

A PROPÓSITO DE LA COMPETENCIA AXIOLÓGICA CORPORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

ABOUT THE BODY AXIOLOGICAL COMPETENCE IN PHYSICAL EDUCATION

SOBRE A COMPETÊNCIA AXIOLÓGICA DO CORPO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Wilson Yesid Riaño Casallas¹

Resumen

El presente artículo es resultado del proceso de reconocimiento y aproximación a lo que representa el diseño de una propuesta educativa. A manera de relato experiencial (*expo facto*, descriptivo), se busca mostrar la educación por competencias, en particular la competencia axiológica corporal, como posibilidad de articulación entre la justificación epistémica, las intenciones educativas y las acciones educativas del área. Para esto, se parte de una breve revisión del panorama histórico que incentivó el plan curricular nacional por competencias. Luego, se presenta el marco teórico de referencia, en el cual se explicita la relevancia de la competencia axiológica corporal con relación al cuidado de sí como eje transversal tomando la praxiología motriz como campo didáctico envolvente. Por último, se expresa la propuesta educativa implementada junto con algunas consideraciones finales que direccionarían a la educación física hacia un espacio-tiempo educativo que escape de la recurrente regulación normalizadora de aquellos que viven sus manifestaciones educativas. La propuesta se implementó en el Colegio Los Nogales, en el espacio académico de Educación Física durante el primer semestre del 2018.

Palabras clave: competencias; competencia axiológica corporal; educación física; cuidado de sí

Abstract

This article is the result of the process of recognition and approximation to what represents the design of an educational proposal. As an experiential account (*expo facto*, descriptive) it seeks to show education by competencies, in particular the axiological body competence, as a possibility of articulation between epistemic justification, educational intentions and educational actions in the area. For this, we start by making a brief review of the historical panorama that encourages the national curricular plan by Competences. Then, the theoretical frame of reference is presented, in which the relevance of the axiological competence of the body, in relation to self-care as a transversal axis with regards to motor praxiology as an enveloping didactic field, is made explicit. Finally, it expresses the educational proposal implemented along with some final considerations that would direct physical education towards an educational space time that escapes from the recurrent normative regulation of those who live their educational manifestations. The proposal was implemented in Los Nogales School, in the subject of Physical Education during the first semester of 2018.

Keywords: competencies; body axiological competence; physical education; self-care

1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Física. Coinvestigador del Grupo de Estudios en Educación y Experiencia Corporal-Colcien-cias. Integrante del Semillero de Investigación Libera, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: fef_wrianoc410@pedagogica.edu.co.

Resumo

Este artigo é o resultado do processo de reconhecimento e aproximação ao que representa o desenho de uma proposta educacional. Como uma história experimental (expo facto, descritiva) procura mostrar o ensino de competências, incluindo a competência axiológica corporal, como a possibilidade de articulação entre justificação epistêmica, intenções educacionais e atividades educacionais na área. Para isso, começamos fazendo uma breve revisão do panorama histórico que incentiva o plano curricular nacional por Competências. Em seguida, apresenta-se o referencial teórico em que se explicita a relevância da competência axiológica do corpo em relação ao autocuidado como eixo transversal em relação à praxiologia motriz como um campo didático envolvente. Por último, a proposta educativa implementada é expressa juntamente com algumas considerações finais que dirigiriam a educação física para um espaço-tempo educacional que escapa da regulação normalizadora recorrente daqueles que vivem suas manifestações educacionais. A proposta foi implementada na Escola Los Nogales, no espaço acadêmico de Educação Física, no primeiro semestre de 2018.

Palavras chave: competências: competência axiológica do corpo; educação física; autocuidado

Fecha de recepción: 2 de junio de 2018

Fecha de evaluación: 18 de febrero de 2019

Para citar este artículo:

Riaño, W. (2018). A propósito de la competencia axiológica corporal en Educación Física. *Lúdica Pedagógica*, 28, 87-97.

El ámbito más apropiado para fomentar la actividad investigativa del maestro en el área de educación física es la propia clase por constituir el centro de su actividad profesional, ya que en ella se aplican las concepciones filosóficas y pedagógicas del docente y los conocimientos científicos y técnicos para dar sentido y viabilizar el acto educativo en mediación con procedimientos didácticos cuya coherencia con las concepciones y conocimientos del maestro debe ser manifiesta.

MEN (2000)

ANTECEDENTES

La Universidad Pedagógica Nacional, por su carácter de *educadora de educadores*, desarrolla propuestas de formación docente reconocidas por su trascendencia e impacto en las condiciones socioculturales presentes en el contexto nacional. En continuidad con este propósito formativo, el Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física (PC-LEF) promueve las acciones necesarias para que el profesional adquiera, entre otras, la capacidad de articular de forma interdisciplinaria los distintos paradigmas, campos del saber y posibilidades de aplicación desde la perspectiva de la educación física (PC-LEF, 2004). Así, durante el ciclo de profundización-nivel I, correspondiente a quinto, sexto y séptimo semestre, se aborda la educación física como disciplina académica, perspectiva con la cual se ponen en cuestión sus fundamentos epistemológicos en torno al cuerpo, el movimiento, las tendencias o campos de saber, las estrategias didácticas, entre otros aspectos de relevancia en el proceder educativo del profesional.

A la par de esto, los futuros licenciados realizan un proceso de caracterización de las diferentes modalidades educativas propuestas en la Ley General de Educación (quinto semestre), continuando con observaciones participativas en escenarios donde la educación física sea reconocida y tenga campo de acción, con el fin de que los estudiantes identifiquen aspectos pedagógicos, humanísticos y disciplinares que les permitan identificar aspectos de relevancia o consideración para su ejercicio docente (sexto semestre). Se finaliza con la elaboración de una propuesta educativa con la cual se intervendrá

una necesidad, oportunidad o un problema detallado previamente en la observación participativa, que se llevará a cabo durante las prácticas pedagógicas (séptimo semestre). Estas se entienden como “la confrontación entre las formas de pensar la educación y la realidad, confrontación que exige construcción permanente de acciones pedagógicas que articulen inteligentemente contextos, sujetos y objeto de intervención para lograr un proyecto de desarrollo humano y social ideados” (Jaramillo et al., 2004, p. 32), y cumplen un papel fundamental en el proceso de formación docente al permitir reconocer las condiciones educativas de la educación física y los insumos adyacentes para generar estrategias educativas acordes con las condiciones socioculturales.

Este artículo es fruto de esa trayectoria formativa-investigativa y procura generar un aporte a la reflexión de las acciones educativas desarrolladas desde la educación física. Muestra cómo la formación por competencias, en particular la competencia axiológica corporal (MEN, 2010), permite propiciar procesos educativos que muestren relevancia y proyección en las posibilidades prácticas de la educación física. Para desarrollar este presupuesto, el presente escrito se estructura en tres partes: en un primer momento se presenta a modo de contextualización el marco histórico de referencia con relación a las competencias formativas en el ámbito educativo y cómo la educación física se manifiesta desde lo documental-legislativo; en un segundo momento se presenta el marco teórico de referencia, el cual describirá los fundamentos de aplicación y cristalización de la propuesta educativa; y por último, se presenta la propuesta de implementación, en la que se explica cómo se relacionan los elementos del marco teórico, la estrategia didáctica y el proceso evaluativo en la aplicación de la propuesta educativa, junto con las reflexiones finales.

CONTEXTUALIZACIÓN

La educación física en su proceder histórico-académico ha demostrado, por medio de múltiples manifestaciones teórico-prácticas, las condiciones necesarias para mantenerse en el medio social, político, económico y cultural, de forma más específica

en el ámbito educativo. Muestra de ello es el creciente volumen de producciones académicas y las múltiples posturas argumentativas que fundamentan las acciones educativas y su contribución en la formación de escolares.

Una de estas manifestaciones es la enseñanza por competencias formativas. Aunque esta perspectiva no es acogida por la totalidad de la comunidad académica vinculada a la educación física, ha sido comprendida y aceptada de manera progresiva tanto en las instituciones educativas como en los órganos legislativos.

Historia y perspectivas de las competencias formativas en educación

Las primeras apariciones formales del término *competencia* se presentan a mediados del siglo xx, en el campo lingüístico. La comunidad académica lingüista procuraba asentar el proceso dialéctico con sustentos argumentativos en los cuales el asunto comunicativo superaba lo memorístico y la repetición. Como lo argumenta Cárdenas (2013), las primeras discusiones formales antes de dicha coyuntura se remontan a la conferencia “On communicative competence” realizada por el estadounidense Dell Hymes (1966) en Nueva York, evento durante el cual Noam Chomsky propuso la categoría *competencia lingüística*, referida a un hablante-oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea, y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no (Chomsky, 1999). Se demostraban así procesos de integración cognitiva que se manifestaban en la capacidad de verbalizar su realidad sociocultural. Esta alternativa, a su vez, progresó hasta solventar la desarticulación entre la morfología, la fonética y la sintaxis, elementos estructurales en el uso de la lengua.

Por otra parte, aunque el concepto de competencia se haya gestado en el campo lingüístico, se desarrolló en el plano internacional a partir de la utilidad y expansión del término *skills*, a través de procesos de cualificación y valoración de las personas que se desempeñaban en el campo laboral industrializado. Por ejemplo, debido al proceso de expansión del trabajo industrializado, se consolidaron diferentes estándares de selección y clasificación de personal calificado

bajo la premisa de seleccionar individuos con capacidades que les permitieran asumir cargos con una experticia necesaria en el proceso de desarrollo productivo industrializado y quienes serían denominados *competentes*.

En Colombia, a finales del siglo xx se dio un proceso secuencial de apropiación del vocablo *competencias*, que partió del crecimiento de la inversión internacional en el ámbito productivo laboral y se fue propagando al educativo “por influencia —en gran medida— de factores tales como el cambio de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, la crisis de la información tradicional y el proceso de globalización” (Tobón, 2013, p. 80), acompañado de señalamientos e interrogantes en torno a un sistema educativo que se mostraba como inadecuado con las mediciones de calidad, “crítica hecha a la concentración de esfuerzos y recursos del Estado en lo que se ha llamado la eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción)” (MEN, 2006). Dichas críticas se fundamentaban en que se había implementado un modelo educativo cuyo propósito era atender a las diferentes necesidades sociales y contribuir al desarrollo educativo de la nación, pero en esencia, solo se concentraba en el principio de ampliar la cobertura nacional, y su implementación pedagógica se enfocaba en la transmisión de conocimientos por medio de procesos memorísticos para los estudiantes, condición que en las estadísticas y cotejos nacionales no mostraba un balance positivo en el panorama educativo.

Ante dicha situación, se iniciaron procesos de revisión en el cumplimiento del ámbito educativo que gestaron múltiples reformas, principalmente desde lo legislativo, las cuales enunciaban entre sus objetivos: ampliar la cobertura en los diferentes niveles educativos, establecer una mayor relación entre ciencia y tecnología, y en general promover el aumento de la calidad en los diferentes niveles educativos del país, entre otros fines. Estos cambios se vieron reflejados en documentos tales como la *Ley 115 de 1994* (Ley general de educación), el *Informe de la Misión de Sabios. Colombia: al filo de la oportunidad* (Valdés, 1996), *Serie lineamientos curriculares* (1998), *Nuevo examen de Estado. Cambios para el siglo xxi. Propuesta general. Publicación del Instituto Colombiano para*

el *Fomento de la Educación Superior*, Icfes (2000), en los cuales se evidencian diferentes aportes que contribuirían a una necesaria reforma del sistema educativo a través de las competencias formativas como principio, medio y finalidad del proceso formativo.

Sin embargo, la vinculación de las competencias formativas en el ámbito educativo se lleva a cabo en un plano en que sus dificultades epistemológicas y metodológicas se hacen manifiestas durante el proceder académico de instituciones educativas, unidades administrativas y docentes. Durante varios años estas problemáticas se vieron reflejadas en empoderamientos y oposiciones referentes, hasta “la década del 2000 [cuando] se convierte en una política educativa de trascendencia mundial” (Tobón, 2013, p. 57), lo que en el país se evidenció en la consolidación y aplicación de las Pruebas Saber para el ingreso a la educación superior, las cuales procuraban “establecer metodologías innovadoras para evaluar los aprendizajes y la calidad de la educación” (Valencia, 2003, p. 15); se estableció la medición por competencias, que a partir de ese momento entró en vigencia e implementación en la modalidad educativa formal.

Consolidación de las competencias formativas en el sistema educativo nacional

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional por medio del documento *Fundamentos conceptuales* (s. f.) estructura las competencias educativas en tres grandes grupos: competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas. Sin embargo, en documentos como la *Cartilla 1. Brújula, Programa de Competencias Ciudadanas. Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas* (2011) y *Cartilla 2. Mapa, Programa de Competencias Ciudadanas. Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas* (2011) se establecen también las competencias ciudadanas como eje fundamental del proceso educativo. Cada grupo de competencias contiene particularidades y momentos específicos de especial énfasis en los diferentes niveles educativos; esto no quiere decir que su proceso de estructuración y fortalecimiento se limite a estos tiempos o condiciones educativas, sino que durante

estos lapsos se da una principal relevancia que se complementa durante el resto de la vida.

Asimismo, se ponen de manifiesto las competencias específicas o *competencias disciplinares* de cada área obligatoria y fundamental; en consecuencia, con relación a la Educación Física, Recreación y Deporte se propone el documento *Serie Lineamientos Curriculares - Educación Física, Recreación y Deporte* como primera fuente en la que se hace mención a competencias formativas particulares. En este se propone la competencia praxeológica, entendida como:

Un concepto amplio que proviene del griego *praxis*, trabajo, acción, acto, conducta, realización, ejercicio, experiencia adquirida, manera de ser, estado, situación, consecuencia y legos, principio, buen sentido, fundamento, discurso. La integración de estos significados precisa el concepto de competencia praxeológica como la acción, ejercicio, producidos como experiencia adquirida con fundamento y buen sentido. (MEN, 1998, § 5.3).

Se aclara que la competencia praxeológica se gesta bajo la perspectiva curricular anterior a la modificación realizada en el 2000, por lo cual no se integra de forma directa con la actual clasificación de las competencias propuesta por el MEN, ni con el proceso evaluativo planteado por el Icfes.

Es en 2010 cuando, por medio del *Documento n.º 15. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*, se establecen como competencias específicas la motriz, la expresivo-corporal, la axiológica corporal en relación con las competencias generales de la actual reforma. Lo anterior hace evidente la diversidad terminológica presente en los documentos legislativos de la educación física, así como algunos de los términos que como asignatura escolar ha ido tomando y significando a través de su quehacer educativo.

A la luz de este postulado histórico se enfocó el desarrollo de la propuesta educativa, partiendo de la competencia axiológica corporal como foco temático que, al articular el cuidado de sí como eje transversal, posibilitó el direccionamiento de la acción formativa emprendida gracias a la praxiología motriz como “campo de saber” envolvente.

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Competencia axiológica corporal como foco temático de la acción educativa

Esta competencia posee dos elementos estructurantes que son los que le brindan este carácter diferencial y de suma importancia: lo axiológico y su relación con lo corporal. La axiología es una de las ramas específicas de la filosofía (del griego *axios* = 'valor' o 'valioso' y *logos* = 'tratado'), que etimológicamente se interpreta como la disciplina que se encarga del estudio de los valores (Bustamante y Sánchez, 2013) a través de la interpretación, el reconocimiento y la problematización de intensidades valorativas que atraviesan al sujeto inmerso en un núcleo relacional.

Desde el ámbito educativo, se aporta a la comprensión de los valores y su reflejo en la convivencia y proyección personal. Son estos la base de significación, que impulsan y motivan las relaciones intrapersonales e interpersonales esenciales en la vida de todo ser humano, ya que es imposible imaginar una vida sin valores; están inmersos en la realidad humana y se reflejan en la conciencia individual (Bustamante y Sánchez, 2013). La articulación de los elementos mencionados define la competencia axiológica corporal como el conjunto de valores culturales adquiridos a través de lo corpóreo-vivencial, así como su orientación hacia la promoción de un estilo de vida encaminado al cuidado del cuerpo en su manifestación personal y relacional (MEN, 2010).

De esta manera, la educación física como asignatura escolar que cuenta con la particularidad de plantear situaciones pedagógicas vivenciales en un contexto inmediato para los estudiantes (Lagardera, 1989) toma la interacción corpórea como base para brindar las posibilidades de exploración y vivencia de la construcción simbólica de los valores a través de estrategias que contribuyan a la comprensión de las condiciones valorativas del medio en el que se desenvuelve el sujeto, que bajo una adecuada mediación, puede gestar ambientes de comprensión y significación que se encarnan en los sujetos. Partir de lo axiológico corporal no significa un descuido y/o distanciamiento de lo motriz-anatómico, pues esto ha sido apropiado por la educación física en su proceder

histórico-social y forma parte de su "legado" educativo. Es, más bien, la posibilidad de incurrir en otras valencias de proyección y consolidación que ayuden a legitimar su proceder educativo.

Cuidado de sí como eje transversal en el desarrollo de la acción educativa

Los análisis con relación al cuidado de sí han sido múltiples y de una prolongada data histórica. Ya mostraba Foucault (1995) cómo desde el siglo II a. C. en el bajo Imperio romano el "ocuparse de uno mismo" era para los grecorromanos un principio y regla de vida que prevalece y se posterga a partir de un principio transversal: la comprensión de sí como noción de identidad.

Este transcurso histórico-analítico difiere de acuerdo con las particularidades socioculturales que los hombres han desarrollado acerca de sí mismos; saberes tales como la biología, medicina, economía, psiquiatría y penología, entre otras, han sido técnicas que los hombres utilizan para entenderse a sí mismos (Foucault, 1995) y que han aportado a las comprensiones y los direccionamientos del proceder valorativo del humano en torno a su yo existencial. Es por esto que el cuidado de sí se presenta como un postulado que articula el conocimiento de sí con las posibilidades del sujeto para ocuparse de sí mismo. Foucault lo describe como

[...] el desarrollo de un arte de la existencia que gravita en torno a la cuestión del "uno mismo", de su dependencia y de su independencia, de su forma universal y del lazo que puede y debe establecer con los demás, de los procedimientos por los cuales ejerce su control sobre sí mismo y de la manera en que puede establecer la plena soberanía sobre sí. (1984, p. 219).

Lo expuesto, invita a asumir el cuidado de sí como un principio de existencia que orienta al sujeto por medio de las prácticas de sí, hacia una actividad crítica con respecto a sí mismo, permitiendo partir de la vivencia, para reelaborarla y transformarla (Castañeda y Gómez, 2011) en aras del cultivo de sí. Sin embargo, este no es un ejercicio acabado; tiene capacidad "de 'hacerse', representarse y renovarse, siempre llegando, pero no acabando nunca de llegar, puro

devenir, pues nunca llega a ser de una manera acabada” (Gallo, 2011, p. 298) y se presenta como una constante que se prolonga a lo largo de la vida.

El cuidado de sí se presenta desde la particularidad del sujeto, pero “constituye, no un ejercicio de la soledad, sino una verdadera práctica social” (Foucault, 1984, p. 51) transitoria y modificable por las impresiones emergentes del acto social. Permite al sujeto comprender sus particularidades y posibilidades para direccionar su existencia en concordancia con las condiciones del contexto que habita.

Así entonces, la educación física como asignatura escolar es la posibilidad de brindar al sujeto espacios de posibilidad que le inquieten a experimentar e introducirse en circunstancias novedosas a través de encuentros que faciliten el diálogo e intercambio constante consigo mismo, con el otro y lo otro. Con esto se posibilita que las acciones educativas propuestas desde el área cobren relevancia en el proceder de los escolares. Se hace ineludible el generar ambientes de aprendizaje centrados en el sujeto que se mueve y hace expresas sus conductas motrices durante la vivencia de las situaciones propuestas en la clase, como posibilidad de inquietar y avivar el cultivo de sí como expresión máxima de la evolución personal.

Praxiología motriz como campo de saber envolvente

La praxiología motriz, o ciencia de la acción motriz, es una propuesta científica estructural de la educación física que concentra los elementos para el análisis objetivo de las situaciones motrices. Pierre Parlebas, su autor, critica la educación física afirmando que, ante las diferentes situaciones de acción propias, esta responde a través de la yuxtaposición de conocimientos procedentes de los campos de la anatomía, la fisiología, la psicología, la sociología, etc. (Parlebas, 1996). Esto se demuestra en que la educación física no presenta elementos constitutivos propios que posibiliten se proceder científico de forma clara y objetiva. Por lo anterior, propone la comprensión de las situaciones motrices, entendidas como el conjunto de elementos objetivos y subjetivos que caracterizan la acción motriz de una o más personas en un medio físico determinado (Parlebas, 2001). La educación física, de acuerdo con Parlebas, “es una práctica

de intervención que influye en las conductas motrices de los participantes, en función de normas educativas implícitas o explícitas” (2001, p. 172), por lo cual se ocupa de los aspectos educativos de la acción motriz.

La praxiología motriz establece la diferenciación entre el comportamiento motor (entendido como el conjunto de manifestaciones motrices que se perciben desde el exterior) y la conducta motriz (definida como la organización significativa de las acciones y reacciones de una persona que actúa, cuya expresión es de naturaleza motriz) (Parlebas, 2001).

Esta propuesta, al consolidarse a través de principios estructurales, no da relevancia a elementos psicológicos, sociológicos y pedagógicos, que forman parte de la lógica externa “que hasta cierto punto reinterpreta los rasgos de la lógica interna” (Parlebas, 2001, p. 308), y se centra conforme a la comprensión de la lógica interna como sistema de rasgos pertinentes de una situación motriz que organiza la comunicación motriz y las consecuencias que entraña la realización de la acción motriz correspondiente (2001).

De acuerdo con la lógica interna de los juegos y deportes, propone los *dominios de acción motriz* como criterios transversales que permiten la comprensión de aspectos referenciales de las situaciones motrices en que se desenvuelve el sujeto. Estos son:

- La incertidumbre causada por el entorno tal y como lo percibe el practicante.
- Interacción motriz establecida con uno o más compañeros.
- Interacción motriz realizada contra uno o varios adversarios.

Uno de los elementos trascendentales en el análisis de Parlebas es la motricidad. Aunque no es claro su fundamento de referencia, bajo postulados sociales-relacionales establece diferencias taxonómicas de acuerdo con características de interacción entre los sujetos partícipes. El autor propone las situaciones psicomotrices, las situaciones comotrices y las situaciones sociomotrices.

La praxiología motriz puntualiza aspectos para tener en cuenta durante la proyección de las conductas motrices en un plano pedagógico en busca de orientarlas hacia una perspectiva que “englobe la persona

que actúa y expresa emociones, deseos, sentimientos, motivaciones, decisiones, etc., que le ponen en relación constante y múltiple consigo mismo, con los demás y con el entorno, que le deviene en una red de significaciones” (Gallo, 2010, p. 245), posibles por medio de una educación física que al proyectar su intención de desarrollo, reconocer los actores relacionados en el acto educativo y delimitar las experiencias formativas puede generar propuestas que desde los principios epistemológicos y disciplinares del área contribuyan a acciones educativas de mayor relevancia.

PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN

En el presente apartado se muestra la articulación de los referentes conceptuales, la estrategia metodológica y el recurso evaluativo aplicado al grupo de estudiantes que se intervino. Con base en lo anterior se parte por manifestar la oportunidad evidenciada durante la observación participativa, a saber: el direccionamiento de las acciones educativas del área hacia el desarrollo de la competencia axiológica corporal permite integrar posibilidades que partiendo de lo motriz-vivencial propio de la educación física aporten a la interpretación de las posibilidades motrices más allá de “la práctica por la práctica”, hacia la conciencia de sí como ser social que cohabita y direcciona su existencia corpórea. Para ello, se toma la autonomía como punto de partida que contribuirá al conocimiento y la preocupación de sí, y cómo esta se manifiesta durante el desarrollo de las actividades en el diario vivir como posibilidad de comprensión propia y de interacción valorativa con lo otro (conocimiento de sí). Con el desarrollo de la propuesta, se procuró contribuir a la *comprensión* como “estructura mental de representación” (Stone, 1999, p. 78), al propiciar que los estudiantes verbalicen sus interpretaciones y perspectivas emergentes de la vivencia.

Así, entonces, al partir de la delimitación de intenciones y metas de comprensión proyectadas, se escogen las situaciones motrices, basadas en propuestas didácticas y proyectos disciplinares más completos y equilibrados, donde se incluya todo el abanico de situaciones motoras posibles (Saravi, 2007) y que permitan un mayor grado de apropiación e inmersión por parte de los estudiantes durante el desarrollo de las clases.

Haciendo uso de los dominios propuestos por Pierre Parlebas se propiciaron “retos de clase” como excusa que incentivara el compromiso y la participación en las situaciones motrices, que contaron con los siguientes dominios:

- Sin incertidumbre causada por el entorno tal y como lo percibe el practicante.
- Sin interacción motriz establecida con uno o más compañeros.
- Sin interacción motriz realizada contra uno o varios adversarios.

Al delimitar los dominios expuestos se generaron situaciones comotrices, las cuales reúnen en un mismo espacio a varios participantes, sin que el comportamiento de cada uno de ellos influya directamente en la acción de los demás, en lo que se refiere a su realización funcional. Son actividades ejecutadas en compañía pero que se podrían realizar íntegramente en solitario “Una vez que los dominios de acción hayan sido identificados con la ayuda de criterios práxicos, los valores sociales pueden intervenir y pesar a favor o en contra de tal o cual actividad” (Parlebas, 2001, p. 165).

A la par de la selección de los dominios motrices, se proyectaron situaciones motrices que involucraron los diferentes patrones de movimiento, con lo cual, a su vez, se buscaba fomentar una amplia gama de situaciones motrices no convencionales que les permitieran experimentar otras formas de movimiento. Cada situación pretendía ser una exploración vivencial de sí mismos para que, en la medida en que logran conquistas, incorporaran en su personalidad diferentes aprendizajes (Brito, 2006) que promovieran la movilización de su valoración existencial.

En el transcurso de las clases, por medio de intervenciones dialógicas antes, durante y después del desarrollo de las actividades, se preguntaba a los estudiantes sobre la presencia o inexistencia de la autonomía y cómo se podría relacionar con su diario vivir. En complemento, se utilizó una estrategia metodológica en la cual los estudiantes por el cumplimiento de las actividades iban ganando puntos, y eran ellos mismos quienes llevaban el conteo general que se tendría en cuenta clase tras clase. La intervención docente era mínima en el registro numérico,

solo se realizaba un breve acompañamiento colaborativo con el ánimo de que los estudiantes tuviesen un mayor grado de apropiación de la estrategia propuesta.

La complejidad de la competencia hace que no se pueda observar directamente, por ende, esta se infiere del desempeño del alumnado ante determinadas situaciones. Por ello se hace necesario establecer descriptores de desempeño (Lleixá, 2010). En ese sentido, para el proceso evaluativo de las acciones emprendidas durante el desarrollo de la propuesta se planteó como referentes observables:

- Disposición durante el desarrollo de las actividades
- Cumplimiento de las condiciones propuestas durante el desarrollo de los circuitos
- Aportes y comentarios relacionados con las acciones desarrolladas durante la clase
- Cumplimiento de los parámetros propuestos por el docente y bajo común acuerdo con sus compañeros de clase.

Estos referentes propuestos se evidenciaron durante la ejecución de la propuesta educativa (Evaluación procesual) y permitieron redireccionar las actividades desarrolladas gracias a la retroalimentación constante de los partícipes, quienes se vivenciaban a sí mismos como seres activos y partícipes en el desarrollo de estas. Por otra parte, se promovió el reconocimiento y la valoración de los estudiantes que se habían destacado durante las sesiones y quienes eran exaltados al final de los encuentros por los mismos estudiantes por aspectos tales como su compromiso, ánimo de superación, esfuerzo y reconocimiento/cuidado del otro.

Como proceso evaluativo de consolidación se desarrolló un juego en el que se desestructuraron los dominios propuestos como ambiente de aprendizaje durante el desarrollo de la propuesta educativa y se propuso entonces una actividad en la cual los estudiantes se interrelacionaran con otros compañeros y con adversarios. Al finalizar la actividad se formularon preguntas con relación a la existencia o inexistencia de autonomía y cuidado propio en actividades de interacción con compañeros, a las cuales los estu-

diantes respondieron manifestando que, aunque se presente interacción con compañeros, la autonomía se hace presente en la capacidad de cada uno para cumplir y desarrollar adecuadamente las actividades. Se reconoció el cuidado de sí como aspecto frecuente en las actividades y como condición permanente que se ha de tener en cuenta durante cada acción de la clase. Reconocieron también, que la autonomía del otro debía ser respetada para generar espacios de juego de mayor colaboración y respeto por las diferencias, lo que hace el juego más agradable. A su vez, se preguntó sobre la importancia de la autonomía en el diario vivir y los estudiantes describen que la autonomía es necesaria para atender a sus responsabilidades y actividades personales, así como para la toma de decisiones.

REFLEXIONES FINALES

La experiencia educativa expuesta permite dar cuenta de cómo la educación física tiene la posibilidad de propiciar escenarios de aprendizaje que estimulen en las escolares conductas motrices que aporten al conocimiento y cuidado de sí, en procura de ocuparse de sí por medio de la vivencia inmediata, única y contextualizada. Significa, entonces, la oportunidad de redireccionar sus acciones educativas hacia la interpretación de las consideraciones presentes en el medio educativo escolar para que sean articuladas con las acciones del diario vivir, de manera que haya un impacto en la valoración existencial del sujeto. Asimismo, el aporte a la formación de valores desde las prácticas corporales educativas entendidas como aquellas manifestaciones motrices en las que el sujeto desde su totalidad y particularidad se sumerge en la experimentación de acciones educativas, se presenta como una posibilidad de alterar la comprensión y proyección de las acciones educativas hacia contingencias que desborden el desarrollo físico-instrumental para propender por una educación que enlace la vida misma y sus devenires.

A manera de cierre inconcluso, este proceso investigativo muestra la posibilidad de que la educación física se posicione desde las competencias formativas en general y la competencia axiológica corporal en particular como línea de fuga no medible, no

cuantificable ante el interés funcional que puede acarrear la educación institucionalizada y así, emprender procesos de legitimación desde su quehacer educativo en el cual “la relación pedagógica debe convertirse en espacio, en tiempo para la transformación, para el despliegue de la imaginación, para admirar los problemas como oportunidades” (Portela, 2006, p. 150).

REFERENCIAS

- Brito, L. (2006). Edificación de competencia motriz y conquista de las realizaciones personales. *Lúdica Pedagógica*, 11(2), 96-107.
- Bustamante, C. y Sánchez, J. (2013). *Dimensiones que configuran lo humano en la educación y la educación física*. Colombia: Kinesis.
- Cárdenas, J. (2013). Condiciones sociológicas del giro epistemológico de la categoría competencia y sus implicaciones teórico-prácticas en el contexto educativo colombiano. *Lenguaje*, 41, 81-103.
- Castañeda, G. y Gómez, S. (2011). Hacia una perspectiva hermenéutica crítica de la educación corporal: Foucault y el cuidado de sí. En *Hermenéutica de la educación corporal* (pp. 73-88). Medellín: Funámbulos.
- Chomsky, N. (1999). *Preliminares metodológicos. Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault M. (1984). *La inquietud de sí. Historia de la sexualidad III*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault M. (1995). *Tecnologías del Yo y otros ensayos*. España: Paidós.
- Gallo, L. (2010). *Los discursos en la educación física contemporánea*. Colombia: Kinesis.
- Gallo, L. (2011). *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la educación corporal*. Medellín: Funámbulos.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior-Icfes (2000). *Nuevo examen de Estado, cambios para el siglo XXI. Propuesta general*. Bogotá: autor.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior-Icfes (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen Saber 11*. Bogotá: Icfes.
- Jaramillo, J. et al. (2004). *Programa curricular para la Licenciatura en Educación Física-PCLEF*. Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: documento institucional.
- Lagardera, F. (1989). Educación física sistémica: hacia una enseñanza contextualizada. *Apuntes*, 16-17, 29-36.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se establecen la ley de educación y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* n.º 41.214.
- Lleixà, T., Torralba, M. y Abrahão, S. (2010). Evaluación de competencias en Educación Física: investigación-acción para el diseño de procedimientos de evaluación en la Etapa Primaria. *Movimento*, 4(16), 33-51.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares de Educación Física, Deporte y Recreación*. Bogotá: autor.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares. Indicadores de logros curriculares*. Bogotá: autor.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: autor.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2010). *Documento n.º 15. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá: autor.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1. Brújula*. Bogotá: autor.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 2. Mapa*. Bogotá: autor.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (S. f.). *Fundamentos conceptuales*. Bogotá. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/fo-article-299611.pdf>.
- Parlebas, P. (1996). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Portela, H. (2006). *Los conceptos en la educación física. Conjeturas, reduccionismos y posibilidades*. Armenia: Kinesis.

- Saravi, J. (2007). Praxiología motriz: un debate pendiente. *Educación Física y Ciencia*, 9, 1-14.
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos aires: Paidós Saicf.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe.
- Valdés et al. (1996). *Informe de la misión de sabios. Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Valencia, F. (2003). El doble sentido del concepto competencia. *Magisterio*, 1, 14-16.