salud

La actividad física está enfocada a las prácticas corporales y está relacionada con el bienestar, hábitos y estilos de vida saludables. Además, comprende la necesidad de apropiarse procedimientos y técnicas de ejercicio basados en una concepción del cuidado de sí, de responsabilidades sociales, y de relaciones armónicas con los otros y con el entorno. Desde este núcleo, se desarrollan las capacidades físicas y las habilidades y destrezas con la intención de aportar en el bienestar corporal. El rendimiento como una alternativa proyectiva del estado deseable de la condición física. La sensibilización, exploración y experimentación junto con actos reflexivos sobre los comportamientos de su organismo en diferentes estímulos y prácticas que requieren del despliegue de la coordinación motriz y los procesos de capacidades condicionales (fuerza, resistencia, velocidad, flexibilidad), inciden en el autorreconocimiento y conductas favorables para la adopción de hábitos saludables.



Algunos ejemplos de los contenidos propios del área, que están presentes en este núcleo de formación, son: mejora de la condición física enfocada a la salud; hábitos de higiene y bienestar; adecuación de la actividad física a las condiciones personales; factores ambientales y condiciones contextuales; postura corporal; prevención de lesiones articulares y musculares; formas de calentamiento orgánico, dosificación del esfuerzo; control de variables de la condición física enfocada a la salud; métodos alternos para desarrollar las capacidades físicas; relación salud con la educación ambiental. De igual manera, se incluyen estrategias que promuevan la vida saludable en sociedades más activas como por ejemplo, opciones de modos de transporte activo que además contribuye a la movilidad sostenible, con el uso de bicicletas, patines, caminata, entre otros, y alimentación saludable, que permite orientar y brindar herramientas de consumo diario de frutas, verduras, cereales integrales, legumbres, leche, carnes, aves, pescado y aceite vegetal en cantidades adecuadas y variadas, de acuerdo con las características de la persona y el contexto.

d. Prácticas recreativas y deportivas

En este núcleo se integran la recreación y el deporte como hechos y prácticas socioculturales. El núcleo comprende prácticas particulares, procedimientos, metodologías, ambientes y formas de desarrollo personal y social que influyen en la organización de los espacios, el tiempo y las formas de ser y actuar en relación con los otros. Sus interacciones sociales y la formación de valores exigen reflexiones sobre la organización pedagógica de sus prácticas y su sentido en el ámbito educativo. Es pertinente que a partir de este núcleo, se desarrollen los siguientes aspectos: las capacidades socio motrices desde prácticas cooperativas y de cohesión de grupo; múltiples experiencias deportivas que descubran en los estudiantes el gusto y la inquietud por acceder a la experimentación de nuevas dinámicas grupales que subyacen a las prácticas deportivas en el contexto escolar; el desarrollo de habilidades y capacidades perceptivas, de coordinación, condicionales, cognitivas y psico sociales generadas por las dinámicas internas de variadas prácticas deportivas; experiencias recreativas que vinculen la relación de los estudiantes y el redescubrimiento de los entornos circundantes a los establecimientos y sus regiones que permiten la experiencia viva del ser humano en el mundo. Ejemplo de contenidos propios de este núcleo son: los juegos infantiles tradicionales propios de la cultura popular urbana y rural, y sus posibles variantes; manifestaciones culturales. la gimnasia y sus diferentes expresiones. La participación en la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos. El afianzamiento de modos de convivencia democrática y de resolución autónoma de conflictos, asumiendo actitudes de responsabilidad, solidaridad y respeto en las prácticas corporales y motrices. El desarrollo de argumentos críticos en torno a los modos en que se presentan los modelos corporales y las prácticas gimnásticas, deportivas y lúdico motrices en los medios de comunicación, en el entorno sociocultural y en la propia escuela.



De igual manera, el núcleo aborda procesos generales de iniciación a diversas prácticas deportivas, comprensión de sus dinámicas internas, reconocimiento de sus usos sociales. De igual forma, iniciación al deporte adaptado al espacio y materiales; juegos predeportivos. Promoción de comportamientos favorables como espectadores, seguidores y practicantes de eventos deportivos a nivel recreativo, de competencia, intramural e intercolegiado; reconocimiento de los coparticipantes en encuentros deportivos y sentido de pertenencia con ética deportiva; comprensión de las reglas, los roles y la dinámica de los juegos. También incluye actividades deportivas y recreativas en la naturaleza; experiencias recreativas comunitarias desde las realidades y posibilidades contextuales; trabajo en equipo; organización de eventos recreativos comunitarios o escolares para la realización de prácticas corporales que promuevan la integración y la inclusión social. Por último, aborda el uso crítico de las tecnologías de la información y la comunicación social vinculadas al desarrollo de las actividades corporales, lúdicas y recreativas.

4.2.3 Desempeños

Los desempeños se conciben como señales o pistas que orientan el proceso de valoración del desarrollo de las competencias específicas a maestros y estudiantes. Contienen elementos, conocimientos, habilidades, acciones, destrezas o actitudes deseables que responden a núcleos de formación para alcanzar las competencias propuestas. Es así como una competencia específica en EFRD se hace evidente y se concreta en posibles niveles de desempeño que le permiten al docente y al estudiante identificar el avance que se va alcanzado en un momento determinado del recorrido escolar.

En la sección sobre grupos de grado se presentan algunos ejemplos de desempeños esperados por núcleos de formación.

4.2.4 Transversalidad

La transversalidad se puede entender como una perspectiva procedimental para poder integrar la vida familiar, comunitaria y social de las comunidades educativas con la experiencia escolar:

Toda la experiencia escolar, como una oportunidad para que los aprendizajes integren las dimensiones cognoscitivas y formativas de éstos. Por ello es que ésta impacta no sólo el currículum, sino que también interpela la **cultura escolar** y a todos los actores que forman parte de ella. En ese sentido podemos afirmar que la comprensión de la transversalidad requiere plantearse desde una perspectiva sistémica (Magendzo, 2003. P. 16, citado por MEN, 2014).

En este sentido, la transversalidad apunta a ir más allá del dialogo interdisciplinar. Se trata de poder integrar y dar respuestas, en las instituciones educativas, a los problemas socialmente relevantes. Al estar asentada en una mirada sistémica de la realidad, debe adentrarse en la comprensión del currículum en su sentido amplio, y no solamente desde el plan de estudios, plan de área o plan de aula, sino también en lo que transcurre cotidianamente en otros escenarios de la vida escolar, intramural y extramuralmente.

En este orden de ideas, el abordaje de la transversalidad provoca el diálogo entre disciplinas, la mirada en perspectiva de redes y múltiples relaciones para analizar y abordar realidades, sucesos contextuales y socio culturales que pueden y deben ser objeto de reflexión desde el aula con la posibilidad de intervención disciplinar e interdisciplinar. Es un estrecho vínculo entre las perspectivas epistemológicas disciplinares, los saberes e interacciones que a su vez se dan entre áreas, a través de estrategias, técnicas, formas de valoración de situaciones que requieren múltiples miradas por la condición sistémica con la cual se exigen analizar varias condiciones contextuales y culturales que permean las prácticas educativas. Esta formación que aprovecha circunstancias para acercar, integrar y trabajar de manera pertinente desde las áreas, pero con posibilidades interdisciplinares “se hace pertinente, desde la comprensión profunda de los fenómenos y situaciones del contexto, y desde el fortalecimiento de las capacidades para la búsqueda de soluciones a los problemas de las realidades concretas” (MEN 2014, p 14).



Como se ha citado en apartados anteriores, el desarrollo de la educación física compromete esfuerzos que se logran en la concurrencia de agentes educativos que favorecen la formación integral del ser humano. Lo que sucede en el aula, no es estrictamente aquello que moviliza el desarrollo en los estudiantes. Por el contrario, se reconoce que las prácticas que suceden en los contextos comunitarios y familiares afianzan, complementan y promueven desarrollos de los que se ocupa la EFRD en lo escolar. Asimismo, la EFRD aprovecha las experiencias que posibilitan las familias a los estudiantes. Así, se plantean oportunidades para que las familias aporten en la formación de sus hijas e hijos, desde cada uno de los núcleos de formación definidos al inicio de este capítulo y que se ilustran en la figura 14. Conviene entonces, que, en el desarrollo didáctico, el maestro invite a las familias a enriquecer los ambientes lúdicos, promover la actividad física, acompañar a los estudiantes a gozar de variadas prácticas corporales, así como a que incorporen hábitos de cuidado, mejoramiento de la calidad del sueño y el descanso y disminución de exposición a pantallas.



Figura 14. Relación de prácticas familiares

Fuente: Elaboración propia

4.3 Diseño de la estructura curricular

En el diseño de la estructura curricular se establece el alcance y secuencia de los núcleos de formación de acuerdo con la trayectoria de grado.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	GRUPOS DE GRADO	TRAYECTORIA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE				
		PRIMERO A TERCERO	CUARTO A QUINTO	SEXTO A SÉPTIMO	OCTAVO A NOVENO	DECIMO A ONCE
		ALCANCE Y SECUENCIA DE LOS NÚCLEOS DE FORMACIÓN				
EXPRESIVO CORPORAL MOTRIZ AXIOLÓGICO CORPORAL	CUERPO, PERCEPCIÓN Y MOTRICIDAD	De la percepción corporal, la conciencia corporal y el reconocimiento del cuerpo a la exploración de la motricidad en relación con el espacio - tiempo y la construcción de experiencias de acción propia y con los otros.	De las habilidades perceptivo-motrices, los patrones y formas básicas de movimiento a la exploración de experiencias de la relación cuerpo, entorno y manejo de objetos en diferentes situaciones motrices que posibiliten multiplicidad de opciones en las respuestas creativas de los estudiantes y motiven múltiples perspectivas cuando requiera trabajos grupales.	De la conciencia del movimiento y las capacidades físico-motrices, perceptivo motrices, habilidades básicas de locomoción, manipulación y estabilidad a las prácticas gimnásticas, y los esquemas motrices individuales y colectivos desde el reconocimiento y construcción de relaciones armónicas, escucha activa y concertación en escenarios con múltiples perspectivas para abordar situaciones retadoras.	Del reconocimiento de las transformaciones corporales y adaptaciones motrices necesarias en la relación con los otros, los objetos y el medio a la adecuación de métodos y procedimientos de desarrollo de las capacidades motrices y las habilidades a la diversidad de prácticas corporales.	Del mejoramiento en ejecuciones de las habilidades y destrezas, las capacidades físicas a la apropiación de prácticas corporales planeadas, reflexionadas, que promuevan el bienestar, la sensibilidad, el reconocimiento de sí y el acto motriz intencionado que faculta interacciones armónicas y respetuosas
	EXPRESIVO CORPORAL MOTRIZ AXIOLÓGICO CORPORAL	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL	Sensibilización de formas básicas de expresión corporal hacia las acciones rítmicas- expresivas corporales individuales y grupales. Autorreconocimiento, identificación y manejo de emociones.	Exploración de diferentes situaciones motrices espaciales y temporales en lenguajes rítmicos, posturales, actitudinales y gestuales de expresión corporal.	Experiencias de secuencia y esquemas motrices reconociendo las dimensiones del espacio y el tiempo y su relación con lenguajes corporales, expresiones y representaciones.	Experimentación de técnicas de expresión corporal, ritmo en relación con adaptaciones al espacio, tiempo y objetos en variaciones de secuencia, composiciones de movimiento correspondientes a prácticas culturales; por ejemplo, las danzas regionales.
EXPRESIVO CORPORAL MOTRIZ AXIOLÓGICO CORPORAL	ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD	Estimulación de actividades dinámicas relacionadas con las habilidades y destrezas que favorezcan un crecimiento, y el desarrollo corporal.	Desarrollo inicial de las capacidades coordinativas y condicionales y su relación con diferentes prácticas y habilidades corporales teniendo en cuenta el cuidado corporal y la exploración de prácticas que favorezcan la salud.	Relación de las capacidades físicas y el desarrollo del cuerpo con prácticas corporales del cuidado de sí en la condición física y actitud postural desde la capacidad crítica y valorativa de sus actos y estilos de vida.	Reconocimiento y ejecución de diversas metodologías y métodos para el desarrollo de las capacidades físicas, y su relación con el seguimiento y valoración del estado saludable, las implicaciones de ellas en los estados adecuados de salud y prevención de riesgos por inactividad o conductas sedentarias.	Técnicas y procedimientos de control de variables como peso, condición física, postura y hábitos de vida en relación con la salud y su capacidad de análisis e interpretación de situaciones que exigen su pensamiento crítico y toma de decisión para reorientar su proyecto de una educación física para la vida.
	PRÁCTICAS DEPORTIVAS Y RECREATIVAS.	Juegos de imaginación, simbólicos, de roles, aplicados en distintas situaciones. Habilidades propioceptivas, de estructuración de tiempo y espacio, ajuste corporal.	De las prácticas de los juegos de habilidades a aquellos juegos de exploración de algunos rasgos del deporte.	De las actividades de exploración lúdica y deportiva a las prácticas de fundamentación y cualificación de gestos y funciones corporales.	De las experiencias de fundamentación, de formas jugadas y creación de prácticas recreativas y deportivas a los festivales lúdicos, a la organización de juegos populares y torneos deportivos como mediadores de procesos de reconocimiento, afianzamiento de técnicas corporales, liderazgo y solución de problemas a situaciones de los contextos.	Diseño de proyectos recreativos y deportivos y participación en eventos que den respuesta a motivaciones personales y de carácter comunitario.
	TRANSVERSALIDAD	La transversalidad se organiza en relación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC). La transversalidad es contextualizada y relacionada con otras áreas. Se puede orientar hacia formación ciudadana y socioemocional, ambiente, salud y aprovechamiento de tiempo libre.				

Tabla 1. Alcance y secuencia curricular
Fuente: Elaboración propia

4.4 Desempeños por grupos de grado

En las siguientes tablas se muestran las relaciones entre las competencias específicas de la EFRD con los núcleos de formación, algunos ejemplos de desempeños y recomendaciones metodológicas que se constituyen en una posibilidad de consulta permanente de los maestros para que, hagan una lectura de su contexto, de las características de sus estudiantes, de las condiciones institucionales y de las prioridades definidas de acuerdo con la interpretación de factores contextuales y sociales que inciden en las prácticas pedagógicas. Asimismo, para que el docente sea el arquitecto de currículos contextualizados y pertinentes que privilegien el aprendizaje para la vida, el desarrollo integral y una educación humanista mediada que reconozca la capacidad crítica de interpretación del estudiante de su realidad y su participación en ella promueva sus actuaciones en favor de una educación basada en el respeto por la diversidad, el cuidado del medio y su proyección de vida con compromiso social.

GRADOS PRIMERO A TERCERO			
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	NÚCLEOS DE FORMACIÓN	DESEMPEÑOS	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL MAESTRO DE EFRD
EXPRESIVO CORPORAL MOTRIZ AXIOLÓGICO CORPORAL	CUERPO, PERCEPCIÓN Y MOTRICIDAD	<ul style="list-style-type: none"> Exploro diferentes posibilidades de movimiento para el reconocimiento del cuerpo. Sigo procedimientos e indicaciones para ubicar mi cuerpo en el espacio. Ejecuto movimientos de manera consciente y atenta. 	<ul style="list-style-type: none"> En los primeros grados de escolaridad los estudiantes se encuentran en una transición entre el pensamiento intuitivo y las operaciones concretas. Por ello, el juego es un elemento determinante para que los estudiantes exploren su cuerpo y tomen conciencia de sus movimientos. Las actividades centradas en juegos simbólicos, de imitación y expresivos, permiten una mayor comprensión de su entorno y contribuyen al desarrollo de su motricidad. La exploración del mundo es una condición para establecer relaciones entre su experiencia inmediata y reconocer formas de actuación para su cuidado y de los demás.
	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL	<ul style="list-style-type: none"> Mantengo el ritmo y el movimiento durante mi participación en rondas con mis compañeros. Comprendo la relación de los movimientos con el ritmo y la letra de las rondas. Participo con mis compañeros en la realización de la ronda. 	<ul style="list-style-type: none"> El maestro puede recurrir a la imaginación, la fantasía y la invención de nuevos espacios físicos y simbólicos con el fin de que el estudiante explore sus posibilidades de movimiento y exprese sus emociones. La exploración de lenguajes creativos como las rondas, danza, los cuentos motrices, permiten al estudiante incorporarse en un mundo de disfrute de sus experiencias corporales, ampliando sus posibilidades sensorio-perceptivas, además de favorecer relaciones con los aprendizajes de lectoescritura, lógico-matemáticas y el desarrollo socioemocional.
	ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD	<ul style="list-style-type: none"> Ejecuto movimientos con cambios de posición y ajustes posturales. Me concentro en la realización del movimiento y la corrección de postura. Realizo ejercicios sencillos de flexibilidad de forma individual y en parejas. 	<ul style="list-style-type: none"> En esta etapa de crecimiento el estudiante pasa de estar centrado en sí mismo a reconocer a otro y percibir una interacción social, donde son importantes unas reglas de juego claras y concretas, que le permitan poner en práctica acciones de cuidado consigo mismo y respeto por los demás. Así mismo, desarrollar competencias como el análisis de perspectiva, la argumentación y la comunicación asertiva. El trabajo en equipo motiva la participación y a su vez genera experiencias para empezar a explorar alternativas frente a la resolución de conflictos, el reconocimiento del otro, el cuidado de sí, de otras personas y del entorno. Se sugiere usar metodología de proyectos que permite trabajar de forma conjunta la exploración, conocimiento de sí mismo y del entorno.
	PRÁCTICAS DEPORTIVAS Y RECREATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> Exploro juegos en distintos espacios escolares compartiendo con mis compañeros. Participo en los juegos que proponen los compañeros cumpliendo las normas Manifiesto la disposición a participar en diferentes clases de juegos. 	<ul style="list-style-type: none"> Es importante tener en cuenta la flexibilidad como la capacidad física cuya fase sensible está presente en esta edad. En estos grados se orienta hacia la participación activa, lúdica y con significado en cada una de las propuestas motrices. En estas edades se experimentan prácticas corporales que permitan a los estudiantes, identificar los cambios fisiológicos de su cuerpo, después de realizar actividad física, por ejemplo: el ritmo respiratorio, la fatiga, la temperatura corporal entre otros.

Tabla 2. Desempeños por grupos de grado: Primero a Tercero
Fuente: Elaboración propia

GRADOS CUARTO A QUINTO			
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	NÚCLEOS DE FORMACIÓN	DESEMPEÑOS	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL MAESTRO DE EFRD
EXPRESIVO CORPORAL MOTRIZ AXIOLÓGICO CORPORAL	CUERPO, PERCEPCIÓN Y MOTRICIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Propongo variables a los esquemas básicos de movimiento propuestos. • Realizo combinaciones de habilidades teniendo en cuenta adaptaciones al espacio y objetos. • Ejecuto esquemas de movimiento sencillos por parejas y en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • En cuarto y quinto se concreta las capacidades perceptivo-motrices y en especial la coordinación. • La selección de prácticas que mejoren la condición física debe ser cuidadosa y utilizar variadas estrategias para iniciar el desarrollo de capacidades como resistencia aeróbica, velocidad y flexibilidad. • En estas edades son valiosos los trabajos grupales, pues los estudiantes identifican técnicas de expresión corporal y diferentes ritmos que favorecen su expresión y regulación emocional de acuerdo con las apreciaciones de sus compañeros. • Los trabajos de relaciones temporales: duración y ritmo, le permiten al estudiante un mayor reconocimiento corporal. A partir del Diseño de esquemas simples de control postural y equilibrio basados en actividades gimnásticas combinados con elementos como: aros, pelotas y cintas, se contribuye a la adquisición de habilidades y destrezas motrices. • En el desarrollo de las capacidades físicas, es favorable utilizar formas jugadas, entre ellos se pueden encontrar los predeportivos de cooperación-oposición que permite, por una parte, mejorar la condición física y también posibilita que los estudiantes comprendan la importancia de una comunicación asertiva y respeto por las reglas de juego para un buen trabajo de equipo. • Las situaciones de juego permiten a los estudiantes tener una buena actitud de solidaridad y colaboración y el desarrollo de la empatía, aspectos que deben ser reflexionados por el maestro y aplicados a situaciones de la vida cotidiana. • Una alternativa metodológica para la integración familiar e intergeneracional es el diseño de ambientes pedagógicos donde se convoque a la comunidad escolar, para disfrutar en familia de un día de festival de juegos tradicionales y danza popular que reafirme la identidad nacional y local, reconociendo sus costumbres y cultura. • Los juegos sociomotrices son medios que favorecen la adquisición de competencias ciudadanas y la construcción de un equilibrio socioemocional.
	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Realizo secuencias de movimientos con los compañeros utilizando elementos de manera constante y rítmica. • Explico formas de realizar movimientos con control de elementos. • Ejecuto movimientos con control de elementos. 	
	ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD	<ul style="list-style-type: none"> • Realizo ejercicios controlando la intensidad y formas de ejecución. • Ejecuto los movimientos y actividades cuidando mi integridad y las de mis compañeros. • Ejecuto de manera consciente y adecuada, diversos ejercicios de calentamiento. 	
	PRÁCTICAS DEPORTIVAS Y RECREATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Realizo juegos de pelota cumpliendo las reglas establecidas por el grupo. • Explico las reglas de juego y su función para cumplir los objetivos • Asumo una actitud de colaboración con el grupo para el cumplimiento de las reglas y los objetivos de los juegos y deportes en que participo. 	

Tabla 3. Desempeños por grupos de grado: Cuarto a Quinto
Fuente: Elaboración propia

GRADOS SEXTO A SÉPTIMO			
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	NÚCLEOS DE FORMACIÓN	DESEMPEÑOS	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL MAESTRO DE EFRD
EXPRESIVO CORPORAL MOTRIZ AXIOLÓGICO CORPORAL	CUERPO, PERCEPCIÓN Y MOTRICIDAD	<ul style="list-style-type: none"> Realizo secuencias gimnásticas de manera individual y grupal, manteniendo la continuidad en equipo Propongo variables en la ejecución de las secuencias gimnásticas. Comprendo los componentes de la secuencia y su importancia en la realización. Integro combinación de habilidades y destrezas a esquemas grupales y gimnásticos. Cuido mi cuerpo y el de mis compañeros en la realización de habilidades gimnásticas. 	<ul style="list-style-type: none"> En los grados de sexto y séptimo el concepto de salud desde un enfoque que tiene en cuenta factores de bienestar social, cuidado de sí mismo y del ambiente, son fundamentales para el desarrollo de compromisos éticos que permiten la construcción de estilos de vida que generen hábitos y comportamientos saludables. En los estudiantes de estos grados se propone realizar reflexiones sobre los valores humanos, el desarrollo moral y las competencias ciudadanas y socioemocionales que desde la EFRD se pueden fortalecer. A partir de la ejecución de secuencias gimnásticas se debe valorar cómo éstas pueden ser realizadas en parejas o grupos, donde se fortalezca el compromiso del cuidado, ayuda y solidaridad con el otro. En esta edad es recomendable asegurar el respeto por las formas de expresión individual y grupal, que permitan a los estudiantes presentar ante los demás sus propuestas de expresión corporal perdiendo el temor al público y reconociendo en el gesto motriz formas diversas de comunicación. El baile como una experiencia de recreación, puede ser un elemento interesante para evidenciar los gustos de los estudiantes, así como conocer algunos aspectos de su vida cotidiana. Se sugiere invitar a los estudiantes a construir proyectos donde se relacione la temática de la clase con sus experiencias de ocio y recreación. Las habilidades motrices básicas y específicas deben seguir desarrollándose a partir de medios diversos como, carreras, pases, lanzamientos, giros, saltos, manipulación de elementos y prácticas de estabilización. Se sugiere trabajar circuitos que combinen estas habilidades y que se presenten como retos para los estudiantes; esta estrategia les permitirá esforzarse y sentirse motivados en su realización. En esta edad se privilegia el desarrollo de la creatividad a partir de la creación de juegos por parte de los estudiantes.
	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL	<ul style="list-style-type: none"> Presento una composición de movimientos tomando como base un ritmo folclórico regional. Explico la relación entre el ritmo y los movimientos en el control del espacio correspondiente. Coopero con los compañeros para la preparación de la secuencia de movimientos rítmicos en donde se haga uso de materiales y música. 	
	ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD	<ul style="list-style-type: none"> Realizo los ejercicios que desarrollan las capacidades físicas, teniendo en cuenta su condición física. Relaciono la importancia de realizar la actividad física en ambientes adecuados para mi salud, libres de contaminantes. Coopero para que la actividad en la naturaleza se realice de manera ordenada y respetuosa del medio ambiente. 	
	PRÁCTICAS DEPORTIVAS Y RECREATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> Realizo movimientos de carrera siguiendo las secuencias de zancada y braceo. Explico la importancia de una buena forma de correr para la eficiencia del desplazamiento. Comparto con mis compañeros los juegos que refuerzan el desarrollo de las capacidades sociomotrices. Es respetuoso y ético en las prácticas deportivas y lúdicas propuestas. 	

Tabla 4. Desempeños por grupos de grado: Sexto a séptimo

Fuente: Elaboración propia

GRADOS OCTAVO Y NOVENO			
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	NÚCLEOS DE FORMACIÓN	DESEMPEÑOS	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL MAESTRO DE EFRD
EXPRESIVO CORPORAL MOTRIZ AXIOLÓGICO CORPORAL	CUERPO, PERCEPCIÓN Y MOTRICIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Aplico los aprendizajes adquiridos en acciones motrices que integran desplazamiento y control de un objeto en variados espacios (amplios y reducidos). • Explico los factores a tener en cuenta en la realización y control de esquemas motrices con objetos en los espacios propuestos. • Realizo con atención y disposición la secuencia en el proceso, para alcanzar el logro de la tarea motriz. 	<ul style="list-style-type: none"> • En los grados de octavo y noveno, se propone la ejecución de deportes convencionales y adaptados que combinen el desarrollo de destrezas aprendidas en los grados anteriores, como lanzamiento, recepción, manipulaciones, saltos, giros, ejercicios con ejes, planos, ubicación y ajuste en el espacio, entre otros, incentivando las relaciones empáticas y de cooperación sobre las de competencia y exclusión. • Se hace énfasis en el desarrollo técnico de los deportes, así como elementos básicos de las tácticas deportivas, que permitan una comprensión de los sistemas de juego. Es importante el conocimiento de los reglamentos deportivos y llevarlos a su cumplimiento, además de incentivar la participación de los estudiantes en los diferentes roles que tiene esta actividad como espectador, jugador, árbitro y organizador de encuentros deportivos, teniendo como principio el respeto a su propio equipo y al contrincante. Estos elementos permitirán a los estudiantes reflexionar sobre las diferentes acciones e interacciones que suceden en el juego y la toma de decisiones en cada uno de los roles que debe cumplir, tal como sucede en muchas situaciones de la vida cotidiana. • En estos grados se complejizan las ejercitaciones producto de la combinación de diferentes habilidades y destrezas deportivas y recreativas. Es importante hacer una constante reflexión sobre los hábitos de actividad física y salud de los estudiantes, se sugiere preguntar sobre la alimentación, prácticas físicas fuera de la escuela, prácticas de ocio y recreación como proyecto de vida. Asimismo, en estos grados se fortalece la creación de esquemas de expresión motriz con elementos, con música y en grupos para permitir un mayor perfeccionamiento de su motricidad. • El desarrollo de las capacidades físicas puede hacerse a partir de diversos métodos lúdicos, por ejemplo, se puede desarrollar la resistencia aeróbica mediante el baile o la danza. Se sugiere al maestro de EFRD plantear diversas situaciones deportivas y de juego a los estudiantes, hacer una reflexión constante sobre cómo sus formas de actuar pueden transferirse a acciones de la vida cotidiana. • Asimismo, se sugiere que los estudiantes organicen festivales deportivos y lúdicos, donde se puedan establecer diferentes tareas de organización de eventos. Esta estrategia le permitirá al estudiante aplicar los conocimientos adquiridos en la clase y desarrollar mayor empatía con su profesor.
	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Presento una composición grupal de movimientos, y utilizando ritmos musicales y objetos que deben ser manipulados. • Explico la relación entre el ritmo y los movimientos en el control del espacio correspondiente. • Coopero con los compañeros para la preparación de la secuencia de movimientos atendiendo las pautas de ejecución establecidas. 	
	ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD	<ul style="list-style-type: none"> • Aplico los principios básicos de cuidado en el mejoramiento de la resistencia aeróbica, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad. • Realiza un circuito de capacidades físicas con control de pulso y frecuencia respiratoria. • Aplico las orientaciones para la realización de la sesión de trabajo individual de condición física. 	
	PRÁCTICAS DEPORTIVAS Y RECREATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Organizo con los compañeros un festival de juegos para el momento del descanso. • Aplico los requerimientos de las estaciones de juego y las formas de organización. • Coopero con los compañeros para el éxito del festival. 	

Tabla 5. Desempeños por grupos de grado: Octavo y noveno

Fuente: Elaboración propia

GRADOS DÉCIMO Y ONCE			
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	NÚCLEOS DE FORMACIÓN	DESEMPEÑOS	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL MAESTRO DE EFRD
EXPRESIVO CORPORAL MOTRIZ AXIOLÓGICO CORPORAL	CUERPO, PERCEPCIÓN Y MOTRICIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Propongo talleres de interiorización grupales (relajación, sensibilización e integración). • Sustento los fundamentos del plan personal para el mejoramiento de las destrezas y habilidades. • Muestro interés por la utilidad de mejorar la coordinación en el manejo de elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> • En el cierre de la vida escolar, y con la pretensión de que la EFRD se proyecte a toda la vida, se trabaja con metodologías tipo talleres, en donde se concrete la sensibilización y el sentido de las prácticas corporales. El estudiante se reconoce como sujeto que puede aportar en la transformación del entorno. • Con el fin de darle sentido a la EFRD en su paso por la escuela, es necesario evidenciar que el estudiante ha adquirido hábitos de actividad física enfocada a su bienestar y salud con el propósito de comprenderlo como un proyecto personal, por tanto, es importante consolidar y sistematizar las pruebas de condición física, que le permitan realizar un plan básico de mantenimiento físico y que pueda ser aplicado a lo largo de su vida. • Se invita en esta etapa final a que el estudiante asuma responsabilidades como la organización de jornadas recreativas y deportivas, así como la planeación con apoyo del maestro de caminatas por entornos naturales que permitan el reconocimiento y apropiación de su territorio. Además, se sugiere al maestro socializar exposiciones o proyectos abordados a lo largo del año escolar haciendo uso de diferentes lenguajes corporales, lúdicos y tecnológicos. Esto permitirá, por un lado, la proyección de los conocimientos del área y por otro, la aplicación de conocimientos en otros contextos, haciendo estudiantes competentes en EFRD. • Se invita a los estudiantes a proponer juegos que estimulen el desarrollo de la creatividad y su participación en el establecimiento educativo. Se sugiere al maestro trabajar esquemas de movimiento con mayor complejidad que combine giros, saltos, manipulaciones, desplazamientos, equilibrio, todas ellas con el uso de diferentes objetos que permitan el afianzamiento de la motricidad y que puedan relacionarse con música, creando esquemas corporales con mayor grado de dificultad; estos pueden presentarse en grupo o individual. • En la parte final del ciclo de EFRD escolar, es pertinente favorecer la creatividad de propuestas de expresión corporal. Se puede crear grupos de danzas escolares que permitan a los estudiantes participar en actividades dentro y fuera de la institución.
	EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Preparo con el curso un montaje rítmico para presentar en público. • Explico los fundamentos del diseño y las condiciones de organización de un montaje rítmico-expresivo. • Participo en la presentación del montaje rítmico, proponiendo y reconociendo los aportes de los compañeros. 	
	ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD	<ul style="list-style-type: none"> • Realizo con mis compañeros las tablas comparativas de test o ejercicios realizados para la condición física. • Explico las relaciones entre los resultados logrados y la actividad realizada. • Comparto con mis compañeros la importancia de conocer el control del ejercicio físico. 	
	PRÁCTICAS DEPORTIVAS Y RECREATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboro un plan de acciones motrices lúdico-recreativas y deportivas para el disfrute del tiempo libre en familia. • Fundamento los principios para elaborar el plan de aprovechamiento del tiempo libre. • Comparto con mis compañeros el plan elaborado 	

Tabla 6. Desempeños por grupos de grado: Décimo y once
Fuente: Elaboración propia

4.5 LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

La evaluación como parte fundamental del proceso educativo es de carácter complejo y multidimensional, contempla la valoración de los aprendizajes de los estudiantes y la eficacia de la práctica pedagógica de los maestros. Debe transitar de un enfoque centrado en el control, en evaluar sólo gestos técnicos y progresos en términos de rendimiento y resultados, a ser una posibilidad que permita el diálogo entre los actores del proceso educativo: el maestro, el estudiante, y la comunidad escolar, con el propósito de incidir de una manera proactiva en los procesos educativos escolares. La evaluación formativa (Castejón y López Pastor, 2011; Ayala y Loaiza 2012; Fraile y Cornejo, 2012; Guio 2012; López-Pastor y Palacios, 2012; Foglia 2014; Camacho, Castillo y Monje, 2015; García, y Meza, 2016; Chaverra y Bustamante, 2018) reconoce a los estudiantes en su interrelación con el significado de sus aprendizajes y experiencias en donde está presente su sentir, pensar y actuar. Para López-Pastor y Palacios (2012) “la evaluación formativa se centra en la valoración, juicio y toma de decisiones cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (pág. 331).

La evaluación formativa está relacionada de forma directa con el aprendizaje, cuando el estudiante forma parte del proceso, es decir, que reflexiona y lo proyecta sobre su práctica motriz y esto se refleja en sus dimensiones sociales, cognitivas y emocionales. De esta manera, se hace consciente de sí mismo, de su actuar en un entorno y de la importancia de la convivencia pacífica.

La EFRD puede iniciar el camino para la construcción de nuevos conceptos, procesos, desarrollos y usos respecto a la acción de evaluar, y más aún, cuando se logra hacer la transferencia de estos aprendizajes a la cotidianidad del estudiante y permita comprender por qué, para qué y cómo es su quehacer en la clase. Desde esta perspectiva el maestro se convierte en guía acompañante que aporta desde su saber, estrategias que le permitan al estudiante descubrir fortalezas y dificultades frente a su proceso de aprendizaje para propiciar la búsqueda constante de sentido y significado de la práctica motriz que realiza. Por otro lado, el maestro retoma la evaluación como una construcción conjunta con el estudiante en una constante interacción reflexiva entre lo que enseña y sus necesidades.

La evaluación formativa en la EFRD como proceso no es un evento aislado y descontextualizado, así, como tampoco es una actividad terminal; se caracteriza por ser planificada, reflexiva, participativa, continua, y comprensiva. Para Guio (2012) se entiende:

Como proceso ético y pedagógico que se desarrolla de forma dinámica, permanente, flexible y consensuada, donde se establecen juicios y decisiones fundamentadas en hechos, criterios y acciones objetivas que se constituyen a la vez en oportunidades educativas, por cuanto se consideran las diferentes dimensiones del ser humano (p. 867).

El proceso formativo presenta la opción de recurrir a diferentes formas de acceder a la evaluación: la autoevaluación, que se refiere a la capacidad del sujeto de desarrollar criterios en donde puede valorar su propio aprendizaje. El estudiante a partir de los criterios de evaluación tiene la facilidad de determinar el nivel alcanzado. Otro momento, es la coevaluación, en donde se realiza la valoración del aprendizaje entre pares, es decir, los sujetos aplican los criterios establecidos y determinan el nivel alcanzado. También está la heteroevaluación en donde se pueden encontrar dos roles distintos, el maestro y el estudiante quienes a través del diálogo establecen el nivel alcanzado a la luz de los objetivos de aprendizaje propuestos. Esta forma de orientar la evaluación permite desarrollar procesos de diálogo y acompañamiento permanente que orienten la manera en que se produce el aprendizaje. Por tanto, se hace necesario generar una interacción con los estudiantes para que el maestro determine los procesos a valorar, identificar la importancia de la realización de la retroalimentación y, sobre todo, comprender el por qué y para qué de lo propuesto por el maestro.

Asumir la evaluación formativa para evaluar en la EFRD, implica que los sujetos de la educación maestro-estudiante-, generen una nueva perspectiva al momento de evaluar en la escuela y fuera de ella. Un ejemplo de esta transferencia a la cotidianidad de los estudiantes puede ser relacionada con el uso del tiempo libre, la resolución de problemas en su cotidianidad, el cuidado de su salud e integridad y el empoderamiento de un papel activo y participativo en diferentes procesos en torno a las opciones del estudiante cuando se encuentra como sujeto social.

Para operacionalizar la evaluación formativa se utilizan diversos instrumentos o técnicas de recolección de información, a saber, las pruebas técnicas o test físico-motrices, los registros de observaciones, las rúbricas; los portafolios, las tecnologías para registro y análisis de ejercicios y el cuaderno, entre otros.

El proceso de evaluación formativa:

Implica recoger, analizar e identificar los avances de los estudiantes (seguimiento al aprendizaje), así como reflexionar, realimentar, reorientar y crear estrategias de apoyo para los estudiantes (uso pedagógico de los resultados). Es decir, el seguimiento al aprendizaje se refiere al proceso de monitorear, recabar información, organizarla y analizarla; mientras que el uso pedagógico de los resultados se refiere a la toma de decisiones a partir de la reflexión sobre la información observada y organizada (MEN 2017, p. 8).

Recomendaciones metodológicas para la evaluación en Educación Física, Recreación y Deporte.

Algunas recomendaciones metodológicas para garantizar el sentido formativo de la evaluación en EFRD son:

- a. En la evaluación formativa, las competencias se manifiestan como unidad de acción, si bien, cada una de las competencias tienen unas prácticas particulares y unas finalidades propias, que determinan el énfasis didáctico que el docente plantea, las tres están presentes en el escenario de clase de forma complementaria.

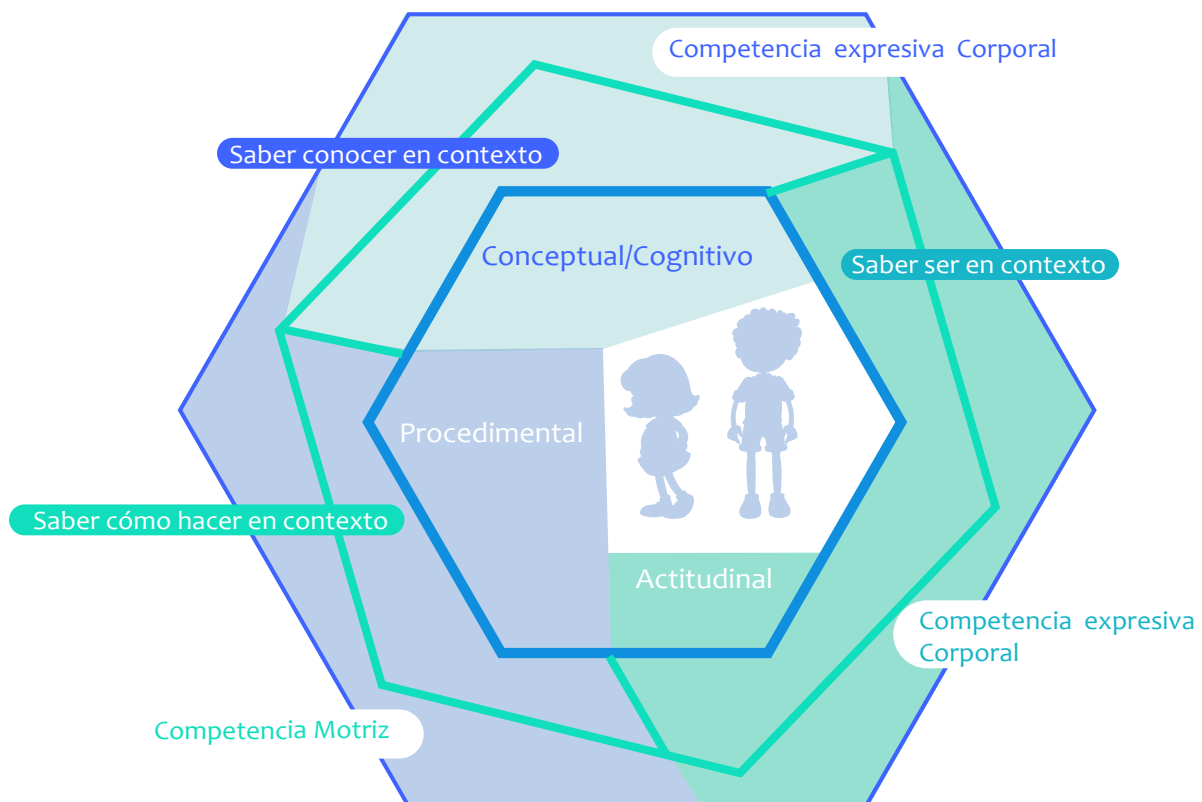


Figura 15. Relación de los saberes con las competencias.
Fuente: Elaboración propia

- b. Tal como se observa en la figura 15, la evaluación formativa en EFRD, le asigna el mismo valor al saber cómo hacer, al saber ser y al saber conocer. Además, en esta propuesta evaluativa se plantean desempeños que hacen referencia al procedimiento, conocimiento y actitudes.
- c. Al iniciar cada unidad didáctica, en general y en la clase en particular, se recomienda dar a conocer **al estudiante** los criterios de evaluación, o el aprendizaje esperado, en términos generales cómo será evaluado. Es necesario que el docente se asegure que los criterios de evaluación son claros para el estudiante. Se recomienda utilizar las técnicas de parafraseo, ejemplificación, y relación con aprendizajes previos, etc.

- d.** Un segundo aspecto importante es pensar que la evaluación no se realiza al final del proceso sino de manera continua, es decir que el maestro debe hacer evaluaciones parciales que den cuenta de cómo está el aprendizaje del estudiante, haciendo retroalimentación para hacer los ajustes convenientes para cumplir con las expectativas.
- e.** El maestro debe hacer un análisis de los procesos obtenidos por el estudiante, no solo de manera particular sino en relación con su grupo y con otros grupos con el propósito de tener una perspectiva de los logros alcanzados y así realizar los ajustes pedagógicos o didácticos.
- f.** Desde la perspectiva didáctica la evaluación, en EFRD se recomienda utilizar diversidad de desempeños e instrumentos para evaluar, además desde allí tener en cuenta los estilos de aprendizajes.
- g.** Por lo tanto, la evaluación exige el reconocimiento de la diversidad, la valoración de la diferencia frente a las múltiples formas de aprender y de entender el sujeto dentro de un contexto determinado que permite interpretar y dar sentido a lo aprendido.
- h.** En relación con el punto anterior, la EFRD, puede utilizar diversos medios para evidenciar los aprendizajes, ejemplos de ellos son: registro por parte del docente, proyectos individuales o grupales, informes, portafolios, se puede evidenciar la comprensión cuando el estudiante es capaz de enseñar a otro compañero y también puede ser la presentación de pruebas prácticas. Toda esta diversidad debe estar acompañada de actividades que propicien procesos de reflexión y metacognición.
- i.** Otro aspecto fundamental en lo que tiene que ver con cultura de la evaluación particular de la EFRD, es la necesidad de que la evaluación no se centre en aspectos exclusivos procedimentales; la integralidad está presente cuando el docente también tiene en cuenta dentro del proceso evaluar aspectos actitudinales y conceptuales, esto estará en concordancia con la competencia axiológica corporal presente en el documento del MEN (2010).
- j.** En la complejidad de la evaluación es pertinente que el docente establezca unos momentos importantes dentro del proceso evaluativo, uno de ellos es la planificación, esta le debe permitir establecer cuáles son las evidencias que debe demostrar el estudiante y cómo se van a registrar.
- k.** Debe haber una evaluación diagnóstica o exploratoria para que se pueda de manera objetiva tener un panorama de las habilidades, conocimientos y actitudes con las que inician el estudiante y a dónde se espera que llegue.

- l.** Desde el plano operativo, la evaluación busca recoger y analizar evidencias que hacen visibles el aprendizaje adquirido por los estudiantes, para que el docente pueda hacer ajustes en las metodologías, en las orientaciones pedagógicas y didácticas con el propósito de que los logros, desempeños, objetivos o metas propuestas puedan ser alcanzadas.
- m.** Establecer los sentidos y significados de las prácticas implementadas y así desarrollar el análisis reflexivo sobre la aplicación de los instrumentos específicos utilizados para evaluar/valorar los procesos de formación. Entre estos instrumentos el maestro puede utilizar, rúbricas y otros elementos de orden cualitativo que les permitan a los estudiantes identificar sus niveles de desempeño logrados en su proceso formativo.
- n.** A evaluar también se aprende y por ello es necesario desarrollar actividades y acciones concretas para que el estudiante apropie y aprenda a autoevaluarse y coevaluarse. Con ello se busca asumir estos tipos de evaluación como una práctica favorable en el proceso de aprendizaje García y Meza (2016).



Para finalizar, cabe señalar que la evaluación en EFRD, implica una construcción constante de diseños y puesta a prueba de procedimientos. Esta construcción parte del reconocimiento de los niveles en los procesos de formación y tiene en cuenta la integralidad de las competencias, los criterios orientadores y los referentes propios. En este sentido, el papel del educador y del educando requieren de una construcción dialógica que promueve una valoración consciente en la configuración de su proyecto de vida. El reto es convertir la evaluación del estudiante en una experiencia formativa y significativa. Se trata de permitir que la evaluación se consolide como una actividad agradable, cálida, de crecimiento, que incentive la mejora en los procesos formativos y haga parte del proceso de aprendizaje.

5. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

Estas orientaciones apuestan por la comprensión del contexto como elemento necesario para establecer las metodologías educativas a implementar. Este capítulo, en su primera parte, establece unos principios orientadores que pueden ser apropiados o adaptados por el maestro de acuerdo con las características e intereses de los estudiantes. La segunda parte, propone alternativas para estructurar ambientes de aprendizaje. Desde allí, se crean condiciones para la participación, el compromiso con objetivos comunes, adecuación de espacios, relaciones de comprensión, respeto a la diferencia, capacidad de afrontar y solucionar los conflictos.

Posteriormente, se exponen estrategias de enseñanza y aprendizaje, propias de la EFRD, que buscan aportar a la construcción didáctica para promover la formación integral del estudiante, finalmente se cierra el capítulo con algunos ejemplos de proyectos en EFRD, que contribuyen desde el área a la solución de problemáticas, y promueven la investigación integrando aportes de los estudiantes, la institución y demás integrantes de la comunidad educativa.

5.1. PRINCIPIOS DIDÁCTICOS

La definición de principios que orienten al maestro de EFRD, en el diseño de las situaciones de aprendizaje, constituye una herramienta básica de apoyo, con este propósito desde los trabajos de Seybold en 1976, hasta la fecha, académicos del campo como Mosston (1966), Siedentop (1998), Metzler, (2005), Torres (2012), han formulado sus propios principios. En este apartado, se concretan cinco principios que pueden ser tenidos en cuenta por los maestros del área, y los cuales se adecuan a diversos modelos didácticos, a diferentes contextos y con estudiantes de distintos niveles de formación escolar:

Evolucionar de lo simple a lo complejo. Se sugiere comenzar con acciones y actividades simples que pueden ir evolucionando y complejizando de acuerdo con las características del grupo, del número de participantes y del nivel de exigencia de la misma tarea. A modo de ejemplo, las tareas de aprendizaje pueden terminar, con una sumatoria de acciones, con el uso de implementos o materiales, que requieran mayor destreza en su manejo, o con actividades que impliquen secuencias de movimiento que involucren a otros estudiantes en la tarea. (Sáenz-López, Castillo y Conde, 2009).

Aprendizajes significativos, las tareas desarrolladas desde la EFRD deben involucrar a los estudiantes de tal manera, que estos aprendizajes tengan una implicación a corto, mediano y largo plazo. Por ejemplo, los hábitos saludables relacionados con la práctica de actividad física en los escolares deben incidir de manera positiva en su calidad de vida, después de que ellos finalicen su etapa escolar. En este sentido, se trata de acompañar el desempeño de los estudiantes

a lo largo de su *trayectoria escolar*, observando en el proceso de formación y la manera en que apropia los aprendizajes obtenidos en la clase de EFRD.

Adecuación de las actividades a la individualidad del estudiante. A pesar de contar con grupos de estudiantes con rangos de edad similares, cada uno de ellos tiene características particulares en relación con: *sus procesos de aprendizaje, el nivel de desarrollo de sus habilidades y destrezas motoras o físicas, su contexto familiar o social, el nivel de expectativas frente a las tareas que se le plantean aprender, e inclusive respecto a su nivel de motivación.* El tal sentido, el maestro de EFRD tiene la responsabilidad de estar atento para reconocer estas particularidades en sus estudiantes (Torres, 2012).

Priorizar tareas de aprendizajes integrales. Desde la EFRD, se busca que los estudiantes, se involucren en actividades de aprendizaje en las que se vean implicados de manera integral, es decir, las tareas de aprendizaje generadas desde la clase, deben ser retos para los estudiantes, de manera tal que tengan competencias en lo cognitivo, motriz, afectivo y social. De esta manera faculta al estudiante a que además de resolver situaciones motrices, reconozca el compromiso motor, la comunicación, el asertividad, el liderazgo y trabajo propio en función de un colectivo, el pensamiento crítico que guíe sus acciones en la toma de decisiones y la ética en su actuación.

Favorecer el desarrollo de la autonomía. Los estudiantes deben comprender que los propósitos del aprendizaje están involucrados en cada actividad y cada tarea de la clase. En tal sentido el maestro de EFRD, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo y la edad de los estudiantes, motivará la apropiación de los retos de aprendizaje; así cada uno de ellos debe diligenciar registros o protocolos en los que pueda identificar sus progresos, fortalezas y oportunidades de mejora en relación con las tareas de aprendizaje, que no solo deben ser desarrolladas al interior del aula de clase sino que pueden convertirse en proyectos de elección propia que pueden ser realizados en su vida cotidiana en el entorno institucional, familiar y comunitario.

Valoración del contexto como posibilidad para el aprendizaje.

Las prácticas lúdicas y culturales cotidianas pueden determinar los contenidos propios de la EFRD y dar apertura a otras posibilidades formativas que retoman elementos contextuales para favorecer los aprendizajes de los estudiantes. En el caso de Colombia, la diversidad de contextos presenta diferentes oportunidades que incluyen el ambiente, las variadas líneas de desarrollo económico posicionadas en diversos sectores como la ganadería, la pesca, el turismo, el folclor y, en general, el renglón productivo propio de una región, así como los modos de transporte activo, entre otros.



5.2. AMBIENTES PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

Un ambiente pedagógico incluye interacciones que evidencian una relación pedagógica y didáctica entre maestros, estudiantes y el proceso de aprendizaje; además, pone en juego recursos educativos y se centra en las disposiciones cuidadosamente organizadas, de acuerdo con los intereses, características y particularidades de los entornos que rodean las instituciones y que permean las prácticas educativas. La incidencia sobre los aprendizajes de los estudiantes invita a que los ambientes pedagógicos se diseñen de manera planeada y con sentido, y sean organizados, atractivos y motivadores. Es así como se considera importante que ellos se constituyan como: retadores y desafiantes; sean dinámicos y se estructuren como organismo vivo que contempla procesos para la construcción de conocimientos, se nutran del contexto, del territorio y las posibilidades que otorgan en la construcción de identidad; y, reconozcan los momentos por los que transitan niñas, niños, adolescentes y jóvenes en su vida escolar.

Los ambientes pedagógicos en EFRD, dan cuenta de una serie de factores internos y externos que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos factores se presentan en la figura 16.



Figura 16. Componentes de un ambiente pedagógico en EFRD.

Fuente: elaboración propia.

Estos componentes instauran dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones y experiencias en cada uno de los participantes, así como "actitudes, condiciones materiales y socio afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa" (Duarte, 2003. p.102).

En tanto, el propósito de una educación que apuesta por la construcción de nuevos ambientes pedagógicos plantea a su vez, nuevas formas de interacción escolar, la EFRD como área fundamental de la educación, es privilegiada dado que sus aprendizajes están basados en la experiencia que busca la toma de conciencia corporal y su interacción con el mundo, promoviendo la transformación personal y social. En un aprendizaje de esta naturaleza el compromiso del estudiante es alto, pues su esfuerzo, motivación y participación son fundamentales para lograr una experiencia de impacto; así como, el papel del maestro que está centrado en plantear retos individuales que se conecten con metas grupales. En estas experiencias, tanto maestro y estudiantes se encuentran en un proceso de reflexión, co-construcción y retroalimentación constante.

Una enseñanza que propone retos constantes y posibles al estudiante para su aprendizaje acarrea logros fructíferos, tanto para el individuo como para el grupo. Algunos de los logros de aprendizajes basados en la experiencia son: desarrollo de habilidades de liderazgo, solidaridad y empatía; cuidado de sí mismo, del grupo y del entorno; enfrentar los conflictos para fortalecerse individual y colectivamente; el desarrollo de competencias que preparan para enfrentar problemas del contexto; generar interés por vivir, aprender, experimentar y convivir.

El diseño de un ambiente pedagógico en EFRD, supone una serie de retos para el maestro:



a. Articular elementos como: objetivos de aprendizaje; organización y disposición espacial; formas de relación e interacción interpersonal y objetual; recursos educativos, modificación en los roles de estudiante y maestro en el espacio de aprendizaje.

b. Pasar de una clase centrada en el contenido al diseño de un ambiente pedagógico dinámico, abierto, incluyente, flexible donde participen todos los agentes escolares: maestros, estudiantes, directivos, padres de familia y comunidad en general.

c. Modificar los roles del maestro y del estudiante, pasando de un rol directivo a uno participativo e implicado, así como, generar en los estudiantes expectativa, motivación y afecto por aprender.

- d.** Asumir formas de enseñanza y aprendizaje vinculantes de contextos y realidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, comprendiendo que hoy la escuela no es la única que forma, sino que, en la actualidad, también hacen parte de este proceso, la familia, los pares, los medios de comunicación y el espacio público entre otros.
- e.** Reconocer e integrar al currículo escolar de nuevas prácticas deportivas y recreativas que motiven a los estudiantes y generen experiencias de aprendizaje significativo.
- f.** Explorar de nuevas herramientas metodológicas y didácticas que deriven en formas innovadoras de interacción personal, con el conocimiento, el espacio y el contexto.

En el diseño de ambientes de aprendizaje se establecen relaciones entre diversos actores como las que se presentan en la siguiente figura:

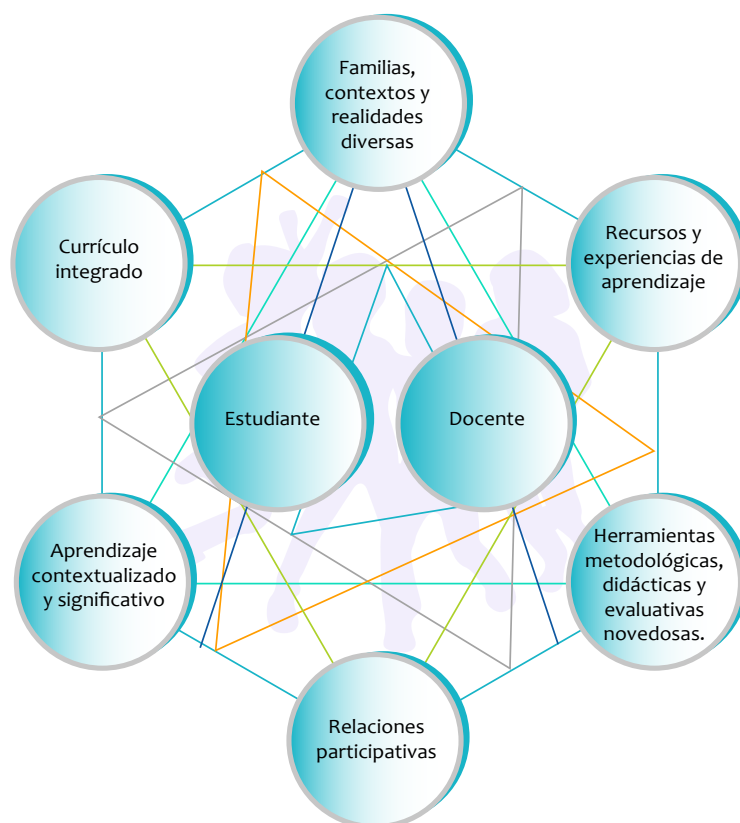


Figura 17. Elementos para considerar en el diseño de ambientes de aprendizaje.
Fuente: elaboración propia

Duarte (2003) plantea que la construcción de un ambiente adecuado para el acto educativo es una reflexión diaria sobre la transformación cognitiva, social y cultural de los aprendizajes de los estudiantes, en el sentido en que “también están signados por la identidad, pues la gestión de las identidades y lo cultural propio es la posibilidad de creación de relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social” (p.102). Para diseñar ambientes educativos, se propone:

La transformación del espacio educativo. Para la EFRD el patio es una de las aulas escolares. El patio de la escuela es el lugar de encuentro entre estudiantes y maestros, se configura generalmente en un espacio diferente al resto de los espacios escolares, la ausencia de pupitres y su disposición, posibilitan la configuración de un espacio alternativo, que genera otras formas de relación.

El maestro puede convertir su aula de clase en un espacio para la ejercitación corporal de variadas experiencias motrices, así mismo puede disponerlo en un escenario para la práctica de deportes o a su vez como espacio para el juego y la fantasía. La intervención en el diseño del espacio físico dispone a estudiantes y maestro a vivir diversas experiencias de enseñanza y aprendizaje.



Este ejercicio de modificación espacial colectiva propone retos, nuevas formas de moverse en el espacio, formas alternativas de relación con los otros, así como encontrar un significado propio del lugar. Se sugiere al maestro modificar el espacio para generar nuevas experiencias de aprendizaje, configurando ambientes pedagógicos alternativos e incluyentes que respondan con una mirada amplia y diversa al descubrimiento y ejercitación corporal. Asimismo, se propone, atender a los nuevos contextos de formación que tienen los jóvenes fuera de la escuela.

Ambiente afectivo. El diseño de todo ambiente pedagógico principalmente se basa en la implicación emocional que puede generar el aprendizaje en los estudiantes. El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE 2015) de la Unesco señala que “se alcanzan mayores logros académicos cuando los docentes perciben que las interacciones entre los estudiantes y hacia ellos mismos se caracterizan por ser respetuosas, colaborativas y carentes de agresión” (Unesco 2016, p. 110). Es fundamental el nivel de motivación que tenga el estudiante para aprender, pero así mismo, la disposición del maestro para enseñar. Un aprendizaje que tiene en cuenta los saberes de los estudiantes y sus experiencias previas hacen que el estudiante además de sentirse participante y activo en su proceso de aprendizaje, se sienta reconocido e importante.

Desde la educación física, el maestro tiene la posibilidad de desarrollar unas formas de expresión propia, de asumir el lenguaje corporal como espacio para comunicar ideas, pensamientos y sentimientos mediante gestos corporales. Por ello, es importante comprender la enseñanza como una formación de la sensibilidad da la opción al maestro de modelar con cierta idealidad, provocando gestos desde el lenguaje en un acercamiento respe-

tuoso a la realidad del otro. Por tanto, se trata de comprender que siempre en la emoción hay algo de razón y en la razón mucha emoción, una relación pedagógica que conlleva siempre una dinámica afectiva que configura un ambiente pedagógico.

Los ambientes pedagógicos son espacios lúdicos. La lúdica hace parte de las dimensiones del ser humano, forma parte de las expresiones y manifestaciones de alegría, gozo y satisfacción. Se concibe que todo ambiente pedagógico sea lúdico, porque se dispone frente al conocimiento de manera abierta, placentera y amplia. La lúdica ha estado ligada con el juego, el mundo de lo simbólico y lo imaginario.

Aprender jugando ha sido una de las ideas que ha venido cambiando las formas de entender el conocimiento. En EFRD, se ha comprendido que el juego es fundamental en el desarrollo motor del ser humano, jugar es una acción cotidiana que se implementa a lo largo de la vida, es decir, no solo los niños juegan. El juego desarrolla elementos de integración social, posibilita los intercambios afectivos y sociales desprevénidos entre los individuos, incrementa el conocimiento propio y de los otros, construye símbolos y formas de comunicación propia, establece otros códigos de expresión e interacción social.

Un ambiente pedagógico, enriquecido con la lúdica, plantea la relación con el conocimiento de manera gozosa, donde la diversión y el entretenimiento hacen parte de él. En este sentido, el juego, desarrolla la creatividad permitiendo elaborar nuevas realidades e innovación en la forma de adquirir y asimilar el conocimiento, además de favorecer ambientes para la expresión y la comunicación.

5.3. LOS AJUSTES RAZONABLES Y LA FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR

Los ajustes razonables, se suscriben en un marco de derechos y de equidad, para que niñas, niños, adolescentes y jóvenes, estén en igualdad de condiciones, accedan a los procesos pedagógicos, posibiliten su desarrollo, aprendizaje y participación en los diferentes entornos y contextos educativos

Para el Ministerio de Educación Nacional, los ajustes razonables²⁹, se consideran como las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar. Tales ajustes están basados en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal para los Aprendizajes.

A través de estos ajustes se garantiza que niñas, niños, adolescentes y jóvenes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder asegurar la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos.

²⁹ Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1421 de 2017.

Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras (aquellas que se encuentran en relación con la infraestructura, disposición del escenario, materiales y recursos para la práctica, así como aquellas barreras producto de los imaginarios que hay frente a las personas de diversas condiciones que conllevan a considerarlas incapaces) que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación y que son identificadas en los procesos de valoración pedagógica. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión.

En ese escenario, estos ajustes razonables responden a procesos de **flexibilización curricular**, entendiéndose como procesos que ponen en el centro al estudiante y que pueden estar presentes en la evaluación, las didácticas, actividades de apoyo, materiales, tiempos y metas de aprendizaje, entre otros.

Es importante destacar que, si bien no todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes requieren de ajustes razonables en todos los aspectos, se pueden considerar algunos, en mayor, mediana y poca medida de acuerdo con las características propias, ritmos y estilos de aprendizaje.

Por lo tanto, hablar de flexibilización curricular, remite a los elementos señalados anteriormente e implica la revisión y actualización de los proyectos educativos, reconociendo y analizando el contexto, así como contemplando las características de niñas, niños, adolescentes y jóvenes esta flexibilización busca eliminar las barreras identificadas y responder con una oferta pertinente y de calidad al derecho a la educación de todos los colombianos.

Para dinamizar la flexibilización curricular es importante plantearse de nuevo preguntas estructurales sobre la estructura del currículo:

- ¿Por qué enseñar?, fundamento de la apuesta institucional
- ¿Para qué enseñar?, que permite identificar los propósitos que persigue la institución y que se movilizan a través de las experiencias de aprendizaje suscitadas en toda la trayectoria educativa de los estudiantes.
- ¿Qué enseñar?, con la cual se concretan los aprendizajes esperados, las competencias que son deseables de ser desarrolladas y que involucran conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (ser).



- ¿Cómo enseñar?, en los que se establecen los principios metodológicos de la práctica educativa y que incluye las estrategias, métodos, técnicas y procedimientos, en función de los propósitos curriculares.
- ¿Con qué enseñar?, cuyas respuestas permitirán reconocer las herramientas, los elementos propios del entorno, los recursos físicos, textos, material didáctico, el entorno natural como posibilitador de experiencias en la EFRD, así como los recursos digitales y virtuales, que puede utilizar la institución para dinamizar las metodologías del proceso educativo.
- ¿Para qué, qué, cómo, cuándo y con qué evaluar? Las respuestas a estas cuestiones permiten orientar los procesos que se desplegarán para reconocer percibir y valorar el logro de los objetivos propuestos, identificando aciertos y oportunidades de mejora.

Finalmente, es necesario tener presente un proceso de flexibilización curricular, asumido bajo la perspectiva sistémica que deben tener los currículos, en los que sus componentes interactúan de manera armónica e intencionada, los ajustes, adaptaciones o variaciones que sucedan en alguno de sus componentes modificará el currículo. En este sentido, se consideran tres componentes en la toma de decisiones a nivel institucional: la pertinencia con los contextos y escenarios en el que se realizan los ajustes razonables, la coherencia interna con la valoración de todos los componentes curriculares y la viabilidad de las condiciones para la concreción.

En el momento de realizar ajustes razonables, se debe considerar:

- La valoración pedagógica que determina las capacidades del estudiante
- La definición de los objetivos y metas de aprendizaje
- Los recursos y apoyos necesarios
- La didáctica de la enseñanza de la EFRD
- La metodología en la evaluación.

5.4. DISEÑO DE SITUACIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA RECREACIÓN Y DEPORTE.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, académicos del campo de la EFRD, sustentados en teorías del aprendizaje y del desarrollo humano, han construido modelos didácticos, articulados con teorías pedagógicas que se enfocan en la optimización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje propios del área de EFRD en el contexto escolar.

En esta vía, el maestro cuenta en la actualidad con una extensa perspectiva de herramientas didácticas que le permite diseñar las situaciones de aprendizaje, atendiendo a: las características propias de su contexto, a los propósitos definidos desde el área, a las condiciones propias de los estudiantes (edad, género, nivel de desarrollo, particularidades sociodemográficas) y las expectativas de formación en relación con las prácticas corporales, que tienen los escolares.

Existen en la tradición de la EFRD experiencias de aprendizajes en muchos aspectos, las más reconocidas pueden ser las que se encuentran basadas en la cooperación, la enseñanza comprensiva de los juegos, la construcción de la cultura corporal y deportiva y experiencias de responsabilidad personal y social (ver figura 18). No obstante, conviene considerar la posible proyección del estudiante en el uso efectivo del tiempo libre, la vinculación con procesos comunitarios que reconozcan los contextos donde se sitúan, enriquezcan el desarrollo integral, a partir de las experiencias que provee la mediación pedagógica desde el área en el entorno educativo.

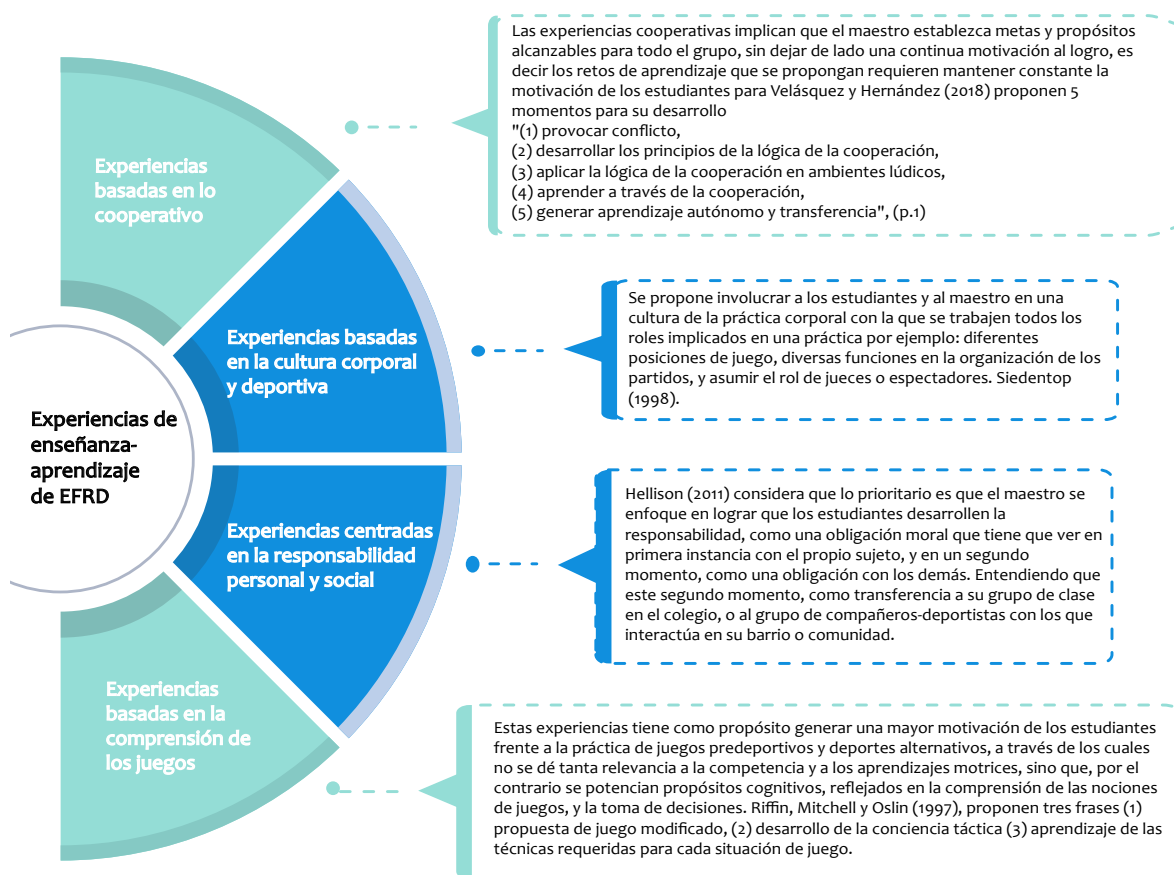


Figura 18. Experiencias de enseñanza y aprendizaje de EFRD
Fuente: elaboración propia.

En general, en la enseñanza y el aprendizaje de la EFRD las experiencias que se presentan a continuación (tabla 7) han resultado favorables en instituciones educativas oficiales y no oficiales.

<p>Experiencias para trabajar el aspecto cooperativo o la cooperación</p>	<p>Proyecto el Circo</p>	<p>Los estudiantes se organizan en pequeños grupos, definen roles de trabajo, se comprometen y cooperan para la consecución de los aprendizajes necesarios para cumplir con la realización de la puesta en práctica final. Esta práctica incluye actividades como: <i>el manejo de zancos, tareas de acrobacia, actividades histriónicas, además de oficios como la organización, montaje, escenografía y promotor.</i></p>
<p>Experiencias de cultura corporal y deportiva</p>	<p>Prácticas de recreación y deporte adaptado</p>	<p>En esta clase de experiencias de enseñanza y aprendizaje en EFRD son propicias las prácticas deportivas adaptadas. En ellas se pueden variar las reglas, técnicas y formas de juego con las que se realiza el deporte, por ejemplo, la práctica de deporte mixto, la ejecución de voleibol rebotando el balón, juegos predeportivos en donde se trabaje por parejas y uno de los estudiantes tenga vendados sus ojos. En general todas las prácticas en donde se hacen variaciones de las formas de ejecución que favorezcan la inclusión social y logren transformar los imaginarios sociales en torno a la discapacidad.</p>
<p>Experiencias de comprensión de los juegos</p>	<p>El juego deportivo</p>	<p>Las experiencias basadas en la comprensión del juego deportivo pueden emplearse de manera horizontal o vertical; es decir, pueden servir para enseñar las habilidades básicas y los principios de juego que son comunes a cierto tipo de deportes; como los juegos de cancha compartida o, los juegos de invasión. También pueden aportar para trabajar de manera vertical en la enseñanza de un único deporte (Hoyos, 2012). Desde la forma vertical, se escoge un deporte para ser abordado desde sus destrezas, habilidades específicas, la táctica básica y sus principales reglas.</p>
<p>Experiencias de responsabilidad personal y social</p>	<p>Organización de festivales recreativos</p>	<p>Un ejemplo de este tipo de experiencias es la organización de festivales educativos, la EFRD puede ser la presentación de una gala de danzas tradicionales, los organizadores que son los estudiantes en compañía de su profesor cumplen diferentes funciones en el grupo. Esto implica que tengan a su cargo responsabilidades específicas para desarrollar con sus compañeros; el trabajo en equipo permitirá lograr la meta propuesta, una gala exitosa para los asistentes, organizadores y participantes.</p>

Tabla 7. Ejemplos de implementación de experiencias en la enseñanza y el aprendizaje de la EFRD.
Fuente: elaboración propia.

Los ejemplos presentados en la Tabla No, 7 son una muestra de los múltiples desarrollos que se dan en la cotidianidad de la clase de EFRD. Por ello, se sugiere a los maestros iniciarse en su implementación, como una estrategia que podría contribuir en la renovación y recontextualización de sus propuestas didácticas al interior de la clase. Todo ello, con miras a favorecer los niveles de motivación de los estudiantes, y la adquisición de las competencias esperadas en el área.

5.5. PROYECTOS EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

El desarrollo de proyectos en EFRD ha permitido el posicionamiento área; esta estrategia se plantea como una forma de dar respuesta a situaciones problema e implica el contacto directo con el contexto. Tiene la ventaja de presentar el conocimiento de forma relacionada e interdisciplinar. La organización de proyectos pedagógicos permite el desarrollo de diversas habilidades en los estudiantes, así como el cumplimiento de diversas responsabilidades por parte del grupo. Algunas de las ventajas de trabajar por proyectos son: (a) los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades más fuertes y reducir o eliminar sus debilidades, (b) genera un sentimiento de responsabilidad y mayor compromiso con el grupo de compañeros ante la tarea asignada, (c) motivación del estudiante por el desarrollo de nuevas actividades o retos del proyecto, (d) cambio en el rol del profesor de directivo a facilitador y asesor del proceso, (e) el estudiante puede reconocer situaciones o problemáticas externas a la escuela, (f) el trabajo colaborativo entre maestros y estudiantes genera otras formas de interacción.

En este marco, es posible reconocer que el trabajo por proyectos es una estrategia que tiene en cuenta la construcción de conocimiento y su aplicación a distintas situaciones.

En este sentido, se sugiere tener en cuenta los siguientes pasos para la organización de un proyecto (figura 19):



Figura 19. Pasos para realizar un proyecto.
Fuente: elaboración propia.

Los pasos que aquí se sugieren brindan una ruta para la realización de un proyecto. Sin embargo, la implementación dependerá de cada contexto y situación particular. Lo importante es comprender que en las premisas de esta metodología está la colaboración, el deseo y la motivación conjunta de maestro y estudiantes para lograr las metas propuestas.

Proyecto de tiempo libre en las instituciones escolares. Es una oportunidad para la EFRD en donde puede llevar a cabo acciones formativas basadas en la recreación, la creatividad y el deporte. Estas acciones permiten, a partir de la libre elección generar relaciones éticas, estéticas y de cuidado de sí. Hoy es vital la educación del tiempo libre de los estudiantes, no como algo exclusivamente delimitado donde se diga qué hacer, sino que proyecte sus fortalezas y reduzca sus debilidades. La educación para el tiempo libre dentro y fuera de la escuela tiene como propósitos fundamentales:

- a.** Formar sujetos críticos de las prácticas de uso del tiempo libre centradas en el consumo y el individualismo, estableciendo otros modelos de la ocupación del tiempo libre basados en el vínculo social, la solidaridad y la cooperación.
- b.** Establecer otras formas de organización social donde los jóvenes puedan plantear proyectos de desarrollo cultural que les permita expresar y comunicar sus ideas y formas vivir.
- c.** Proponer proyectos alternativos y escenarios diversos que vinculen y viabilicen a los estudiantes para desarrollar su creatividad, inspiración y alternativas para enfrentar los modelos que la sociedad promueve.

Algunos de los proyectos que se presentan a continuación se pueden desarrollar en instituciones escolares o en su defecto pueden ser fuente de inspiración para generar nuevas propuestas de educación para hacer uso creativo del tiempo libre.



Nombre del proyecto:

Disfrutando mis entornos naturales



Elección del Tema (fase motivacional): maestros y estudiantes exploran gustos, aficiones, miedos y demás aspectos sobre los entornos naturales cercanos. A partir de una lluvia de ideas, el maestro empieza a motivar en los estudiantes lo interesante que sería salir de la institución escolar para ser un gran explorador de los entornos naturales que pueden ubicarse cerca a la escuela. Al finalizar esta primera fase se recomienda dejar algunas tareas de consulta que se establecen en conjunto con las otras áreas, se sugiere preguntas amplias que le lleven al estudiante a inquietarse por el tema.

Cómo enfrentamos el proyecto (fase de planeación): una vez interesados todos los participantes del proyecto maestros y estudiantes, confrontan algunas respuestas a las preguntas iniciales y empiezan a planear a dónde ir, se exponen las razones por las cuales se escoge el lugar y se desarrolla un plan de trabajo con responsabilidades para maestros y estudiantes, se establece un cronograma y listo para poder ejecutar el proyecto.

Vamos a disfrutar de los entornos naturales (fase de ejecución): son muchos los beneficios que tienen el desarrollo de actividades que se pueden hacer desde la EFRD en los entornos naturales como: caminatas, observación del entorno, percepción de cambios corporales (sensaciones). Con seguridad disfrutar del entorno natural permite el desarrollo de todas las competencias: desde lo lúdico: es un escenario para el disfrute y el encuentro consigo mismo y los demás, desde lo axiológico: permite establecer solidaridad entre compañeros, desde lo motriz: potencia el desarrollo de las capacidades físicas.

Encuentro de experiencias significativas (fase de evaluación): después de la salida, es importante hacer una evaluación formativa de todas las fases del proyecto, indicando los aspectos positivos y los que se puede mejorar, es importante destacar el trabajo en equipo como un aspecto vital para lograr la meta final. Además, es importante, reconocer cómo se integran los saberes desde cada una de las asignaturas. Asimismo, escuchar las experiencias significativas de estudiantes y maestros sobre su visita a un entorno natural, la presentación de los productos y la motivación para una próxima salida.

Experiencia Exitosa
Nombre del proyecto: YOGA
Institución Rodrigo Lara Bonilla
Profesor a cargo: Alexander Rubio

Esta experiencia es tomada del Libro Cartilla de yoga y Percusión del Colegio Rodrigo Lara Bonilla con autoría de Rubio, A., Garzón, N., Acuña, F., Cuellar, G., López, P. (2014)



Elección del Tema (fase motivacional): los autores exponen, cómo la motivación de su proyecto estuvo centrada en hacer un aporte a la comunidad educativa de su institución Rodrigo Lara Bonilla. El proyecto comienza en el año 2007 brindando elementos básicos de la Yoga a los jóvenes de los grados 10º. y 11º. Esta experiencia empezó a mostrarle el interés de los estudiantes por esta práctica. Años más adelante decide hacer un grupo focal de estudiantes y trabajar con ellos la agresividad y violencia.

Cómo enfrentamos el proyecto (fase de planeación): dentro de esta primera fase del proyecto el profesor Alexander pudo darse cuenta primero del gusto e interés de los estudiantes por el Yoga y segundo que a partir de la práctica se dieron algunos cambios comportamentales de los 40 estudiantes que participaron en esta primera fase del proyecto. Una vez surtido estos primeros resultados positivos, en el año 2011 se presenta como metodología de trabajo para el área de libre expresión (articulación entre las asignaturas de artes y educación física).

Yoga y el Récord Nacional (fase de ejecución): en el año 2012 el maestro motiva a 1200 estudiantes de la institución a participar en una clase masiva de Yoga, estableciendo un récord nacional en la práctica conjunta de Yoga, la mayor satisfacción que manifiestan los autores, fue el desarrollo de un trabajo en equipo de forma coordinada, integración de los estudiantes de 7º. A 11º y la participación activa de los estudiantes.

Fase de evaluación: esta experiencia ha sido reconocida nacional e internacionalmente, motiva a que los maestros puedan hacer cambios notorios en sus prácticas cotidianas, así como llegar a plantear nuevas propuestas educativas y formativas que favorecen el desarrollo integral y amplio de los estudiantes.

Nombre del proyecto:

El circo en la clase de EFRD



Fuente: Freepik.com

Elección del Tema (fase motivacional): uno de los proyectos con mayor acogida por los maestros de EFRD es el circo. A partir de juegos circenses se explora con malabares, equilibrio, habilidades de clown-acrobacias e interpretación. El circo puede manejarse de forma interdisciplinar, desarrollando elementos lúdicos y motrices. Los maestros pueden encontrar diversas maneras para motivar a los estudiantes para realizar un circo en la escuela. Se sugiere indagar a los estudiantes sobre sus experiencias con el circo, si lo conocen, su asistencia a este espectáculo, además se propone al maestro preguntar por los personajes del circo y el gusto que tienen tener por alguno de ellos.

Cómo enfrentamos el proyecto (fase de planeación): una vez establecidos los gustos y preferencias de los estudiantes por algún personaje del circo, se distribuyen responsabilidades, teniendo en cuenta que los estudiantes se sientan cómodos en su papel, se realiza una mesa redonda para establecer acuerdos entre estudiantes y maestros, se proyecta el producto a presentar, en términos del tiempo, se ubica el lugar de presentación, consecución de vestuario y por último, un cronograma para los ensayos, pruebas y montaje, así mismo se sugiere en este mismo momento prever los productos finales y acordar cómo dejar registro de las acciones realizadas.

¡Ha llegado el Circo! fase de ejecución): la ejecución es el momento más esperado, los estudiantes y maestros socializan el trabajo fruto del esfuerzo durante largos meses de práctica dentro y fuera de la clase de EFRD. Para Bartoleto (2006) el circo estimula: (a) Creatividad, (b) La capacidad expresiva de los estudiantes y (c) Habilidades y destrezas y capacidades físicas. Todos participando en distintos roles lograran disfrutar de esta maravillosa experiencia.

Fase de evaluación: algunos de los logros que es necesario resaltar de esta propuesta es el aprendizaje cooperativo y colaborativo que debe darse entre los estudiantes, la ayuda mutua para lograr la mejor ejecución, el impulso y la empatía de maestros y estudiantes, será un aspecto en particular para resaltar; además, comparar el punto de partida en lo motriz con la culminación del evento, el esfuerzo de los estudiantes por salir bien, mejorara sin duda sus condiciones motrices, emocionales, sociales y cognitivas.

Nombre del proyecto:

¡Todos podemos, todos lo hacemos, todos lo logramos!



Fuente: Freepik.com

Elección del tema (fase motivacional): este proyecto busca generar una sensibilización entre maestros y estudiantes de las diferentes capacidades que tienen todas las personas, así como las distintas formas de llegar a la meta. Además, busca que estudiantes y maestros organicen en la clase de EFRD ¡Todos podemos, todos lo hacemos, todos lo logramos! En las primeras sesiones todos los estudiantes de los cursos a cargo deben hacer una muestra de sus capacidades y talentos, en un segundo momento se socializará con el grupo las perspectivas que se tiene sobre sí mismo, el grupo también debe reforzar abiertamente las cualidades de cada uno de los integrantes. Al final se sugiere al maestro hacer una reflexión sobre las diferencias del grupo y como ello enriquece la clase. El objetivo de este proyecto es plantear algunas sesiones de trabajo con deporte adaptado, algunas prácticas pueden ser Goalball, Boccia, voleibol sentado o quizás otro tipo de práctica dependiendo de las características y necesidades que se evalúen en las primeras sesiones al conocer el grupo.

Cómo enfrentamos el proyecto (fase de planeación): una vez conocidas las características del grupo, se seleccionará con los estudiantes el deporte adaptado sobre el que se va a trabajar, todos los estudiantes deben participar del desarrollo de esta propuesta, por ello, en primera instancia se sugiere distribuir trabajos de consulta sobre el tipo de discapacidad que atiende el deporte adaptado escogido, cómo se realiza, qué elementos se requiere para llevarlo cabo y tener en cuenta el desarrollo metodológico de la práctica desde el reconocimiento de las capacidades que tienen los estudiantes que se encuentran en esta condición y que a través de los ajustes razonables adecuados se pueden estimular y afianzar variadas formas de desarrollo desde la actividad física adaptada y el deporte adaptado.

¡Todos podemos, todos lo hacemos, todos lo logramos! (fase de ejecución): una vez todo esté listo, se realiza una o varias sesiones de acuerdo como el maestro lo desee de la práctica. Será un muy buen momento para estar en los zapatos del otro, comprender su realidad, se sugiere al maestro, estar atento a realizar reflexiones positivas de inclusión, reconocimiento y valor de todos los estudiantes que hacen parte de la clase, así como refuerzos positivos, sobre lo interesante de explorar en nuevas experiencias y vivencias.

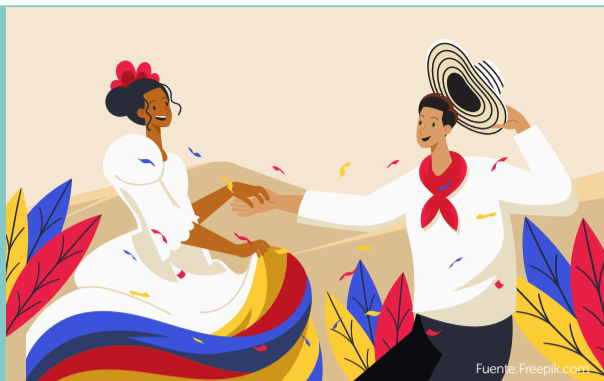
Fase de evaluación: En general adaptar las prácticas recreativas o deportivas para la participación de todos los estudiantes, será un ejercicio enriquecedor y muy positivo, el reconocimiento a la diferencia es un aspecto para resaltar. Se sugiere generar un espacio abierto, positivo y flexible para que los estudiantes puedan expresar sus sentimientos frente al desarrollo de estas actividades, es un buen aspecto para tener en cuenta y fortalecer el desarrollo del proyecto.

Experiencia Exitosa

Convivir entre danza, recreación y deporte por una sana convivencia.

Institución José Joaquín Vélez de Apartadó

Profesor a cargo: Alexander Balanta Ubio



Elección del Tema (fase motivacional): la experiencia nace del análisis de los problemas sociales asociados a la institución educativa, entre ellos: jóvenes en estado de abandono o provenientes de familias disfuncionales, jóvenes con carencias afectivas, baja autoestima, altos grados de agresividad, con repitencias de varios grados consecutivos o en edad extraescolar, en algunos casos estudiantes que no fueron aceptados en otros establecimientos educativos del municipio debido a sus comportamientos. Todos estos factores repercutieron de manera directa en la sana convivencia y directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cómo enfrentamos el proyecto (fase de planeación): Las acciones del proyecto se han fundamentado en la lúdica, el arte y el deporte como ejes transversales, pues se consideró que a través de estas estrategias se fortalecen procesos axiológicos en la formación y se logran canalizar aspectos socioemocionales como también generar pautas de convivencia que favorecen la resolución pacífica de conflictos dentro y fuera de la institución.

Este proyecto pedagógico se ha implementado desde el 2015, y uno de los principales logros ha sido la disminución de los episodios de violencia entre los estudiantes, situaciones que por lo general requerían de la presencia de autoridades como para resolverlos por estar entre los casos que requieren de las entidades para ser resueltos de acuerdo con la Ley de convivencia escolar.

Convivir entre danza, recreación y deporte por una sana convivencia (fase de ejecución): la comunidad educativa a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) ha institucionalizado las diferentes estrategias del proyecto. Todas las actividades están incluidas en el cronograma anual institucional y cuentan con presupuesto y personal especializado para su ejecución.

La experiencia incluye entre sus actividades

Actividad física y salud. Realización diaria de una hora de actividad física mediante Facebook live.

Nos vamos de rumba. Cada estudiante prepara un baile de salón con su familia.

En el zapato del otro. Los estudiantes escogen un oficio del barrio para realizar por una hora y, en el aula, conversan y reflexionan sobre la experiencia.

Intervención lúdica al adulto mayor. Los estudiantes de último grado recolectan recursos para apoyar las labores que adelantan con los adultos mayores del hogar del municipio.

Los mecanismos de comunicación y divulgación utilizadas son las redes sociales: Facebook, YouTube, Instagram y WhatsApp; además, el noticiero institucional y el correo electrónico.

Así mismo, los estudiantes participan en actividades formativas como: foros, debates, simposios, mesas redondas, carruseles y horas de proyectos que les han permitido compartir saberes y fortalecer el trabajo en equipo.

Fase de evaluación: - Evaluación y seguimiento. Cada vez que se realiza una estrategia o actividad se aplica el formato de evaluación de las actividades institucionales. La evaluación formativa es gestionada para validar los procesos de enseñanza aprendizaje con carácter cualitativo y se realiza a partir de las evidencias que los estudiantes envían grabadas a través de diferentes medios.

Además, se realiza análisis cualitativo para los procesos realizados y valida el cumplimiento de los objetivos, a partir de la revisión mensual de los casos remitidos a coordinación de convivencia o al comité de convivencia, revisión desde el comité de convivencia del número de remisiones a entidades como fiscalía, policía de infancia y adolescencia, bienestar familiar y del análisis del instrumento de valoración del clima escolar. Los hallazgos de la evaluación permiten revisar avances y aspectos por mejorar e incluirlos en la elaboración de los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI).

Esta experiencia es reconocida como una de las cinco mejores experiencias significativas de convivencia escolar en el Foro Educativo Nacional 2021 "Aprendizajes y desafíos para el sistema educativo colombiano que retorna a la presencialidad en procura de la calidad y más y mejores oportunidades para niñas, niños, adolescentes y jóvenes".

Primer puesto en la categoría de experiencias de convivencia escolar, Foro Educativo Municipal 2021 "Aprendizajes y desafíos para el sistema educativo colombiano que retorna a la presencialidad en procura de la calidad y más y mejores oportunidades para niñas, niños, adolescentes y jóvenes" Secretaría de Educación del Apartadó.

Como estrategia final de este apartado, resulta fundamental hacer énfasis la importancia del proceso de sistematización de los saberes propios de cada maestro del área de EFRD. A través de este ejercicio es posible configurar modelos didácticos en la escuela, que sustentados en las propuestas teóricas existentes y en el saber experiencial adquirido en su ejercicio docente, se pueden consolidar en una construcción de teorías a partir de la práctica.

Para Álvarez (2012), de las relaciones entre teoría y práctica en el contexto de la escuela, depende en gran medida “la coherencia educativa, la mejora escolar y el desarrollo profesional docente” (p.3). En tal sentido, si los maestros sistematizan sus prácticas, habría una mayor comprensión sobre cómo aprender a enseñar la educación física desde el contexto particular de Colombia, dando cuenta de sus características socioeconómicas, el interés y expectativas particulares de los estudiantes y maestros con relación al campo de saber del área de EFRD, tal como se sugiere en la figura 20.

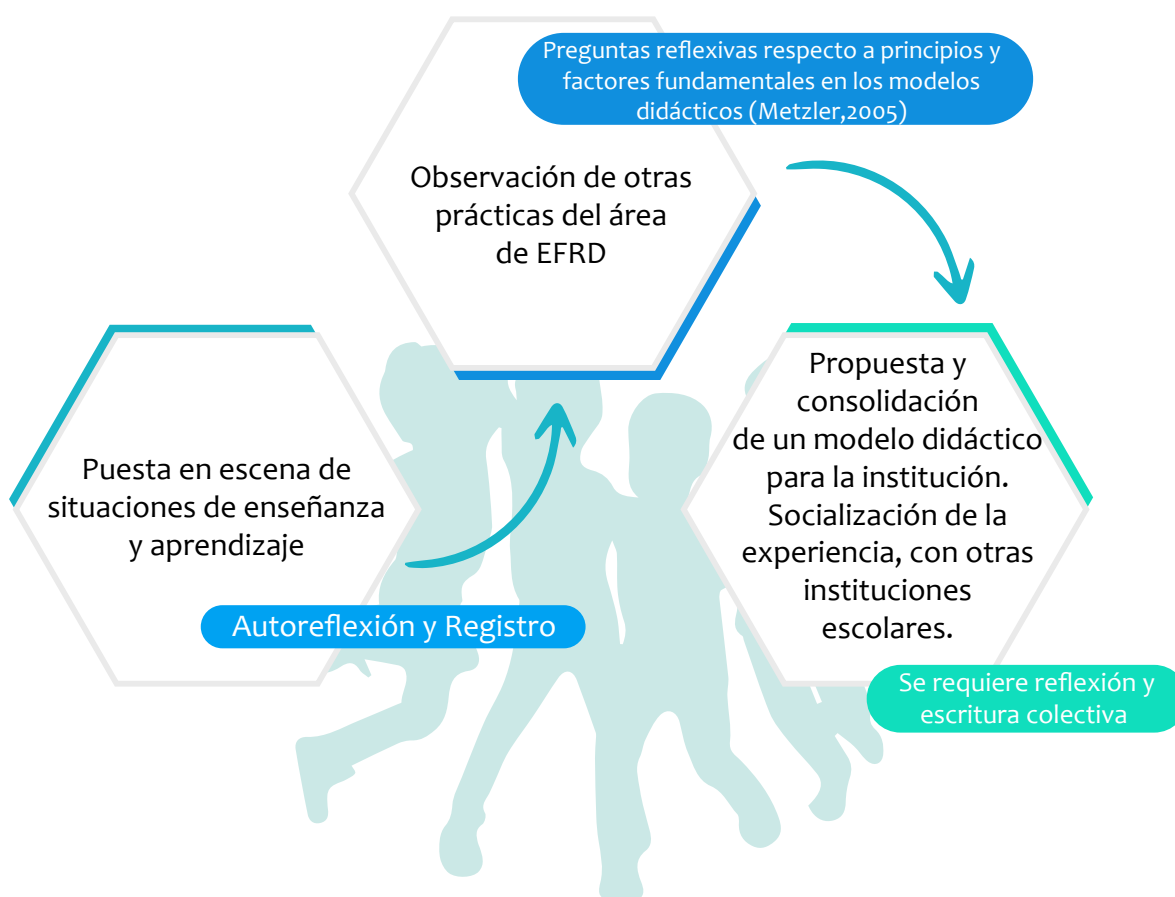


Figura 20. Estrategias para sistematización de experiencias para proyectos didácticos propios
Fuente: elaboración propia.

En torno a los procesos reflexivos de los maestros al interior de la escuela Lampert (2010) sugiere que la escuela debe propiciar espacios a partir de los cuales, en un ejercicio de observación y reflexión colectiva, el equipo de maestros construya teoría didáctica a partir de su quehacer diario en la clase de EFRD.

REFERENCIAS

Aisenstein, A. (1998). Deporte y escuela separados al nacer. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 3 (11). <http://www.efdeportes.com/efd11a/angela.htm>

Al-Busafi, M. (2015). Impacts of Globalization on Sport and Coach Education. *International Journal of Physical Education, Sport and Health*, 1 (6), 23-28.

Alemana, H. U. (1974). *Educación Física en la Escuela Primaria*. Bogotá: Edición auspiciada por Misión Pedagógica Alemana. Ministerio de Educación Nacional.

Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Education Siglo XXI*, 30 (2), 383-402.

Álvarez, J., Chinchilla, V., Molano, M., Peña, C. y Peña, J. (1996). I. *Revista Lúdica Pedagógica*, Año 1, 2, 25-27

Álvarez, M. y Bulla, M. (2013). *Propuesta de investigación: relación de los valores sociales y el deporte en la selección de voleibol femenina de la universidad santo tomas y la selección de Cundinamarca femenina de voleibol por medio de las prácticas deportivas*. Facultad de cultura física, deporte y recreación. Universidad Santo Tomás.

Arboleda, R. (2016). *Modelos de las expresiones motrices*. Paisajes y didácticas. Armenia: Editorial Kinesis.

Assmann, H. (2013). Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Alfaomega. México.

Ausubel, P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós

Ayala, C. y Loíza, Y. (2012). *La evaluación de los aprendizajes. El caso de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Caldas*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.

Bartoleto, M. (2006). *Circo y educación física: los juegos circenses como recurso pedagógico*. *Revista Stadium*, 195, 1-13.

Barreaud, J., Morne, J. (1991). *Epistemología y antropología del deporte*. Madrid: Alianza editorial.

Batalla, A. (2000). *Las habilidades motrices*. Barcelona: Inde.

Bäumler, G., Schneider, K. (1989). *Biomecánica deportiva*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.

Benjumea, M. (2010). La motricidad como dimensión humana. Un abordaje transdisciplinar. Colección Léeme. España-Colombia: Editorial Instituto Internacional del Saber.

Benjumea, M. (2013). La motricidad como dimensión humana. En Hurtado, D, R., Murcia, N (coords.) *Motricidad Escenarios de debate*. Armenia: Editorial Kinesis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, (1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

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

Callois, R. (1994). *Los Juegos y los Hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de cultura Económica.

Calpa, A. Santacruz, G., Álvarez, M., Zambrano, C., Hernández, E. y Matabanchoy, S. (2019). Promoción de estilos de vida saludables: estrategias y escenarios. *Hacia. Promoc. Salud*. 24 (2), 139-155.

Calzada, A. (2004). Deporte y educación. *Revista de Educación*, 335, 45-60.

Camacho, C, Castillo, L, Bahamón C. (1995). Alternativa curricular para la educación física de secundaria. *Revista Entornos Vol. 1 Núm. 9 Pág. 13-21*

Camacho, H. (2004). *Pedagogía y didáctica de la educación física*. Armenia: Editorial Kinesis.

Camacho, H. (2013). *Programación curricular de Educación Física para la básica primaria*. Armenia: Editorial Kinesis.

Camacho, H., Castillo, E. y Monje, J. (2015). Educación Física Programas de 6° A 11°. Segunda edición. Armenia: Editorial Kinesis.

Castejón, F., López-Pastor, V., Julián, J. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* 11(42), 238-346.

Castro, C. (2004). Pedagogía de la corporeidad y potencia humano. *Revista de Educación física y Deporte*, 7 (23), 7-17.

Center for Applied Special Technology-CAST- (2002). Directrices de Diseño Universal para el Aprendizaje. Versión 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>

Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Ediciones Uniandes

Chaux, E. Lleras, J. Velásquez A. (2004). De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Ministerio de Educación Nacional

Chaverra, B. y Bustamante, S. (2018). ¿Cómo se relaciona la idea de Educación y la Educación Física con la acción evaluativa? *Revista de Educación Física*, 7(3), 24-37.

Chinchilla, V. (2002). Educación Física en el proceso de modernización. Prácticas e ideales. *Universidad Pedagógica Nacional*.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/download/1240/2701/9204>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. -CASEL-. (2011). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto Completo (Versión 2.0) MA: Author. Traducción al español (2013). https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. -CASEL-. (2017). Aprendizaje social y emocional: ¿qué es y por qué es importante? <https://www.realinfluencers.es/2016/04/15/aprendizaje-social-emocional-que-es-por-que-es-importante/>

Columna, L., Hoyos, L., Foley, J., Rivero, I, Mora, A., Osolz, M., Chavarro, D., Álvarez, L. & Prado, J. (2016). Latin American physical education teacher's attitudes toward teaching students with disabilities. *AdaptedPhysicalActivityQuarterly*, 33, 3, July, 213-232.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe -CEPAL-. (2019). Panorama Social de América Latina, 1

Contecha, L. (1999). La educación física y el deporte en Colombia: Una historia. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 4 (17). <http://www.efdeportes.com/efd17/efcolom.htm>

Cristi-Montero, C., Celis, C., Ramírez, R., Aguilar, F., Álvarez, C. y Rodríguez, F. (2015). *¡Sedentarismo e inactividad física no son lo mismo!: una actualización de conceptos orientada a la prescripción del ejercicio físico para la salud*. *Rev Med Chile* 2015; 143: 1089-1090

Cruz, J., Boixadós, M., Capdevila, L., Mimbrero, J., Torregrosa, M. y Valiente, L. (1999). Evaluación del fairplay en el deporte profesional y de iniciación. En Consejo Superior de Deportes (Ed.), *Participación deportiva: perspectiva ambiental y organizacional* (pp. 11-52). Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Decreto Orgánico de la Instrucción Pública. (1826, 3 de octubre). Senado y Cámara de Representantes. Bogotá: Imprenta Manuel María Viller.

Decreto General de Instrucción Pública. (1886, 9 de octubre). Senado y Cámara de Representantes. Bogotá.

Del Río, S. (1999). *Cuidar de los dem@: un problema ético*. <https://www.nodo50.org/maast/cuidar.htm>. 04.10.2019

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2019). *Cifras poblacionales para Colombia*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>

Di Gregorio, M. (2013). ¿Qué enseñamos en Educación Física en relación al género y la sexualidad? 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. La Plata, 9 al 13 de septiembre. http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje_4_MesaA_Di_Gregorio.pdf

Dinello, R. (2006). Pedagogía de exp ludocreativa. *Revista Internacional Magisterio*. 19, 27-32.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, pp. 97-113.

Duch, LL. y Melich, J. (2003). *Escenarios de la Corporeidad*. Publicaciones de la Abadía. Barcelona.

Duvignaud, J. (1997). *El juego del juego*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México

Equihua, A. (2007). *La Educación Física, en la formación integral de los alumnos de primaria*. Tesina. Licenciatura en Educación primaria. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Escribano, X. (2011). Fenomenología y antropología de la corporalidad en Bernhard Waldenfels. *Ética & Política / Ethics&Politics*, XIII, 1, pp. 86-98. España: Universidad de Catalunya.

Fernández, G. Jiménez S. y Fernández, T. (2018). Deporte e inclusión social: aplicación de programa de responsabilidad personal y social en adolescente. *Revista de Humanidades*, 34, 39-58.

Flores, G., Prat, M. y Soler, S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 183-199.

Foglia, G. (2014). Evaluación en educación física: concepciones y prácticas docentes. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5, (2), 99-117.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF- y Corpoeducación. (2018). Orientaciones para proteger las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes en el sistema escolar



Fraile, A. y Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de EF. *Revalue. Revista de Evaluación Educativa*, 1(2), 22-43.

Fundación Compartir. (2019). Docencia rural en Colombia: *Educar para la paz en medio del conflicto armado*.

Gallahue & Mc Clenaghan. (1985). Colección Educación Especial Movimientos Fundamentales. Su desarrollo y Rehabilitación. Editorial Panamericana.

Gallo, L. E. (2007). Cuatro hermenéuticas de la Educación Física en Colombia. En: *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción*. Medellín: Funámbulos editores.

Gallo, L. E. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Universidad de Antioquia. Armenia: Editorial Kinesis.

Gallo, L. E. (2013). *Las prácticas corporales en la educación corporal*. Hurtado, D, R., Murcia, N (coords.) Motricidad Escenarios de debate. Armenia: Editorial Kinesis.

Galvis, P. y Ospina, L. (2019). Eje Curricular Socioemocional de la educación física: por una pedagogía de la sensibilidad. Universidad Libre

García, L., y Meza, G. (2016). *Resignificando la evaluación y la autoevaluación de los estudiantes*. Armenia: Kinesis.

Gaviria, D. (2013). La institución educativa como promotora de la salud y la actividad física. *Revista Educación Física*, 2(1), 103-119.

Garcés-Vieira MV, Suárez- Escudero JC. (2014). Neuroplasticidad: aspectos bioquímicos y neurofisiológicos. *Rev CES Med*; 28(1): 119-132. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesm/v28n1/v28n1a10.pdf>

Giraldo, E. (2013). Documento de apoyo acerca de la lectura del contexto. Programa de formación sobre desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales. Universidad de Antioquia. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lectura%20de%20Contexto.pdf>

Gómez, C., Osorio, E., Pinto, L., Elizalde R. editores, (2010). *Lazer en América Latina, tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica*. Belo Horizonte: Editora: UFMG. https://www.researchgate.net/publication/250374153_Lazer_na_America_LatinaTiempo_libre_ocio_y_recreacion_en_Latinoamerica

Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Ediciones Morata

González I, Fernández J. y Contreras O. (2012). Contribución al criterio diagnóstico para la dismorfia muscular (Vigorexia). *Revista de psicología del deporte* 21(2), 351-358.

Guillamón, A., García, E., y Carrillo, P. (2018). La educación física como programa de desarrollo físico y motor. *EmasF, Revista Digital de Educación Física*, 9 (52), 105-124.

Guio, F. (2012). Educación Física: tendencias y prácticas en evaluación de los aprendizajes en los colegios distritales de Usaquén. *Revista Educación Física y Deportes* 31 (1), 863-870. Funámbulos Editores. Universidad de Antioquia.

Hoehner, C., Soares, J. Parra, P., Ribeiro, I., Joshu, C., Pratt, M., Legetic, B., Carvalho, D., Matsudo, V., Ramos, L., Simões, E. y Brownson R. (2008). Intervenciones en Actividad Física en América Latina Revisión Sistemática de la Literatura. *American Journal of Preventive Medicine*, (3):224-33

Hoyos, L. (2012). *Caracterización de los programas de deporte escolar en Bogotá*. Análisis de los modelos didácticos empleados para su enseñanza. Tesis Doctoral. Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2315/2011HOYOS%20CUARTAS%2C%20LUZ%20AMELIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Huizinga, J. (1994). *Homo ludens*. Madrid: Alianza/ Emecé.

Instituto Colombiano de Bienestar familiar -ICBF-. (2021). *Parentalidad positiva*. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/pu9.p_cartilla_parentalidad_positiva_v1.pdf

Jiménez, L. (2015). Las competencias en Actividad Física Adaptada del profesional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: identificación del perfil y efectos de un programa de intervención sobre su mejora. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/675591/jimenez_monteagudo_laura.pdf?sequence=1

Kiphard, E. (1976). *Insuficiencias de movimiento y de coordinación en la edad de la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.

Kirk, D., Macdonald, M. & O´ Sullivan, M. (2006). *The handbook of physical education*. London: Sage.

Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*, 61, 21-34.

Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial INDE.

Lema, R., y Machado, L. (2015). *La recreación y el juego como intervención educativa*. Montevideo: Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes Facultad de Educación Física.

Ley 80 de 1925. (1925, 18 de noviembre) Congreso de la República. Bogotá: Revista UdeA. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/download/4666/4099/>

Ley 115 de 1994. Ley general de educación. (1994, 08 de febrero) Congreso de la República. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Lira, D. y Custodio, N. (2018). Los trastornos del sueño y su compleja relación con las funciones cognitivas. *Revista de psiquiatría*, 81(1), 20-28. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-85972018000100004

Lleixà, T. (2003). *Educación física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: Ice-Horsori.

Lleixà, T. y Soler, S. (2004). *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales. ¿Integración o segregación?* Barcelona: Ice-Horsori.

López-Pastor, V.M. y Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista de Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 317-341.

Meinel, K. (1977). *Didáctica del movimiento. Ensayo de una teoría del movimiento en el deporte desde el punto de vista pedagógico*. Habana: Orbe.

Mesa, G. (2004). *La Recreación "Dirigida": ¿Mediación Semiótica y Práctica Pedagógica?* Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Lúdica y Pedagogía siglo XXI. Cartagena de Indias, noviembre de 2004. Documento inédito y en circulación en el Programa Académico de Recreación de la Universidad del Valle.

Metzler, M. (2005). *Instructional models: For physical Education*. Arizona: Holcomb Hathaway.

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Territorial- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Educación ambiental. Política Nacional*. Bogotá. Editorial Fotolitos.

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (1986). *Marco General Programas Curriculares de Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá: División de comunicación ICBF.

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2000). *Lineamientos curriculares para la educación física, recreación y deporte*. Colombia: Editorial Cooperativa del magisterio.

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2006). *Estándares básicos de matemáticas y lenguaje: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*.

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2008). Periódico Al tablero N° 47 octubre-noviembre. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-173947.html> . Noviembre 30. Artículo escrito por Diego Palacios Jaramillo.

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2010). *Orientaciones pedagógicas en educación física, recreación y deportes*.

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1, Brújula*.

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2014). *Sentidos y retos de la transversalidad*.

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2017). Plan Decenal de Educación 2016-2026 "El camino hacia la calidad y la equidad".
http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2017). *El día E. La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento*.

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2020a). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*.

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2020b). *Orientaciones técnicas: Alianza Familia-Escuela por el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes*. <https://escuela-secretarias.mineducacion.gov.co/publicaciones/55>

Ministerio de Justicia y del Derecho / Ministerio de Educación Nacional / Ministerio de Salud y de Protección Social / Observatorio Nacional de Drogas, OEA-CICAD (2016). *Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psico Activas En Población Escolar en Colombia*

Ministerio de justicia, Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito-UNODC y Ministerio de Educación Nacional (2021). Caja de herramientas, Amar y Proteger: Superpoderes Familiares. <https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/ODC/Documents/Prevencion-Consumo-Drogas/6.%20Cartilla-reconoce-Super-Poderes.pdf?csf=1&e=tLFfcN>

Ministerio de Salud y de Protección Social -MINSALUD- (2015). *Encuesta Nacional de la Situación Nutricional*. <https://www.nocomasmasmientiras.org/wp-content/uploads/2017/12/Resultados-ENSIN-2015.pdf>

Ministerio de Salud y de Protección Social -MINSALUD- (2018). *Política de apoyo al fortalecimiento de las familias*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-apoyo-fortalecimiento-familias.pdf>

Ministerio de Salud y de Protección Social -MINSALUD- (2018). *Encuesta Nacional de*

salud en escolares y tabaquismo en jóvenes. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Panorama-de-la-salud-de-los-escolares-en-Colombia.aspx>

Ministerio de Salud y de Protección Social -MINSALUD- (2018). Marco conceptual y metodológico para el desarrollo de la educación para la salud de las Rutas Integrales de Atención en Salud – RIAS.

Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Ambiente Vivienda y Desarrollo Territorial. (2006). *Lineamientos Nacionales para la Aplicación y el Desarrollo de las Estrategias de Entornos Saludables*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/SA/lineamientos-nacionales-para-la-aplicacion-y-el-desarrollo-de-las-ees.pdf>

Mockus, A. (octubre, 1985). Educación física y cultura académica. En *Segundo Congreso Colombiano de Educación Física*, Bogotá, Colombia.

Morales, L. (1990). Elementos para una aproximación al trabajo teórico de la educación física en Colombia. *Educación Física y Deporte*, 12, (1-2), 9-28.

Mosston, M. (1966). *Teaching physical education*. Columbus, USA: Merrill.

Mosston, M. (1982). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Paidós.

Muñoz, F. & Arango, C. (2017). Childhood obesity: a new approach to it is study. *Salud Uninorte* 33(3), 492-503.

Murillo, H. (s.f.). La danza como componente recreativo. *Kinesis. Ciencias del deporte, educación física y recreación*, (65), 52-63.

Decreto Orgánico de instrucción pública (1870, 1 de noviembre). Ministerio del Interior, Republica de Colombia.

Nova, J. (2017). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos. *Praxis & Saber*, 8, (17).

Organización de Estados Iberoamericanos – OEI-. (2018). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades étnicas*.

Organización Mundial de la Salud -OMS-. (2008). *Prevención de las enfermedades no transmisibles en el lugar de trabajo a través del régimen alimentario y la actividad física*. <https://www.paho.org/es/documentos/oms-prevencion-enfermedades-no-transmisibles-lugar-trabajo-traves-regimen-alimentario>.

Organización Mundial de la Salud -OMS-. (2009). *62° Asamblea Mundial de la Salud. Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud*. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/A62/A62_9-sp.pdf

Organización Mundial de la Salud -OMS-. (2017). *La obesidad entre los niños y los adolescentes se ha multiplicado por 10 en los cuatro últimos decenios*. <https://www.who.int/es/news-room/detail/11-10-2017-tenfold-increase-in-childhood-and-adolescent-obesity-in-four-decades-new-study-by-imperial-college-london-and-who>.

Organización Mundial de la Salud -OMS-. (2018). *Actividad Física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.

Organización Mundial de la Salud -OMS-. (2018). *Prevención de las enfermedades no transmisibles en el lugar de trabajo a través del régimen alimentario y la actividad física*. <https://www.paho.org/es/documentos/oms-prevencion-enfermedades-no-transmisibles-lugar-trabajo-traves-regimen-alimentario>

Organización Mundial de la Salud -OMS- y Organización Panamericana de la Salud -OPS-. (2018). *Plan de acción mundial sobre la actividad física 2018-2030 - Más personas Activas para un mundo más sano*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/50904>

Organización Mundial de la Salud -OMS-. (2019). *Aumento del sobrepeso y la obesidad infantiles*. <https://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/es/>

Organización Mundial de la Salud -OMS-. (2020). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario y salud*. <https://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>

Organización de las Naciones Unidas -ONU-. (2020). *80% de los adolescentes no hace actividad física*. <https://news.un.org/es/story/2019/11/1465711>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-. (2001). *Declaración de universal sobre la diversidad cultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-. (2015). *El Currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del Siglo XXI*. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda_21stcentury_spa.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-. (2015). *Carta internacional de la Educación Física, el deporte y la actividad física*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-. (2015). *Educación Física de Calidad. Guía para los responsables políticos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231340>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-. (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE 2015)*. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=3291#:~:text=El%20Tercer%20Estudio%20Regional%20Comparativo,Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe>

Organización Panamericana de la Salud -OPS-. (2014). Plan de acción para la prevención y el control de las enfermedades no transmisibles *en las Américas 2013-2019*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/35010>

Osorio, E. (2009). La recreación en Colombia un campo en construcción. En: Gómez, C., En: Gomes, Christianne; Osorio, Esperanza; Pinto, Leila M.; Elizalde, Rodrigo (Organizadores), *Lazer na América Latina/Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica*. Editora UFMG, Belo Horizonte.

Palacios, D. (2008, octubre-noviembre). Ministerio de Educación Nacional. Educación para la sexualidad: derecho de adolescentes y jóvenes, y condición para su desarrollo. Al tablero. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-173947.html> Ministerio de Educación

Paoletti, R., Portmann, M. y Rigal, R. (1987). *Motricidad: Aproximación psicofisiológica*. Madrid: Augusto E. Pila Teleña.

Parlebas, P. (1996). *Perspectiva para una educación física moderna*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte

Parra, B. (1996). *El carácter constitucional del derecho de familia en Colombia*. Bogotá: Universidad Pontificia Bolivariana. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5620610>

Pateti, M. (2008). *Educación y Corporeidad. La despedagogización del cuerpo*. Armenia. Editorial kinesis.

Pérez, S. (2002). Tiempo, tiempo libre y recreación y su relación con la calidad de vida y el desarrollo individual. VII Congreso Nacional de recreación. ELAREL-COLDEPORTES/FUNLIBRE. Colombia.

Pérez, T. (2009, septiembre-octubre). Ministerio de Educación Nacional. Pertinencia de la educación: ¿pertinente con qué? Al tablero <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-209857.html>

Pérez, C. (2013). Educación Física, Recreación y Deporte, su dimensión social en el contexto de desarrollo humano integral y la formación ciudadana. *Efdeportes.com*, 17(176),1. <https://www.efdeportes.com/efd176/educacion-fisica-recreacion-y-deporte-su-dimension-social.htm>

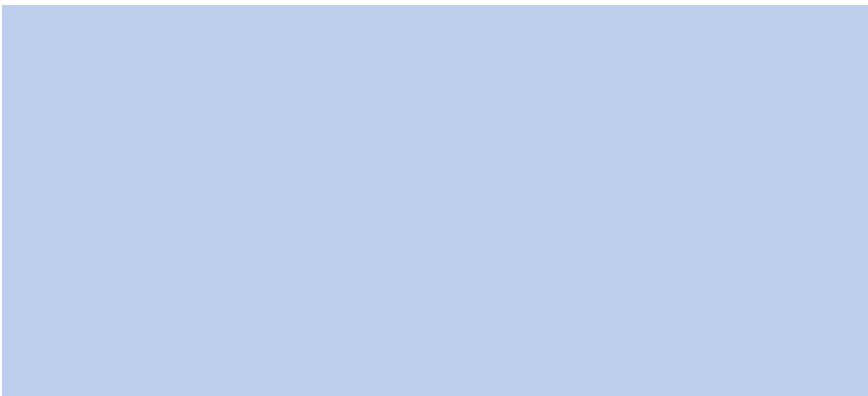
Pérez-Pueyo, A., Heras, C. y Herrán, I. (2008). Evaluación Formativa en la Educación secundaria obligatoria: Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física*, 19, 45-65.

Piaget, J. (1973). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Piggins J (2020) What Is Physical Activity? A Holistic Definition for Teachers, Researchers and Policy Makers. *Front. Sports Act. Living* 2:72. doi: 10.3389/fspor.2020.00072

- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles, sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Portela, H. (2006). *Los conceptos en la educación física. Conjeturas, reduccionismos y posibilidades*. Armenia: Kinesis.
- Ramírez, W., Vinaccia, S. y Suarez, G. (2004). *El impacto de la actividad física y el deporte en la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico*. Revista de Estudios Sociales, no. 18, agosto de 2004, 67-75.
- Real, G. (1998) Deporte y Medio Ambiente. *JUSPORT. El Web Jurídico del Deporte. Universidad de Alicante*, 1-9.
- Rey, A. y Trigo, E. (2000). Motricidad. ¿Quién eres? *Apunts: Educación Física y Deportes*, 59, 91-98.
- Ríos, M. (2015). Propiciando las dimensiones social, corporal y cognitiva del ser humano a través de la educación física. Proyecto de grado, Licenciatura en Educación Física. Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional.
- Riquelme, D., Sepúlveda, C., Muñoz, M., y Valenzuela, M. (2013). Ejercicio físico y su influencia en los procesos cognitivos. *Revista Motricidad y Persona*, 13, 69-74.
- Rittner, V. y Vargas, C. (2017). *Teoría científica del deporte. El deporte como objeto de estudio y sistema social*. Norderstedt: Grin.
- Rubio, A., Garzón, N., Acuña, F., Cuellar, G., López, P. (2014) *Cartilla de yoga y percusión corporal*. Colegio Rodrigo Lara Bonilla IED. Bogotá: Iniciativas Ciudadanas de Transformación de realidades.
- Ruiz, G. y Cabrera, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educación*, 335, 9-19.
- Ruiz-Pérez, L.M., Gutiérrez, M., Graupera, J.L., Linaza, J.L., y Navarro, F. (2014). *Desarrollo, comportamiento motor y Deporte*. Madrid: Síntesis.
- Sáenz-López, P., Castillo, E., y Conde, C. (2009). *Didáctica de la Educación Física Escolar*. Revista Wanceulen E.F. Digital, 5.
- Saravi, J. (2017). Jóvenes, prácticas corporales urbanas y tiempo libre: una mirada desde el skate. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Sergio, M. (2003). *Um corte epistemológico. De la Educacao Física a motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Seybold, A. (1974). *Principios pedagógicos en la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Seybold, A. (1976). *Principios didácticos en la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Inde
- Silva, A. (2019). La globalización cultural y las tecnologías de información comunicativa en la cibersociedad. *Razón y palabra*, 64.
<http://www.razonypalabra.org.mx/N/n64/varia/asilva.html>
- Tabares, (2005). *El ocio, el tiempo libre y la recreación en América Latina: problematizaciones y desafíos*. Medellín: Editorial Cívitas.
- Uribe, J. (1980). Universidad Pedagógica Nacional: *Decreto Orgánico de instrucción pública*. Volumen No 5. 2-47.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110>
- Uribe Pareja I. D., Molina Bedoya V. A., Vergara Marín E. de J., y Blandón Mena M. (2009). La pedagogía de la motricidad como estrategia de promoción de la salud. *Educación Física Y Deporte*, 22(1), 59-71. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3250>
- Useche, G. (s.f.). Etnoeducación física. *Kinesis. Ciencias del deporte, educación física y recreación*, (65), 45-51.
- Vaca, A. H. (1987). *Historia de la Educación Física Colombiana a través de sus normas*. Bogotá: Ángel Humberto Vaca.
- Valcarce-Torrente, M., Veiga, O. L., Arroyo-Nieto, Ángela, y Morales-Rincón, C. (2021). Encuesta Nacional de Tendencias de Fitness en Colombia para el Año 2021 (National Survey of Fitness Trends in Colombia for 2021). *Retos*, 43, 107-116. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88528>
- Valero, A. (2006). La iniciación al deporte del atletismo. Del modelo tradicional a los nuevos enfoques metodológicos. *Revista Científica de Actividad Física y Deporte*, 9, 34-44.
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- World Leisure And Recreation Association, (1994). Carta internacional del Ocio. <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fwww.asociacionotium.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F01%2Fcarta-de-la-educacion-del-ocio.pdf&clen=42484&chunk=true>
- Ziperovich, C. y Chalita, I. (2008). La recreación como un espacio múltiple e integrador para educar en, desde y más allá de la escuela. *Licere, Belo Horizonte*, 12 (1), 2- 17.
- Zurbano, U. (2015). *Actividad Física y Ocio Familiar*. Trabajo final de grado, Universidad de la Rioja. https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001208.pdf



La educación
es de todos

Mineducación

