

# Imaginarios de los docentes de educación física frente al papel del área en la formación socio-emocional del sujeto

## Imaginary of physical education teachers in front of the role of the area in the socio-emotional formation of individuals

Pedro Galvis Leal\*  
Universidad Libre - IDEP

Recibido: 07-10-2014 / Aceptado: 12-12-2014

### Resumen

La investigación, de corte cualitativo, tuvo como contexto una localidad de Bogotá, D.C., y sus fuentes de información son los profesores de educación física, que conforman la "Red de maestros de Educación Física". En este contexto, con miras a la reorganización curricular del área desde una perspectiva más humana que aporte a la construcción social y emocional del escolar (autonomía, cooperativismo, respeto y demás habilidades intra e interpersonales) se realizaron 40 entrevistas a profesores de 18 colegios públicos, con el fin de identificar los significados y sentidos (imaginarios) que le otorgan los profesores del área a la educación física en la construcción social y emocional de los escolares. Los resultados del estudio, organizados en varias categorías emergentes, permiten apreciar las concepciones de los entrevistados sobre aspectos puntuales del trabajo pedagógico de aula, tales como la concepción y orientación del área, los contenidos, los criterios pedagógicos, las estrategias didácticas y los procesos evaluativos.

**Palabras clave:** Educación física, imaginarios sociales, inteligencia emocional.

### Abstract

The research project, with a qualitative approach, had as its context one section of Bogotá, D. C., and its source of information were Physical Education teachers that belong to the "Physical Education teachers' network". In this context, and thinking about the curricular reorganization of the area from a human perspective that contributes to the social and emotional construction of the student (autonomy, cooperativism, respect and all other intra and interpersonal abilities) 40 teachers from 18 public schools were interviewed in order to identify the meanings and

\* Docente investigador del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Libre seccional Bogotá. Docente de Educación Física en la ITI Francisco José de Caldas, Bogotá. Correo institucional: pedro.galvisl@unilibrebog.edu.co

senses (imaginaries) teachers give to the Physical Education area in the social and emotional construction of students. The results of the study, organized in various emergent categories, allow to appreciate the concepts of the interviewees on specific aspects of classroom pedagogical work, such as the conception and orientation of the area, contents, pedagogical criteria, didactic strategies and evaluation processes.

**Key words:** Physical education, social imaginaries, emotional intelligence.

## Problema

El área básica y fundamental de la educación física en Colombia pretende responder al reto de “intervenir críticamente en un modelo social y en la formación humana” (MEN, 1994), propósito que se confirma en la Carta Internacional de la Educación Física: “la educación física y el deporte deben reforzar su acción formativa y favorecer los valores humanos fundamentales que sirven de base al pleno desarrollo de los pueblos” (UNESCO, 1978). Es claro, entonces, que el área se concibe como un proceso permanente de formación personal y social, cuya esencia es el sentido pedagógico en función del desarrollo humano, concepto que involucra como componente fundamental el desarrollo socio-emocional del sujeto (BarOn, 2001), cuya relación con la corporeidad ha sido ampliamente demostrada (Galvis & Rubio, 2010). Sin embargo, a pesar de los avances de la psicomotricidad (Arnaiz, 2001), la intención de construir una mirada más amplia que entienda la relación entre la emocionalidad y el movimiento humano, no cuenta con suficientes desarrollos curriculares, entre otras razones, porque no se sabe a ciencia cierta qué consideraciones dan los docentes del área a su papel pedagógico en la formación socio-emocional del escolar, y, en dicho sentido, cuáles son sus prácticas. El maestro es, como lo propone Coll (1991), una fuente del currículo, que “integra tanto la conceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje como la experiencia en su práctica cotidiana” (Canedo, 2009). Los colegios públicos de la localidad de Engativá, no obstante la labor de la Red de Maestros de Educación

Física, no cuentan aún con un derrotero claro, propio y contextualizado para el diseño de los currículos institucionales –llamado por Canedo “argumentos centrales de aprendizaje”– que permitan a los educadores físicos colaborar de manera decidida y conjunta en la formación social y emocional de los niños, niñas y jóvenes escolares de este contexto, a través de las actividades propias del área. Es menester, para organizar el trabajo del área en la localidad, iniciar un ejercicio de diseño curricular de forma colegiada, que parta de identificar los significados y sentidos que le otorgan los profesores del área. De esta forma, la presente investigación se orienta por la pregunta: *¿Cuáles son Imaginarios de los docentes de Educación Física de los colegios distritales de la localidad de Engativá en torno al papel del área en la formación socio emocional del escolar?*

## Justificación

La escuela afecta de manera decidida las formas en que se entiende, se diseña, se lleva a cabo y se evalúa el currículo. Esto significa que, si bien cada maestro tiene un estilo particular, se inspira claramente en el currículo formal que funciona como mecanismo unificador (Caldeiro, 2005), que en Colombia recibe el nombre de Proyecto Educativo Institucional, PEI. Lo anterior demanda que se les proporcione, tanto a la escuela como al maestro, las herramientas necesarias para hacer posible el cambio en forma efectiva, a fin de lograr el máximo beneficio para los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje. El panorama se muestra bastante retador y complejo, pero es

clara la necesidad de realizar un estudio que, con el rediseño curricular en la mira, intente develar las significaciones de las praxis y las narrativas docentes, las interacciones que se suscitan en el interior de las aulas, los conocimientos que se privilegian, las realidades que se transforman. Sólo desde el reconocimiento del estado actual de las cosas será posible, en última instancia, que los objetivos, concepción y alcance del currículo del área se desarrollen, para convertir en una posibilidad real la presencia de profundos cambios, esenciales para el logro de las metas que se plantea el área, de “lograr el mejoramiento psicológico, socio-afectivo y motor mediante actividades físicas que permitan equilibrio funcional”, constituirse en “...un proceso permanente de formación personal y social, cuya esencia es el desarrollo humano”, “...contribuir al desarrollo social del país” y “resaltar los valores propios del medio para afianzar la identidad y el nacionalismo” (MEN, 1994).

## Objetivos

La investigación se plantea, como objetivo general, identificar las significaciones y sentidos que le otorgan los docentes del área de educación física de la localidad de Engativá al papel del área en la formación socio emocional del escolar.

## Marco de referencia

### Marco contextual

El estudio se desarrolló en la localidad 10 de Engativá. En la actualidad, el sector oficial atiende a cerca de 92.000 niños, niñas y jóvenes de estratos 1, 2 y 3 en 32 instituciones educativas. En este contexto, los docentes de la localidad interactúan de forma voluntaria en la *Red de Maestros de Educación Física*<sup>1</sup>, Iniciativa apoyada por la Dirección

<sup>1</sup> La Red de maestros de Educación Física ha sido liderada en los últimos años por el profesor Joselín Ortiz, docente del área en el ITI Francisco José de Caldas.

Local de Educación, la cual permite el encuentro de maestros alrededor de los diferentes intereses, problemáticas y necesidades del área. Este se ha constituido en un espacio para dialogar, entre otras cosas, acerca del papel del área en la formación socio emocional del sujeto.<sup>2</sup>

### Marco teórico

La búsqueda de información acerca de los imaginarios de los docentes del área de educación física en cuanto al papel del área en la formación socio emocional del escolar, ha dejado ver un vacío académico en el tema. Sin embargo, en el presente proyecto se conformaron e integraron constructos del conocimiento, se logró así una visión más amplia que permitió percibir conceptos, categorías y fenómenos en su totalidad. Bajo esta comprensión, se presenta a continuación, y de manera resumida, una arquitectura propia de ideas validadas a nivel científico sobre los eventos de estudio: educación física, currículo, inteligencia emocional, imaginarios sociales y motricidad humana.

### Educación física

Minkévich se refiere a la Educación Física como una disciplina “aplicada a «hechos», por lo tanto fáctica” (2005) y la ubica dentro de la esfera de las ciencias sociales, “puesto que en tanto disciplina educativa, pedagógica, se ocupa en contribuir y construir, desde su campo en tanto práctica social” (2005); para lo cual acude a la ayuda de otras disciplinas (psicología, sociología, antropología, economía...). Se trata de “una disciplina joven..., que realiza un esfuerzo por consolidarse como área de conocimiento autónoma y que se acerca

<sup>2</sup> Los maestros de educación física de la localidad colaboraron en el año 2009-2010 con el estudio “Relaciones y tensiones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional en niños y niñas de los grados 4°, 5° y 6° de la localidad de Engativá”, haciendo la gestión institucional necesaria para implementar los test requeridos, y con el presente estudio, contestando a las preguntas de una encuesta semiestructurada.

al conocimiento de la realidad que estudia desde una perspectiva innovadora” (2005) cuyo centro gira en torno al movimiento humano, entendido éste no como un simple fenómeno físico sino cargado de intencionalidad y significado para el ser que se mueve. Así pues, para muchos autores la educación física de hoy trasciende la postura tradicional del desarrollo del cuerpo del hombre al desarrollo racional del hombre por el cuerpo en movimiento. En ese orden de ideas, y entendiendo la enseñanza como algo intencional, es preciso otorgarle a la educación física un estatus superior, que le permita pensar en aprendizajes más allá del desempeño deportivo-motor, aprendizajes que se desplazan hacia la columna vertebral del desarrollo socio-emocional del escolar.

### ***Motricidad humana***

Para Lagos “la motricidad humana como ciencia dispone de una definición polisémica, de variadas interpretaciones, y que parte de la comunidad científica rechaza su valor por cuanto ya ha sido abordada tradicionalmente por áreas biológicas” (2011). Con la incursión de la motricidad humana, la educación física centra su atención en el movimiento intencionado y expresado significativamente a través de la corporeidad, trasciende el abordaje positivista de la práctica física que implica la subordinación del “cuerpo-maquina” e involucra una visión más integradora de la realidad del hombre, en su dimensión motriz. Así, corrientes vanguardistas plantean modelos reflexivos que llevan a la formación con sentido humano, lo que supone la comprensión de la complejidad en que se desarrollan las dinámicas sociales, y es en el juego de roles y a través de sus interacciones corpóreas como construyen subjetividades socio afectivas. Lipman sostiene que solo es posible “...que los alumnos hagan sus propios juicios sobre sucesos que formen su propia concepción del mundo, que construyan sus propias percepciones de la persona que quieren ser y el tipo de mundo que quieren vivir” (1996),

y de esta forma pretender seres autónomos y socioemocionalmente competentes. Dichas percepciones se hacen posibles a través de una corporeidad vivida, y su posibilidad de comunicación motricia. Esta perspectiva más humanizada de la corporeidad brinda otras posibilidades de relación, experiencia, comprensión y evolución constante en un espacio-tiempo dinámico y cambiante. Postura que define con toda claridad Eugenia Trigo al proponer la motricidad humana como “aquella capacidad humana que nos pone en contacto con nosotros mismos, con el otro y con el cosmos, a través de la percepción” (2006), para lo cual hace una clara diferencia entre los conceptos de cuerpo y corporeidad; entendiendo lo primero como lo físico de lo humano, “esa cosa tangible que es otro como yo”; y lo segundo como “la complejidad humana, el cuerpo físico, cuerpo emocional, cuerpo mental, cuerpo trascendente, cuerpo cultural, cuerpo mágico y cuerpo inconsciente..., siete cuerpos que nos hacen humanos, que nos diferencia de las otras criaturas vivientes” (2006).

### ***Inteligencia emocional***

La actitud interdisciplinaria de la educación física y el movimiento humano, de lo cual se habló en los apartados anteriores, permite establecer nexos con otros campos del conocimiento. Tal es el caso de la inteligencia emocional, IE: Mayer y Salovey definieron el término inteligencia emocional como “un tipo de inteligencia social que influye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (2002). Según estos autores, la IE es la habilidad que tienen las personas para reconocer sus emociones y la de los demás en el ámbito social. Goleman entiende las inteligencias intra e interpersonal propuestas por Gardner (1993) como “la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás

personas” así como “la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta” (1996). Por su parte, Reuben Bar-On define la inteligencia emocional como “una serie de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen las habilidades propias para enfrentarse a las presiones y demandas del medio” (2001). Entendido de esta manera, la IE es la habilidad de las personas para reconocer y expresar sus emociones, que le ayudarán a afrontar los diferentes obstáculos de la vida, reconocer las emociones de los demás y tener mejores relaciones con las personas que lo rodean. De acuerdo con diferentes autores (Bar-On, 2001; Goleman, 1996; Mayer & Salovey, 2002), las personas que son emocionalmente inteligentes son optimistas, alegres, exitosas y manejan muy bien el stress.

### **Currículo**

Se ha hablado suficientemente de una educación física centrada en el sujeto, muy ligada a su desarrollo socio-emocional. Sin embargo, para que este planteamiento se aproxime a la realidad de la escuela, ha de considerarse la forma en que permea el currículo, entendido como “la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula..., el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza” (Posner, 2001).

La Ley General de Educación en Colombia lo expone como “el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (1994). Todo currículo se articula a un momento histórico social, y se enmarca en los intereses y necesidades de la comunidad a la que pertenece, es decir, resulta pertinente. El

currículo es “todo lo que se hace, lo que se ofrece para la formación; es construcción cultural y que crea cultura, pues selecciona, interpreta, organiza, articula, distribuye y proyecta; teniendo en cuenta el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural”. (Ortiz, 2009)

### **Imaginarios**

Cuando se habla de imaginarios, se hace referencia en primera medida a la imaginación extraída de la realidad, tal como se describe en el siguiente fragmento:

Los seres humanos desplegamos nuestra imaginación en el vivir y en el convivir con otros, toda vez que esta facultad -esencialmente humana- nos permite navegar por el universo externo-interno de nuestra existencia; es así como damos significado y sentido, por ejemplo, a la idea del bien y el mal, lo feo y lo hermoso, la vida y la muerte, realidad y fantasía. (Almonacid, 2009)

Consecuentemente con lo expuesto, los seres humanos logran representar la realidad en imágenes, estas imágenes se cargan de sentido a través de las múltiples relaciones que los seres humanos desarrollan en la vida, y desde allí comienza a emerger y a construirse el mundo de lo imaginario. Lo imaginario, nutre y hace actuar al hombre, es un fenómeno social histórico (Agudelo, 2012). Se trata, en la misma línea de Castoriadis, de una capacidad creativa relacionada con la imaginación, “la cual devela la potencia creativa del ser humano, pues un imaginario es un conjunto real y complejo de imágenes que aparecen para provocar sentidos diversos, sentidos que acaecen, se instituyen y abren mundo” (1994), es decir, permite que el sujeto invente su propio mundo, esto, atendiendo a su carácter histórico y social.

## Marco legal

En lo concerniente al papel de la educación física en el ámbito social y emocional, la Ley de Educación en Colombia es clara al señalar en sus fines “el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que les impone los derechos de los demás y el orden jurídico y dentro de un proceso de formación integral físico, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” así como “...la prevención integral de problemas socialmente relevantes, de educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre” (MEN, 1994: Art. 5). Así mismo, propone como objetivos comunes en todo los niveles educativos: “formar la personalidad y capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y sus deberes” (MEN, 1994: Art. 13), “formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo y “propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano” (MEN, 1994: Art. 20). En lo que respecta a la educación básica para el ciclo de primaria, la Ley General de Educación, en su artículo 21, establece: “la formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática participativa y pluralista”, y para el ciclo de secundaria define: “el desarrollo de la actitudes favorables al conocimiento valoración y conservación de la naturaleza y el medio ambiente”, y “la educación física y la práctica de la recreación y los deportes, la participación y la organización juvenil y la utilización adecuada del tiempo libre” (Artículo 22). Por su parte, Los Lineamientos Curriculares para la Educación Física plantean como objetivos: “lograr el mejoramiento psico-biológico, psicosocial y motor, mediante actividades físicas que permitan equilibrio funcional”, “obtener estimulación oportuna que favorezca el desarrollo integral”, “participar en actividades físicas, deportivas y recreativas en forma individual y comunitaria, utilizando positivamente el tiempo libre, para contribuir al desarrollo social del país, resaltando los valores para afianzar la identidad y el nacionalismo”. (MEN, 2000)

Ya en el ámbito distrital, la política pública expresada en el Plan de Desarrollo “Bogotá Humana”, incluye como estrategia “promover la construcción de paz en los territorios del Distrito con la acción coordinada de las autoridades civiles y de policía, y la participación activa y decisoria de la ciudadanía” y “reconocer la dimensión específica de la cultura, el arte, la actividad física, la recreación y el deporte” (2012). El Plan sectorial de Educación de Bogotá establece como acción estratégica

desarrollar un currículo que reconozca al ser humano en todas sus dimensiones (física, racional, social, emocional y espiritualmente), que establezca sus necesidades de aprendizaje de acuerdo a las diferentes etapas de crecimiento, y que le ayude a encontrar su proyecto de vida. (2012)

en el marco de lo que el Plan llama “apuestas principales” que implican la “transformación del rol docente en la escuela” (2012) la cual redimensiona su papel dentro de la construcción de sociedad. Es claro, según lo expuesto, que la educación física, recreación y deportes, como área básica y fundamental de la educación en Colombia, desborda los propósitos puramente motores, y acude al llamado de las leyes, normas y directrices de los gobiernos nacional y local, en busca de la construcción del ciudadano colombiano.

## Metodología

Se trata de una investigación descriptiva que tiene como objetivo “lograr la descripción o caracterización del evento de estudio dentro de un contexto particular” (Sierra Bravo, citado por Hurtado, 2000). Lo anterior representa, para el presente estudio, identificar en las narrativas de los docentes de educación física recreación y deportes, los sentidos que le otorgan al área básica y fundamental de la educación física, a través del análisis hermenéutico de sus imaginarios y las praxis que ellos refieren, en el contexto de las

instituciones educativas públicas de la localidad de Engativá. Su perspectiva temporal corresponde a un diseño descriptivo trans-seccional, pues el interés del estudio se centra en describir un evento actual en un momento único. El estudio se realizó a través de fases concatenadas, de acuerdo con la lógica de la investigación holística: La fase *exploratoria* en la cual se reconocen los diferentes componentes teóricos y los antecedentes del estudio; la fase *descriptiva* en la que se caracterizó la población objeto de estudio; la fase *proyectiva* en la que se definieron y pilotearon los instrumentos de recolección y análisis de la información; la fase *interactiva* en la que se adelantó el trabajo de campo (la aplicación de entrevistas a docentes del área de educación física en colegios públicos de la localidad de Engativá); la fase *confirmatoria* en la que se organizó, sistematizó, analizó la información obtenida y se establecieron los resultados y conclusiones; y finalmente, la fase *evaluativa* en la que se socializó el proyecto a través de diferencias estrategias de comunicación. Las fuentes de información fueron los docentes de educación física de la localidad de Engativá, distribuidos en 18 de los 32 colegios públicos de la localidad.

Tratándose de un trabajo descriptivo, cuya información proviene de fuentes vivas (docentes); la técnica usada es la entrevista semi-estructurada. Para el análisis de la información se realizó un ejercicio de tipo hermenéutico, entendido como “método básico de toda ciencia que consiste en la observación de los datos o hechos y la interpretación de su significado” (Dilthey, 1976), concatenando texto y contexto; una suerte de “movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo”, de modo que en cada movimiento aumente el nivel de comprensión: las partes reciben significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes. El instrumento utilizado para tal fin fue *Atlas. Ti 6.0*, un software que potencia el análisis de contenido, permitiendo formular ciertos datos e inferencias válidas, fruto de un ejercicio descriptivo objetivo, sistemático y cualitativo del

contenido manifiesto e implícito en las entrevistas aplicadas. En el programa *Atlas. Ti*, el proceso implica cuatro etapas: Codificación de la información (de los datos); categorización; creación de redes de relaciones o diagramas de flujo; y estructura de hallazgos o teorización. El producto final es un ejercicio hermenéutico riguroso que surge de la realidad estudiada y sus marcos de referencia. La aplicación de *Atlas. Ti* implica el cumplimiento de procedimientos exigentes, pero la selección de las unidades de análisis, la asignación, definición y relación de códigos o categorías, son propias del investigador, lo que indica que el análisis cualitativo de la información y el uso de este programa computacional como herramienta de apoyo, debe relacionarse con la capacidad creativa del equipo investigador, enriqueciéndose así los resultados del análisis.

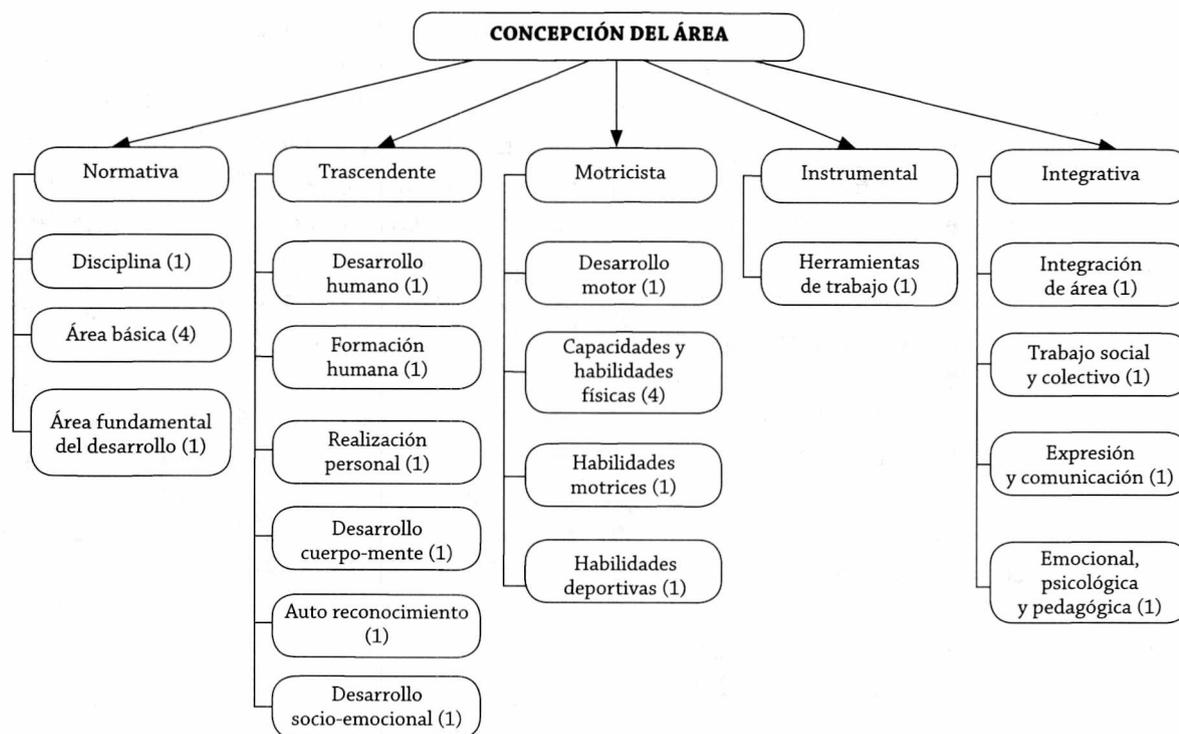
## Resultados

Como resultados de la investigación se muestran las categorías emergentes del análisis hermenéutico<sup>3</sup> realizado:

### **Concepción y orientación del área**

Las respuestas dadas por los profesores entrevistados frente a su concepción de la educación física como área del currículo escolar, permiten inferir el panorama educativo desde el cual el docente “habla”, su forma de entender los problemas educativos del área, de entender el aprendizaje, de valorar sus múltiples posibilidades. Las respuestas dadas se agruparon en dos “familias” o categorías centrales: concepción y orientación.

<sup>3</sup> Debe entenderse en el texto que las oraciones que van entre comillas corresponde a afirmaciones hechas por los profesores entrevistados, pero, por limitaciones de espacio en el presente documento, no se hace la referencia expresa a sus autores.

**Figura 1.** Categoría emergente *concepción del área*

### **Concepción del área**

Propone el investigador Rafael Flores Ochoa (2005), que antes de hablar del currículo, deben estar claros los conceptos y principios que los maestros utilizan bajo el nombre de pedagogía, saber fundante de la profesión docente, entendida como “una ciencia formada por un conjunto de saberes provenientes del área psicosocial, cuyo objeto principal es el estudio e investigación del fenómeno de la educación, en todos sus niveles, con el objeto de perfeccionarla y hacerla técnicamente humana y social, [que] posee métodos propios y entrega procedimientos para conseguir sus propósitos”. (Campos, 2007)

De esta forma, frente al cuestionamiento: ¿Cuál es su concepción de educación física como área del currículo escolar?, los maestros entrevistados entienden el área desde cinco perspectivas diferentes aunque complementarias. La primera subcategoría corresponde a una concepción del área centrada

en la normatividad vigente, la cual permite al docente afirmar que “la educación física es una parte del conocimiento... como una disciplina”, “un área del conocimiento que hace parte de la forma estructural del ser humano”, “un área que se encarga de potenciar el desarrollo del estudiante a partir del cuerpo y el movimiento”, “un área básica del ser humano”, “un área fundamental que por decreto, por la ley, está contemplada en currículo y por lo tanto se debe desarrollar”.

Es clara la adhesión de estos profesores a lo expuesto en la política pública de educación colombiana, con enfoque de derechos de sus ciudadanos. La mención de la normatividad vigente permite vislumbrar que, para el profesor de educación física, las leyes, decretos y normas en general reconocen la responsabilidad de los actores para garantizar el derecho a la educación, brindando a los ciudadanos (y particularmente a los escolares) el reconocimiento de sus potencialidades y el desarrollo de una población que crece y se forma

en la diversidad, con dignidad y respeto por la vida, lo que podría "...aportar a la construcción de una sociedad más justa, basada en derechos, con una convivencia más humana, fomentando los valores de la vida en comunidad, el respeto a las diferencias, bajo un pacto de trabajo mancomunado que promueva la movilización social y la participación activa en el cumplimiento de los consensos y acuerdos generados para la ciudad".

La segunda subcategoría da cuenta de una visión trascendente del área en "la formación de valores y la formación integral del estudiante", "una estrategia para el desarrollo de las diferentes funcionalidades del estudiante", que "viene a ser el fundamento de la realización personal de los sujetos", "un área transversal que le permite al estudiante conocerse a sí mismo a través del movimiento", "... y del cuerpo, aspecto predominantes en el currículo de la educación física" que permite "...potenciar el desarrollo de los chicos". Este tipo de afirmaciones deja entrever que, para los docentes, el papel de la educación en la escuela no solo debe favorecer el conocimiento científico, sino que debe impulsar el crecimiento pleno, íntegro y total de niños y niñas. Para ello, ha de preocuparse de "transmitir y desarrollar las capacidades y los valores que humanicen, de tal forma que dignifiquen las vidas de los niños como estudiantes y como personas". (Martínez, 2012)

La tercera subcategoría corresponde a la concepción motricista del área, pues ayuda "a los muchachos... a mejorar la condiciones físicas", a través de "actividades físicas que generan en el estudiante placer al ejecutar cualquier ejercicio". Esta perspectiva bien podría apoyarse en el planteamiento de Pierre Parlebas cuando afirma: "la Educación Física no es contemplación sino intervención", es decir, que la educación física "no se basa únicamente en una recopilación de intenciones sino en una disciplina de acción" (2010); postura frente a la cual el educador físico cuenta con un amplia gama de posibilidades

de "prácticas físicas y deportivas en categorías coherentes desde el ángulo de la acción motriz" (2010) o de la "conducta motriz", concepto que "centra el interés en la persona que se mueve, que se desplaza; considerando sus decisiones motrices, sus respuestas afectivas, su noción de riesgo, sus estrategias corporales; así como la interpretación que haga de las conductas motrices de los demás participantes". (2010)

La cuarta subcategoría habla de una concepción instrumental del área, entendida como "... una herramienta de trabajo que tiene el MEN", en la cual el cuerpo es el medio para la obtención de metas más trascendentes.

Finalmente, se presentaron varias afirmaciones de docentes que reflejan una concepción integrativa del área, si se entiende que la educación física permite la "interacción de todos los saberes del educando,...integrándose con otras materias como, matemáticas o sociales" y que permita ejercicios de "expresión y comunicación" mediante un "trabajo social, trabajo en equipo articulado con otras áreas". Jordi Díaz (2002) sostiene al respecto que la educación física constituye un elemento clave que interactúa con otras áreas para construir una visión total de la realidad. Sustenta el mencionado autor que la educación física, por su carácter procedimental (práctico) y por tener como ejes fundantes el cuerpo y el movimiento, se convierte en una de las áreas con mayores posibilidades de relación.

### **Orientación del área en la formación de los estudiantes**

Frente a la pregunta: ¿Cuál es el sentido y la orientación que le da al área en la formación de los estudiantes?, un amplio número de los docentes entrevistados coincidió en afirmar que se educa por medio del movimiento, afirmación que presenta a su vez tres focos: uno orientado al sujeto, sus valores y su contexto social, otro a la

yuxtaposición de los ámbitos motor, psicológico y cognitivo, y un tercero centrado exclusivamente en el desarrollo físico-motor. En referencia a la orientación centrada en el sujeto, los docentes consideran que la educación física “busca en principio educar a través del movimiento..., para que las personas aprendan a conocerse a sí mismas, para que comiencen a contactarse con sus propias actitudes e intereses”, gracias a que las tareas del área “...acompañan la formación de valores y la formación integral del estudiante”, y atiende a aspectos que van más allá de lo motor; y “...tiene que ver más con la parte netamente emocional que lo motriz (...), pues queremos, primero, que se formen como personas [y] que aprendan a creer en ellos mismos”, de forma que los estudiantes “se conozcan a sí mismos”, “se expresen y manifiesten sus sentimientos y emociones, puntos de vista, diálogos, gustos e inquietudes, lo que le permite convertirse en un ser humano que trasciende”, en referencia clara a “la calidad de vida..., a lo social, a los valores...”

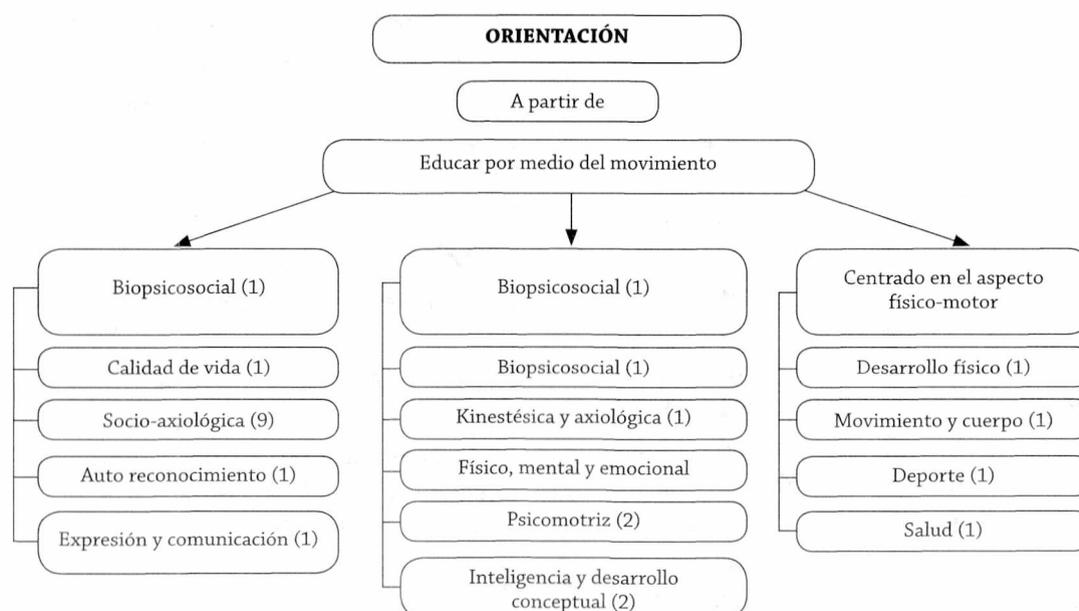
El logro de estos propósitos planteados por estos profesores indica que la educación física “deberá

capacitar alumnado en su realización personal, en el ejercicio de la ciudadanía activa... es la competencia social y ciudadana”.

El segundo foco de esta categoría presenta una serie de afirmaciones de los docentes en torno a las relaciones de los ámbitos motor, psicológico y cognitivo. Para varios profesores, el área se centra en los aspectos bio-psico-sociales del sujeto a través de sus diferentes etapas de desarrollo, “un sentido integral” que entiende al alumno de forma “tridimensional... como es la parte física, mental y emocional”. En otras instituciones se refieren al “desarrollo de las inteligencias cinestésica, intelectual, emocional...”. Finalmente, están hablando del papel del área “para formar integralmente las diferentes dimensiones del ser humano”.

El tercer foco, centrado en el desarrollo físico-motor, muestra las opiniones de varios docentes que orientan su área “en el desarrollo físico de los chicos” involucrando “el desarrollo de habilidades y destrezas físicas en algunos deportes”. Se evidencia, entonces, la importancia del área para el desarrollo del cuerpo.

**Figura 2.** Categoría *orientación de área*



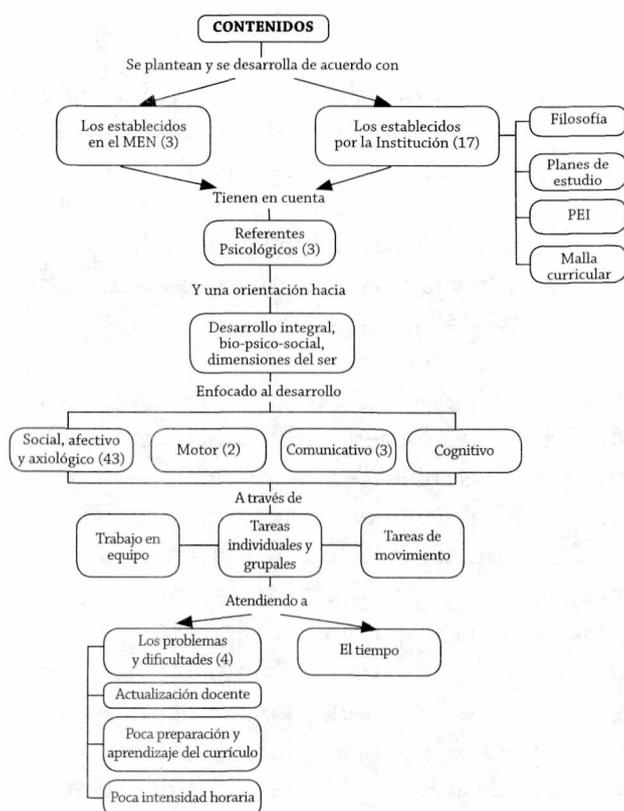
No existe, pues, una orientación única del área, pues, como los mismos docentes lo denuncian, no existen en la ciudad espacios de diálogo permanente que permita al construcción colegiada de acuerdos en el escenario educativo del área. Sin embargo, es claro que para la totalidad de los profesionales entrevistados, las mediaciones de la Educación Física no se constituyen en fines, sino en “medios para...”, postura generalizada que trasciende, de forma optimista la perspectiva instrumental de la Educación Física.

### Contenidos

La selección y secuenciación de contenidos juega un papel fundamental en la forma en que los alumnos construyen sus aprendizajes en el área. Dichos contenidos, si aceptamos la postura constructivista, han de ser significativos, esto es, que los nuevos aprendizajes se apoyen en otros

aprendizajes que ya han asimilado los discentes en el pasado. Así, en el marco de la formación de habilidades sociales y emocionales se preguntó a los profesores: *¿Cómo y con qué criterios elaboran los docentes el plan del área?*, desde donde surge la categoría “contenidos”. La selección de contenidos o “saberes” básicos toma en cuenta los planteamientos legales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, las directrices y pautas de la Institución Educativa, y una serie de problemas y dificultades que demarcan este derrotero. Los docentes “toman como referencia los estándares del Ministerio de Educación”, “los lineamientos curriculares del área”, como también “el PEI, de acuerdo al horizonte institucional, a nuestra filosofía...”. Además, tienen en cuenta aspectos como el psicológico, el cual “tiene en cuenta los planteamientos de Jean Piaget”, con una orientación hacia el desarrollo integral, también llamado por los profesores como “desarrollo bio-psico-social”, o “desarrollo de las dimensiones” del ser humano, las cuales se enfocan en el desarrollo socio-afectivo, axiológico, motor, comunicativo y cognitivo. Este tipo de contenidos se pueden desarrollar mediante “tareas de movimiento individuales y grupales, individuales para el desarrollo de sus propias capacidades físicas e intelectuales por medio de retos a vencer, y grupales para que se transforme el concepto de grupo, de respeto y de solidaridad”.

Figura 3. Categoría contenidos



Por otro lado, los docentes mencionan que se deben tener en cuenta las diferentes problemáticas, dificultades y limitaciones en términos de “el escaso tiempo que tenemos de clase”, la “poca preparación y aprendizaje del currículo que se aprende en la universidad”, el poco contacto que se tiene con compañeros del área, gracias a lo cual “uno dicta lo que sabe con sus horas y los pocos materiales que tiene”, enfrentando en no pocas ocasiones el tema cultural tan arraigado en los colegios, porque “las niñas no juegan microfútbol” y “no trabajan en pantaloneta”, o “los estudiantes solo pensaban en microfútbol y no había más...”,

las chicas siempre estaban relegadas..., casi siempre estaban sentadas..., o que el patio siempre lo ocupan los grandes de 11<sup>o</sup>”.

El análisis realizado de las narrativas docentes deja ver que el ámbito socio-emocional del escolar puede considerarse como un contenido posible, que corresponde, como se advirtió en los apartados anteriores, a un propósito educacional. Sin embargo, es frecuente la afirmación de considerar implícito este contenido en otros más tradicionales, tales como las habilidades motrices y el deporte. Lo anterior significa que, si bien el docente está abierto a incluir contenidos de tipo socio-emocional, aún no se hace explícita dicha intención, salvo en pocos casos.

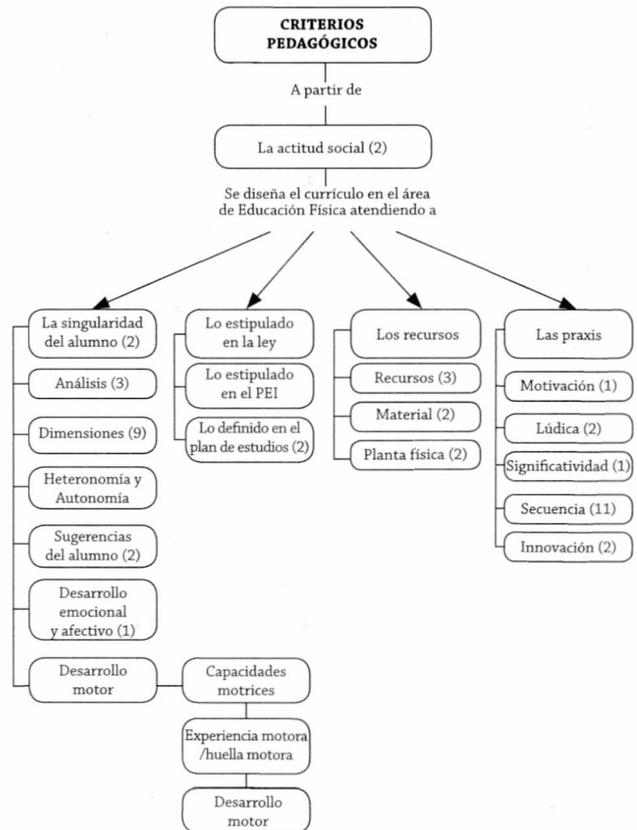
### **Criterios Pedagógicos**

La “representación de un conjunto de relaciones que predominan en el fenómeno del enseñar..., como representación de una perspectiva pedagógica” (Flórez, 1998) se manifiesta en el colectivo docente al contestar la pregunta: *¿dentro de su plan de estudios se expresa la intencionalidad de promover y desarrollar la dimensión social, emocional, axiológica... de los estudiantes?*

Los docentes entrevistados dividieron opiniones: la mitad informa que en colegio sí se expresa en documentos institucionales el desarrollo social emocional, y la otra indica que no se expresa formalmente, porque se piensa que estos aspectos están “**implícitos** en el trabajo del área”.

En términos generales los docentes del área de educación física tienen en cuenta la “actualidad social” y se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje atendiendo a cuatro aspectos: la singularidad del alumno, los elementos normativos, los recursos y la praxis. Para todas las áreas básicas y fundamentales de la educación en Colombia es claro que el punto de partida es “la persona humana”, principio rector al que se adscriben los

**Figura 4.** Categoría *criterios pedagógicos*



docentes entrevistados cuando afirman que su labor atiende “a las necesidades de la población en la que estemos”, atendiendo “al tema motriz, emocional y afectivo, así como a “las necesidades de los estudiantes y también lo que ellos quieren, la intención y la parte emotiva que los impulsa a hacer actividad física”.

Igualmente, el trabajo pedagógico con los estudiantes tiene en cuenta las “dimensiones del ser humano”, las cuales “están implícitas en todas las áreas y sobre todo en la nuestra”, a través “del movimiento humano..., para sentirse, amarse a sí mismo, amar su cuerpo, la naturaleza y el entorno, y los seres que lo componen”; con lo que pretende lograr en el estudiante el “desarrollo emocional y afectivo, e “ir superando la dependencia, la heteronomía de los muchachos...,y llegar a unos procesos de autonomía”; así como del desarrollo

motor en cuanto a sus “habilidades motrices” o “capacidades motrices básicas según cada curso trabajadas en los diferentes deportes y actividades” y “desafíos físicos”.

Otro criterio que se extrae de las narrativas de los docentes entrevistados tiene que ver con los recursos: “ya en los criterios del área entramos a tener en cuenta los recursos, espacios y materiales con los que contamos”, de esta manera, varios colegios se “organizan con base en los materiales..., los espacios físicos y algunos campos deportivos circunvecinos al entorno del colegio”. Finalmente, los docentes hacen referencia a aspectos pedagógicos relacionados con sus praxis. En esta subcategoría se destacan elementos como la lúdica, el juego, la motivación y la realización de aprendizajes significativos a través de prácticas innovadoras, de forma que se pueda “modificar esa concepción que se tiene de la educación física como materia militar”.

### Estrategias didácticas

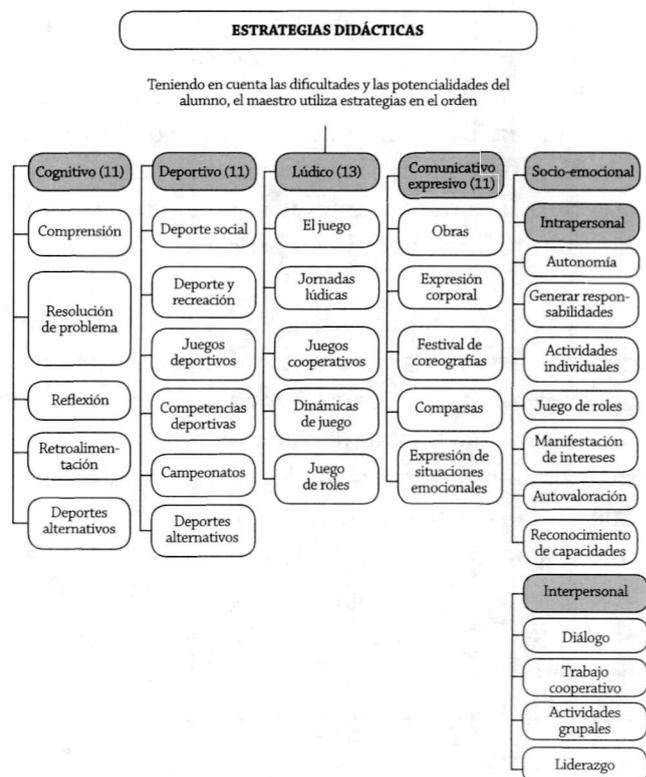
La didáctica en la educación física, “... al igual que otras didácticas específicas, se encuentra en un proceso emergente de construcción en el que precisa delimitar los elementos fundamentales que intervienen en su definición” (Hernández, 2001). Existe, de todas maneras, un consenso generalizado para señalar a los procesos de enseñanza-aprendizaje como el objeto de estudio de las didácticas, entendidos estos como la estructura y la dinámica de los sistemas de enseñanza-aprendizajes institucionalizados, en sus diferentes niveles de organización, y atendiendo al conjunto de dimensiones y variables que se manifiestan en ellos.

En las concepciones de los maestros acerca de cómo hacen posible que el alumno desarrolle sus actividades de aprendizaje en aquellas condiciones que faciliten la significatividad y eficacia, la generalidad de los docentes entrevistados parten de la misma base: tener en cuenta las dificultades

y potencialidades del alumno, y, de esta forma, diseñar estrategias didácticas en cinco órdenes: cognitivo (la resolución de problemas, la relación con otras áreas, la reflexión y la creatividad), lúdico (obras teatrales, comparsas, juegos de roles), deportivo (la formación en deportes..., y la participación en competencias que se trabajan en los colegios), “la utilización del deporte desde la intencionalidad como deporte social), expresivo y socio-emocional.

La primera subcategoría corresponde al ámbito cognitivo, a través de estrategias tales como “la resolución de problemas”, explicado como “el planteamiento de problemas no solamente del área, sino de otras áreas, que terminó también extendiéndose a la parte de humanidades, y desde ese momento, nuestros retos o nuestros problemas implican que los muchachos tienen necesariamente que hacer una reflexión” acerca de diferentes temas relacionados con otras áreas

Figura 5. Categoría estrategias didácticas



del conocimiento (matemáticas, sociales, física), la creatividad, que permite “inventar malabares, describirlos al docente y realizarlos”, el diálogo gracias al cual “...siempre hay una reflexión, hablamos de las dificultades que tuvieron y de las potencialidades que tienen para poder mejorar otras” y “retroalimentación constante a través del contacto que se tenga con el estudiante”.

La segunda subcategoría hace énfasis en “la formación en deportes..., y la participación en competencias que aquí en el colegio se trabajan”, pues “a partir del deporte él pueda mejorar su rendimiento académico sus estabilidad corporal, alejarlo de la drogadicción y alcoholemia y alejarlo de todos estos males que van saliendo en la sociedad”. No se trata de un abordaje tradicional al deporte “como son baloncesto, microfútbol etc., que son muy esquemáticos y que necesitan una habilidad concreta que, muy probablemente la mayoría de los estudiantes no la tengan y lo que hace es alejarlos” sino que “estamos mirando deportes alternativos, estamos volviendo a los juegos que anteriormente nos gustaban..., pues hay más aceptación hacia el movimiento, más aceptación hacia lo corporal y más aceptación del otro”. El docente encuentra, entonces, “como estrategia básica la utilización del deporte desde la intencionalidad como deporte social, que se usa como una herramienta pedagógica que permite que el estudiante asimile todo su proceso”.

En la tercera subcategoría los docentes hablan del uso de estrategias lúdicas referidas al “juego... encaminado a la parte emocional y física”, con las que “el muchacho participa por ejemplo, en obras teatrales, comparsas, y eso le permite a uno ver de qué manera el muchacho se hace social y de qué manera participa en proyectos que son comunes a todo lo que le rodea a él y a sus compañeros”, así como en otro tipo de actividades como “juegos donde ellos tienen que tomarse de las manos, tienen que abrazarse, contar sus problemas”, o el desarrollo de jornada lúdicas o de “recreación

dirigida en la cuales hacemos unos juegos donde se pone en práctica y se lleva a la vida real...; es muy emocionante porque gozan el juego..., y valoran realmente a quien tiene a su lado”. también hace presencia el juego cooperativo a través de “desafíos físicos cooperativos..., haciendo mucho énfasis social de su comportamiento en su interacción con los estudiantes y la interacción con el resto del colegio”, y “la realización de actividades de tipo grupal con diferentes grados de dificultad que motivan a establecer relaciones dialogantes, generándose de ello procesos sociales con definición de roles y aprendizaje cooperativo en una gama de emociones que permiten no solo el autoconocimiento, sino el reconocimiento de la demás personas y el medio”; y finalmente se hace referencia a los juegos de rol o “juego de relaciones, en donde cada quien siempre va a trabajar con un compañero o con su grupo (niños y niñas, niñas contra niños o niñas con niños), se basan en la ayuda, de manera que “el niño entienda y se vea en diferentes situaciones” “interactuando con los estudiantes, con las diferentes áreas y con los diferentes colegas, dándole a los estudiantes roles de liderazgo..., a través de monitorias estímulos, trabajo en equipo y en salidas pedagógicas”.

En la cuarta subcategoría se identifica lo comunicativo y expresivo cuando “el chico que no puede hacer el ejercicio, el chico que lo puede hacer muy bien, esas son emociones de felicidad y tristeza”.

La última subcategoría hace referencia expresa a elementos de tipo socio-emocional, dividido en dos grandes componentes: intra personal e inter personal.

En cuanto a lo intrapersonal, los docentes identifican como posibilidad didáctica todo tipo de actividades en las cuales el alumno pueda plasmar su autonomía a través de tareas individuales que generen responsabilidad, tales como juegos de roles, y otro tipo de estrategias que le permitan al niño manifestar sus intereses, valorar su propio trabajo y reconocer sus propias capacidades.

El componente interpersonal implica la realización de trabajos en clase en los cuales se privilegia el diálogo, el trabajo cooperativo, las actividades grupales y el liderazgo.

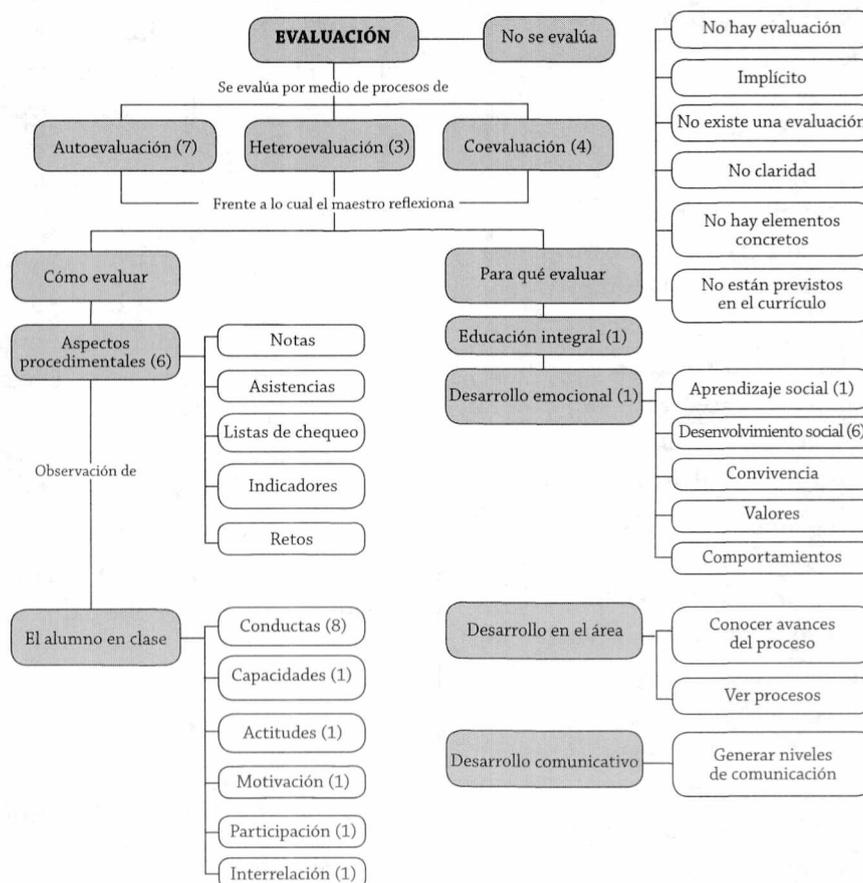
### Evaluación

La evaluación es una de las fases del proceso enseñanza aprendizaje en la cual se valoran los progresos, "...se compara la situación actual puesta de manifiesto en la situación de referencia con la doble pretensión, por una parte, de ayudar al alumnado a valorar su progreso..., y por otra, valorar el grado de satisfacción de dicho período y su intención de seguir mejorando alguna competencia...", tarea para la cual "...el docente deberá gestionar muy bien ese momento, poniendo por

encima el proceso al producto obtenido" (Posner, 2001). Desde este presupuesto, los docentes entrevistados se dividen en dos grandes grupos: aquellos que aseguran evaluar el aspecto socio-emocional del alumno, y aquellos que no.

Con respecto al primer grupo, los docentes aseguran que en los procesos evaluativos se consideran tres procesos: autoevaluación: "...en el colegio ya está preestablecido un porcentaje evaluativo que se llama auto-evaluación", "...ellos asumen sus responsabilidades y dan un juicio de lo que hacen y de lo que van a hacer", "es donde el estudiante se hace consciente de lo que está haciendo y de lo que ha trabajado", "el muchacho tiene conciencia de lo que está haciendo y de lo que hacen sus compañeros, y de esta manera es posible que el estudiante se

Figura 6. Categoría evaluación



pueda evaluar”, heteroevaluación (“evaluamos la parte social que es lo convivencial..., expresamos 10 criterios puntuales para observar...”, “califico estos aspectos con procesos que voy llevando..., me ayudo con la observación de la expresión de los estudiantes”, “valorando mucho la actitud, el trabajo en equipo y la reacción”, “utilizo la lista de chequeo para tener unas comparaciones, para saber cómo va progresando el niño en cuanto a respeto, actitudes, como asume las normas y en respetar los acuerdos”, “juzgamos la actitud que presentan los muchachos cuando responden a las actividades o retos”) y coevaluación. Frente a estos planteamientos, el docente del área se refiere a dos preguntas centrales: ¿para qué evaluar? y ¿cómo evaluar?

Las respuestas a la primera pregunta refieren a la educación integral “...para ser mejores personas”, “...consideramos que la educación es integral, es pertinente que el estudiante sepa que se la está evaluando sus progresos en este sentido”, “el estudiante se hace consciente de lo que está haciendo y de lo que está trabajando”; al desarrollo social, “estamos formando en los niños habilidades sociales”, “para mirar que el muchacho adopte unos comportamientos que sean acordes al entorno social”; al desarrollo en el área, “dignificar un poco el cuerpo..., relacionarme con otros sin la intención más que compartir”, “sacar la violencia del deporte”, “para evaluar el proceso y tomar decisiones convenientes para mejorar”; y al desarrollo comunicativo, “poderme comunicar no solamente de manera verbal sino de todas las formas de tipos de lenguajes que me posibiliten acercarme a transformar y conocer otras realidades”. Frente a la pregunta ¿cómo evaluar?, los docentes describen procesos de observación de distintas dinámicas de la clase; “el esfuerzo máximo”, “se habla con los compañeros... se refuerza el trabajo”, “la interrelación e los estudiantes y el respeto por el otro..., el trabajo en grupo”, “...la práctica de la convivencia y de los valores”, “... la participación de las actividades que hacemos den-

tro del colegio, las propuestas que ellos elaboran, la posibilidad que compartan con más grupos”; así como aspectos procedimentales, “restando algunas décimas de nota al final”, “comparando los datos de los test y viendo la actitud de ellos frente a la clase”, “utilizando una lista de chequeo”, tanto “...en la competencia y en el juego”. En términos generales, la evaluación del ámbito socio-emocional se presenta como un tema etéreo, poco claro, centrado más en las convicciones personales de lo que un alumno ha de ser que en ciertos comportamientos adecuados para determinadas etapas del desarrollo, que en una serie de habilidades sociales y emocionales bien delimitadas.

### Conclusiones<sup>4</sup>

En principio, no parecería necesario detenerse a examinar la relevancia de la dimensión socio-emocional en la educación física en la escuela, pues ello se da por sentado. Allí radica el primer punto crítico de la discusión de los resultados: la obviedad en la presencia de un propósito tan relevante en la educación, no concuerda con las premisas básicas del diseño y gestión del currículo, pues estos focalizan las metas y los contenidos que se debe enseñar, y expresa una intencionalidad clara, reflejo del planteamiento curricular de una institución y de un contexto aún más general, como el de la localidad de Engativá. Como lo expresa claramente Posner, “la verdadera enseñanza es intencional, obedece a un plan y tiene unas metas claras” (2001); luego, para que el diseño de un currículo resulte pertinente y atienda a las necesidades de una comunidad en el marco de su formación integral (en particular del desarrollo socio-emocional), debe expresar manifiestamente

<sup>4</sup> La discusión de los resultados se dio a través de una discusión con pares expertos, teniendo como invitados a los profesores Martín Emilio Henao, Diana Marlén Feliciano y Evaldo Rafael Rubio, todos ellos docentes investigadores, miembros activos de grupos de investigación del área de educación física, cuyos CVLAC están a disposición en [www.colciencias.gov.co](http://www.colciencias.gov.co)

la intención de abordar este propósito. Lo contrario implicaría dejar al azar la formación en temas tan importantes como la formación personal y social de la persona humana. A pesar de que un alto porcentaje de los docentes afirmaran que la dimensión socio-emocional está “implícita” en cada una de sus acciones, adhieren a la definición del área emanada del MEN al entenderla “(...) como práctica social..., como disciplina pedagógica y como derecho del ser humano que la fundamentan como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social a través de la actividad física, recreativa y deportiva para contribuir al desarrollo del ser humano en la multiplicidad de sus dimensiones” (MEN, 2000), definición que, a todas luces, demanda una explicitación de dichos propósitos.

Los maestros muestran una forma ecléctica de ver y conceptualizar el área, en posturas que inician en lo normativo e instrumental, pasando por la perspectiva motricista, hasta llegar a una visión trascendente e integrativa del área, desde la cual pueda aportar no solo a la constitución integral del sujeto, sino, además, contribuir a lo que Buenaventura llama “la construcción de tejido social” (Buenaventura, 1995), que no es otra cosa que permitir intercambios armónicos entre sujetos cuya característica principal –y más enriquecedora- es la diferencia.

En todo momento, los docentes dieron a entender que en sus clases se yuxtaponen diferentes focos de trabajo, tales como el axiológico, el motor, el psicológico y el cognitivo - algunas veces nominados como “dimensiones”, “aspectos constitutivos” e incluso “inteligencias”-, todos ellos transversalizados por el movimiento humano, mediación *sine qua non* de la educación física, la recreación y el deporte. Puede entenderse, entonces, que este grupo de educadores físicos entiende su intervención pedagógica en función de la integralidad del sujeto. Para lograr este propósito, los maestros seleccionan una serie de contenidos o saberes

básicos, que, en general, retoman los planteamientos del MEN así como de los currículos institucionales PEI, enfocados al desarrollo motor, cognitivo, comunicativo y socio afectivo.

No se dan mayores detalles sobre las formas en que se planean dichos contenidos, o en que estos se organizan a lo largo del tiempo escolar. Lo que sí se nota abiertamente es la diferencia entre dos posturas: la de quienes afirman que sí se expone el desarrollo socio-emocional como propósito y contenido, y la de quienes sostienen que dicho propósito no se puede expresar formalmente, sin que esto quiera decir que no se considere dentro de sus labores pedagógicas.

Para los maestros de educación física, existen varios criterios pedagógicos desde los cuales ellos diseñan sus currículos: lo estipulado por leyes y normas, la singularidad del alumno (motora, cognitiva y socio-afectiva), los recursos con que cuenta en la institución educativa y, finalmente, las dinámicas propias de las praxis, tales como la motivación del estudiante, la capacidad innovadora del docente y la variación de estrategias didácticas.

La totalidad de los maestros entrevistados hace referencia a la observación que hace el profesor de las características particulares del estudiante, en términos de dificultades y potencialidades; ello con la intención de proveerles aprendizajes de tipo cognitivo, deportivo, lúdico, comunicativo-expresivo y socio-emocional. Para tal propósito, han acudido a estrategias variadas, tales como la resolución de problemas, tareas de movimiento, tareas creativas, diálogo entre pares y diálogo docente-alumno, asignación de roles, introyección o reflexión personal, guías teóricas, instrucciones tipo o ejecución repetitiva de movimientos deportivos, aplicación de la técnica deportiva a situaciones de juego, competición formal, juegos colaborativos y el uso de recursos expresivos a través del cuerpo.

Por último, pero no menos importante, se ha destacado la complejidad de la valoración de la dimensión socio-emocional. En suma, es clara la opinión de los profesores frente a la necesidad de orientar el área al desarrollo socio-emocional del escolar en la localidad de Engativá, su disposición hacia esta empresa, la puesta en escena de sus capacidades profesionales y su creatividad, pero también es evidente que no basta con la buena intención de este grupo de profesores; y se hace necesario convocarles para configurar una estructura curricular colegiada, que aborde de manera explícita y detallada los temas de la inteligencia emocional de nuestros niños, niñas y jóvenes, o, si se quiere, sus competencias socio-emocionales, a través de la consolidación del eje curricular socio-emocional para este sector de la capital; propósito que será el centro de la acción investigativa en el período 2015 de la mano con la Red de Maestros de Educación Física de la localidad.

La investigación realizada recoge la experiencia del sujeto (el docente) y abre la posibilidad de analizar los ámbitos de las concepciones y las prácticas educativas, que se relacionan con la formación integral del escolar bogotano desde una visión amplia, descubriendo sus fortalezas, sus contradicciones y sus límites. Evidenciar lo que el maestro piensa y hace al interior de su área para la formación del alumno es un insumo vital para la configuración epistemológica, pedagógica y didáctica de un currículo en el área cuyo énfasis sea la formación socio-emocional, e, inevitablemente, la construcción de ciudadanías.

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). *Plan de desarrollo Bogotá Humana*. Disponible en <http://idrd.gov.co/sitio/idrd/Documentos/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf>
- Almonacid, F. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios Pedagógicos*. 38 (1), pp.177-190.
- Arnáiz, P. (2001). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bar-On, R., y Parker, J. (2001) *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, developmental, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buenaventura, N. (1995) *La importancia de hablar mierda o los hilos invisibles del tejido social*. Bogotá: Magisterio.
- Caldeiro, G. (2005). Currículo formal, currículo real, currículo oculto. *Educación: de la práctica a la teoría*. Disponible en <http://educacion.idoneos.com/index.php/283301>
- Campos, N. (2007). Concepto moderno de pedagogía. *Filosofía de la Educación*. Disponible en <http://www.filosofia delaeducacion.cl/articulo-detalle.php?artId=9>
- Canedo, S. (2009). *Contribución al estudio del aprendizaje en la educación infantil*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona. Disponible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1321/02>.
- Castoriadis, C. (1994). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Contreras, J. (1998). *Didáctica de la Educación Física: Un Enfoque Constructivista*. Barcelona: INDE.
- Díaz, J. (2002). *El Currículum de la educación física en la reforma educativa*. Madrid: INDE.
- Dilthey, W. (1970). The rise of hermeneutics. En: Connerton, P. (ed.), (1976) *Critical sociology*. New York: Penguin.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Flórez, R. (1998). Currículo y pedagogía. En: Posner, George. *Análisis de Currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Galvis, P. & Rubio, E. (2010). *Relaciones y tensiones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional en niños y niñas de la localidad de Engativá*. Bogotá: Universidad Libre – COLCIENCIAS.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. México D.F.: Editorial Kairós.

- Hernández, R. & Fernández, C. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, J. (2001). Didáctica de la Educación Física - Reflexiones en torno a su objeto de estudio. *CAPTEL Educación a Distancia*. Disponible en [www.captel.co.ar](http://www.captel.co.ar)
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de investigación holística*. Caracas: Editorial Sypal.
- Lagos, R. (2011). La Motricidad Nuestra de Cada Día: Análisis de los Alcances Conceptuales de la Motricidad Humana como Ciencia Emergente. *Motricidad Humana*, 12(1), 51-57.
- Lipman, M. (1996). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Editorial de la Torre.
- Martínez, M. (2012). Hermenéutica y Análisis del Discurso como Método de Investigación Social. *Investigación social*. Disponible en <http://investigacionsocial-alquelquis.es.tl/Hermeneutica-y-an%E1lisis-del-Discurso-como-M-e2-to-do-de-Investigaci%C3n-Social.htm>
- Mayer, J., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. En Bar-On, R. & Parkes, J. (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. & Sluyter, D. J. (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. Bar-On, R. & Parkes, J. (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Toronto: MHS Publishers.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley general de educación*. Disponible en [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2000). *Lineamientos Curriculares de la Educación Física*. Disponible en [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf3.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf3.pdf)
- Minkévich, O. (2005). Marcos teóricos-metodológicos en la investigación en Educación Física. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 82(4), 71-75.
- Ortiz, A. (2009). *Currículo y evaluación ¿Cómo preparar, desarrollar y evaluar clases de calidad?* Santa Marta: Universidad de Magdalena.
- Parlebas, P. (2010) Perspectivas para una Educación Física Moderna. *Cuadernos Técnicos. UNISPORT. Lecturas: Educación Física y Deportes*. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd7/pparl71.htm>
- Posner, G. (2001). *Análisis del currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Roldan, R. (2012, 16 de enero). La importancia de la educación física. *Madridiario.es* Disponible en <http://www.madridiario.es/salud/212190>
- Sacristán, J. G., Alonso, R. F., Perrenoud, P. & Linuesa, M. C. (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- Trigo, E. (2006). *Aproximaciones al concepto de motricidad humana*. Bogotá, D. C.: Kinesis.
- UNESCO (1978). Carta Internacional de la Educación Física. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032e.pdf#page=3>