

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y PARADIGMAS EDUCATIVOS, UNA VISIÓN GENERAL Y CRÍTICA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Multiple Intelligences and educative paradigms, a general and critical view from the field of the Physical Education.

Autor: Cesar Rodrigo Vargas Vitoria¹
Docente del Departamento de Educación Física
Universidad Católica del Maule
rvargas@hualo.ucm.cl

RESUMEN

El presente artículo, aborda una síntesis del enfoque de Gardner sobre las inteligencias múltiples, considerando estrategias para intervenir en cada una de ellas, y contribuir para alcanzar el máximo de eficiencia que el agente de cambios, (docente) persigue durante el proceso de intervención pedagógica. Así mismo sintetiza sobre los fundamentos que sustentan los paradigmas educativos y como a partir de ellos, permite generar una visión crítica, que desde la práctica docente en el campo de la educación física necesariamente debe emerger.

SUMMARY

This article, focuses on Gardner's Multiple Intelligences Approach, considering strategies to take part on them, in order to contribute to reach the maximal efficiency that the changes' agent, the teacher, expects during the pedagogical process. It also aims to summarize the foundations that support the educational paradigms and from them, to generate a critical view that should necessarily emerge from the educational practice in the area of Physical Education.

Introducción:

El propósito de este ensayo es el de realizar un breve análisis sobre las formas de construir e interpretar el conocimiento en el campo de la educación, su intervención en el aula y que suponen racionalidades distintas que entran en permanente debate al momento de concebir los procesos de intervención educativa. Como también a partir de ese análisis provocar una discusión y resignificación de la práctica pedagógica personal.

Desde los procesos educativos, las tendencias para el desarrollo y formación de la persona apuntan a la estimulación de todas las potencialidades físicas y psíquicas del discente. En este sentido se dirige a la formación y desarrollo de todas sus inteligencias. En este marco se requiere para su sistematización recurrir a la clasificación que Gardner (1983) realiza sobre las mismas. Este autor describe siete inteligencias básicas:

- 1) La inteligencia Lingüística: que se define como la capacidad de utilizar eficientemente las palabras, manipular la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica, y sus dimensiones teórico-prácticas.
- 2) La inteligencia lógica y matemática: entendida como la capacidad de operar con números, relaciones y patrones lógicos eficientes, como otras funciones y abs-

¹ Profesor de Educación física.
Licenciado en Ciencias de la Educación.
Magíster en Educación Física, mención en salud y bienestar humano.
Doctor© En Diseño Curricular y Evaluación Educativa

- tracciones de este tipo.
- 3) La inteligencia espacial: definida como el arte de estimar con certeza la imagen visual y espacial, de representarse gráficamente las ideas y abstracciones, de sensibilizar el espacio, el color, la forma, la figura, la línea y sus interrelaciones.
 - 4) La inteligencia física o cinestésica: interpretada como la habilidad para utilizar el propio cuerpo para expresar ideas, sentimientos y emociones, y sus cualidades físicas como coordinación, equilibrio, fuerza, flexibilidad, destreza y velocidad, así como propioceptivas, hápticas y táctiles.
 - 5) La inteligencia musical: Comprendida como la capacidad de percibir, distinguir, transformar y expresar el ritmo, timbre, pulso, intensidad y tono de los sonidos musicales.
 - 6) La inteligencia interpersonal: Definida como el evento de diferenciar y describir los estados emocionales y códigos interpersonales de los demás, respondiendo afectivamente a dichas acciones de forma práctica.
 - 7) La inteligencia intrapersonal: Entendida como la capacidad de la auto introspección, y de actuar consecuentemente sobre la base de este conocimiento, de tener una auto imagen acertada, y capacidad de autodisciplina, comprensión y amor propio.

Además el análisis contempla la discusión de tres paradigmas denominados como: Racionalidad técnica; Racionalidad práctica o praxeológica y Racionalidad crítica o de reconceptualización social, términos estos extraídos a partir de los documentos expuestos por J. Habermas (1990) sobre la teoría de los intereses cognitivos básicos y que a partir de ellos se generan los tres tipos de ciencias o de conocimiento mediante los que se construye y organiza el saber en la sociedad: las ciencias empírico-analíticas, las interpretativas o ciencias histórico-hermenéuticas y las críticas.

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LAS INTELIGENCIAS.

Un buen programa de educación infantil y en especial la educación física debe

favorecer el desarrollo de la inteligencia lingüística. Esto se logra por medio de contenidos relacionados con el perfeccionamiento de la lengua materna, y en los que se promuevan los juegos corporales con intervención verbal, oír grabaciones especialmente relacionadas con las partes del cuerpo y su expresión, relatar cuentos con orientación motriz, contar experiencias personales y grupales, intervenir con la palabra, interpretar sonidos, expresar ideas, manipular y participar de funciones de títeres, participar en dramatizaciones, en juegos de roles, etc., en síntesis, actividades que promuevan la comunicación, el intercambio verbal, el escuchar y hablar sobre diversos temas. (<http://www.waece.org/jyj/estudio>)

La inteligencia lógica y matemática debe ser desarrollada por contenidos atingentes al uso de relaciones cuantitativas, especialmente durante el trabajo grupal o colectivo cuando se trata de la práctica de juegos de colaboración o de oposición, el uso de la teoría de conjuntos por medio de los trabajos de equipos, las nociones elementales de la matemática en los distintos juegos propios de la educación física, la solución de problemas en torno al tiempo y al espacio, la formación de habilidades intelectuales generales como la identificación, la clasificación, la agrupación, la comparación, la seriación, la modelación, realización de experimentos sencillos, el uso de juegos mentales y acertijos numéricos, la utilización de rompecabezas lógicos, entre otras tantas actividades. (<http://www.waece.org/jyj/estudio>).

Para formar la inteligencia espacial la educación infantil y en especial la educación física debe incorporar en sus programas actividades que promuevan la presentación de temas motores en cuadros y láminas con imágenes coloridas, la realización de dibujos, modelado y construcción con bloques y piezas disímiles, utilizar rompecabezas, y juegos de laberintos, visualizar libros ilustrados, vídeos y películas, hacer degradaciones de color, jugar con mosaicos de formas y colores, dominó de figuras geométricas, animales y colores, manipulación y conocimiento del mundo de los objetos y sus relaciones, conocimiento y práctica de las rela-

ciones espaciales (detrás, delante, debajo, arriba, a la derecha, a la izquierda, cerca, lejos, entre tantas otras), realización de excursiones y paseos a la naturaleza y museos de arte, etc. (<http://www.waece.org/jyj/estudio>).

Los contenidos del programa de educación física infantil para el desarrollo de la inteligencia física y cinestésica se apoyarán en actividades manuales y táctiles, de acciones que promuevan los patrones motores básicos como caminar, correr, saltar, trepar, lanzar, escalar, reptar, agarrar, etc., que se articulan en la educación física y la actividad motriz independiente, así como de movimientos finos de la mano: escribir, modelar, pintar, dibujar, construir, realizar danzas y manifestaciones de expresión corporal, hacer juegos de imitación, jugar con elementos y equipos de juegos de áreas exteriores: deslizaderas, carruseles, escaleras, equipos de gimnasia, escalar sogas, vencer obstáculos, manipular objetos diversos, realizar todo aquello que promueva sensaciones somáticas, de equilibrio físico, de aprendizaje manual. (<http://www.waece.org/jyj/estudio>).

La inteligencia musical «se promueve en el programa de educación infantil mediante contenidos que estimulen la formación de habilidades musicales diversas, tales como el aprendizaje de poesías y narraciones cantadas, de canciones, conocimiento del ritmo, el pulso y el acento de los sonidos musicales, escuchar música a través de diversas fuentes: la radio, la grabadora, los cassettes y compactos, aprender instrumentos musicales sencillos, realizar danzas folklóricas infantiles, expresar movimientos acordes con la música que se escucha, participar en coros y bandas rítmicas, definir los tipos de sonidos del medio ambiente, entre otras muchas actividades». (<http://www.waece.org/jyj/estudio>).

Para el desarrollo de la inteligencia interpersonal el programa educativo debe contemplar contenidos que promuevan el aprendizaje cooperativo, la enseñanza colectiva, la ayuda mutua y la solidaridad, el realizar juegos de mesa, hacer actividades conjuntas, como juegos de roles, prepara-

ción de materiales para fiestas y efemérides, realizar visitas a la comunidad, traer personalidades al centro infantil para intercambio con los niños, observar el trabajo de los adultos, el realizar análisis del juego y la actividad de los otros, participar en dramatizaciones, realizar acciones laborales sencillas colectivas como recoger los juguetes, limpiar las áreas de juego, cuidar el huerto, ayudar al servicio de la alimentación en el grupo o en el comedor, entre otras tareas. (<http://www.waece.org/jyj/estudio>).

“La educación ha de propiciar acciones para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, lo cual se puede hacer mediante la inclusión de contenidos en los que siempre el educador imprima sentimientos a su presentación, hacer análisis de su juego o comportamiento, propiciar momentos de actividad libre e independiente, de juego ocasional en solitario, ofrecer alternativas para la realización de una actividad cualquiera, preguntar al niño como ha llegado a un resultado al finalizar una actividad pedagógica, permitir la opinión individual en la elaboración conjunta de las actividades, hacer recuentos de actividades realizadas en días pasados o en el hogar, explicitación de vivencias personales, en suma, un con junto de acciones que van formando premisas para el proceso de la autoinspección en etapas ulteriores del desarrollo”. (<http://www.waece.org/jyj/estudio>).

PARADIGMAS EDUCATIVOS

El paradigma curricular de racionalidad técnica concentra su esfuerzo por su interés técnico hacia el control del medio por intermedio de leyes con fundamento empírico. S Grundy (1991) indica que para el sujeto cognoscente, en esta perspectiva, la realidad existe como algo separado e independiente de él y se aparece como un conjunto de objetos y fenómenos con existencia propia, en los que es necesario desentrañar o dilucidar los principios, regularidades y leyes que explican los modos de comportarse de éstos con el fin de derivar de ellos principios y procedimientos para su control. Continúa indicando que tales principios, leyes, y teorías tienen por su mecánica el poder de ge-

neralizar y tiene validez para la explicación de la realidad y de estas ideas o modelos abstractos de la realidad se derivan procedimientos de acción para la manipulación y control del medio.

El tipo de conocimiento generado por el interés técnico supone ser objetivo, verificable por observación empírica, replicable, generalizable y predictivo. Según Habermas (1990). « el significado último del conocimiento predictivo consiste en la posibilidad de la explotación técnica de dicho conocimiento». Este conocimiento constituye el saber propio de las ciencias empírico-analíticas que al ser trasladada su racionalidad instrumental al campo de la educación y la pedagogía se asume como válida para construir el conocimiento educativo. Esto quiere decir que por medio del uso instrumentalista del cual se basa esta tendencia positivista se logra determinar o prever y finalmente descubrir las leyes por las cuales se rige el aprendizaje, entonces se promueve un conjunto de reglas que asumidas y aplicadas promueven el aprendizaje. Desde esta perspectiva como plantea E. Pascual, se entiende a la educación como una acción verificable y controlable que consiste en la reproducción de la cultura predominante en un grupo social y por lo tanto, a partir de las ideas y valores dominantes en el grupo transformadas en intenciones o propósitos educativos, la educación, a través de los procesos de transmisión cultural, busca una especie de homogeneización sociocultural de los individuos.

El paradigma curricular práctico o praxeológico desde el punto de vista su interés cognitivo práctico tiene por finalidad la comprensión de la realidad con la intención moral de mejorarla. Como indica Grundy (1991) se trata de un interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. El interés práctico apunta a la necesidad de los grupos humanos de vivir formando parte del mundo, de vivir con y en el mundo y no de dominarlo, compartir con el ambiente para mantener su supervivencia. Por tanto no se trata que el sujeto cognoscente objetive la realidad, sino es necesario que se involucre con ella y en ella. La verificación en el éxito de la acción,

en el interés práctico, el conocimiento se genera inductivamente, mediante la comprensión del significado de los hechos en la interpretación "textual" y la verificación en términos de que «el significado interpretado ayude o no al proceso de elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral». Cuando se trata de cubrir el espectro de las acciones humanas, es preciso de acuerdo a este modelo registrar las acciones de alguna forma, para después reproducirlas como texto y poder interpretarlas desde allí, pero sin intentar objetivar la acción sino por el contrario es una acción subjetiva, es decir, la acción de un sujeto situado en el universo que actúa con otro sujeto. Esta acción que surge del interés práctico es de este modo interacción. Se trata por tanto de una acción con el ambiente (físico o humano) considerado como un sujeto en interacción y agrega S. Grundy (1991). "la confianza por tanto, en la validez de la interpretación, depende del acuerdo con los demás respecto de su racionalidad y bondad, lo que exige la necesidad de un acuerdo, al menos entre dos sujetos agentes". Se desprende por tanto los conceptos claves para entender el interés práctico y que son: Comprensión; Interacción ; Consenso o Negociación de significados y Deliberación o juicio práctico.

El tipo de conocimiento generado por el interés práctico constituye el saber propio de las ciencias interpretativas o histórico-hermenéutica como la Historia, Sociología, parte de la Psicología y en general de las llamadas Ciencias Sociales. Las ciencias interpretativas tratan la acción, como acción comunicativa, como interacción simbólica, la que se rige por normas obligatorias consensuadas, que definen las expectativas recíprocas respecto a las conductas de modo que puedan ser comprendidas y reconocidas por dos sujetos agentes por lo menos, establece Grundy. Las teorías de este tipo de conocimiento informado por el interés práctico constituyen interpretaciones consensuadas de significado con respecto a una realidad en un contexto particular, para juzgar la racionalidad de la acción en términos de su bondad (Ética o Moral) para los seres humanos Esto implica una reflexión sobre los supuestos o significaciones de la

acción misma, en el contexto o situación particular en que ésta ocurre.

El paradigma curricular crítico o reconceptualista social se dirige hacia la emancipación o liberación de las personas, de todo aquello que está fuera de ellas. Se trata de lograr la autonomía y responsabilidad de la persona. Habermas entiende este interés como interés fundamentalmente «puro», en el sentido de estar fundado exclusivamente en la razón. La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión. Esta según Habermas es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. El interés por la liberación origina la acción autónoma, responsable y cuyas decisiones se basan en el saber denominado teorías críticas y la intuición auténtica. Las teorías críticas reflexionan sobre la sociedad y las personas para ofrecer explicaciones acerca de cómo actúan las restricciones y la deformación para inhibir la libertad. Por medio del proceso auto reflexivo, este saber generado por el interés crítico se preocupa de la potenciación o capacitación de las personas y grupos para asumir sus propias vidas en forma autónoma y responsable. El conocimiento informado por la racionalidad crítica, entra en conflicto con los arreglos sociales y culturales que existen en un momento y en un contexto determinado, permitiendo la asunción de una nueva conciencia, con una mirada libre de las deformaciones que producen los intereses de poder y la manipulación. En este tipo de racionalidad la relación que se establece entre teoría y práctica no es subordinado sino que de interacción horizontal y recíproca entre ambas. La proyección de la racionalidad crítica en el campo de la educación, dado que entiende el mundo cómo una realidad centralmente construida y que por tanto es compleja, heterogénea y contradictoria, conceptualiza a la educación como un fenómeno social que debería contribuir a la transformación cultural y social y no a la acción meramente reproductiva. La construcción social bajo este prisma, se genera a partir de la interacción dialéctica entre los actores educativos por medio de la

praxis, por tanto constituye una construcción reflexiva, en pos de encontrar nuevos significados a partir del análisis de los datos de la situación concreta, real y particular en que se encuentran interactuando.

RELACIÓN CRÍTICA DE LOS PARADIGMAS EXPUESTOS:

La racionalidad técnica separa la teoría de la práctica, subordinando esta última a la primera, la teoría dirige y determina la práctica. El conocimiento se genera deductivamente a través de la observación de los hechos, la verificación en el éxito de la acción. La acción se provoca sobre un ambiente o realidad objetivada. Se pretende generalizar, replicar o predecir, para dirigir o subordinar las acciones tendientes al control de la realidad. El currículum es concebido como una entelequia que preexiste aparte de las personas que intervienen en el acto educativo. Adecuación de los medios a los fines preestablecidos. El énfasis lo pone en el producto como obra de especialistas que a partir de ideas o teorías abstractas y objetivas aplican una sofisticada tecnología para elaborarlo, por tanto es concebido como el proceso de fabricación de un producto, que es asunto de expertos para que otros lo apliquen. El modelo utilizado es a partir de objetivos Tyler (1949), de modo que las intenciones o finalidades educativas están dadas o predeterminadas. El interés técnico por su preocupación por el control dificulta la autonomía y la responsabilidad.

En la racionalidad praxeológica el conocimiento se genera inductivamente mediante la comprensión del significado en la interpretación textual. La acción se produce en términos de interacción con el ambiente considerado como un sujeto en la interacción. El conocimiento producido no pretende generalizar, replicar o predecir. El currículum es construido por los actores educativos en un proceso de interacción humana, por tanto el énfasis se pone como proceso o proyecto en la interacción entre personas en la acción educativa. El modelo de proceso Stenhouse (1991), propone partir de lo que denomina principios de procedimien-

to. Las intenciones educativas son problemáticas, abiertas y controvertibles. El diseño como el desarrollo curricular están comprometidos a la aplicación práctica del currículum por los mismos actores. El tipo de relación que se da entre la teoría y la práctica es de interacción horizontal y recíproca entre ambas.

La racionalidad crítica tiene por propósito favorecer la emancipación o liberación de la persona. El conocimiento generado por este tipo de interés son las llamadas teorías críticas y la intuición auténtica, que por sus características entra necesariamente en conflicto con la cultura y la sociedad en su momento y con el contexto determinado. La acción de liberación consiste en advertir la existencia de prejuicios. La relación entre teoría y práctica es coincidente con la racionalidad praxeológica, sin embargo esta interacción en la racionalidad crítica es dialéctica. El currículum es concebido básicamente como una construcción social que se genera en la interacción dialéctica entre los actores educativos a través de la praxis.

En síntesis las diferencias entre estos paradigmas son importantes, especialmente entre el paradigma técnico con el crítico. Se aprecia por el análisis realizado que existe bastante semejanza entre el paradigma praxeológico con el crítico, sin embargo la diferencia central entre estos dos paradigmas radica que mientras el currículum construido conforme a una racionalidad crítica entra en conflicto y en ruptura con el contexto cultural, social y político, el construido conforme a una racionalidad práctica, no busca el quiebre con el contexto.

VISIÓN CRÍTICA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA A LA LUZ DE LOS ANTECEDENTES EXPUESTOS Y LA EDUCACIÓN FÍSICA.

En un programa educativo que considere el desarrollo integral, la formación de todas las inteligencias en el niño y la niña, tan importante es la actividad pedagógica

relacionada con las nociones matemáticas elementales, como aquella que se refiere a la apreciación musical o la que atañe a las destrezas físicas y motoras. Esto, por supuesto implica una reorganización y reestructuración conceptual y metodológica de los contenidos y actividades, que en la actualidad, por lo general, descansan en un reforzamiento del tiempo metodológico dedicado al área intelectual, en detrimento del referente a la esfera artística, cinestésico-motora o lo interpersonal. Esto no es una tarea fácil, pues implica romper esquemas que por largo tiempo han caracterizado el enfoque pedagógico de la educación en general.

Los programas educativos han de tener un carácter integral, por lo que han de dirigirse al logro máximo de todas las potencialidades físicas del niño y la niña, y consecuentemente, a la formación y desarrollo óptimo de todas sus inteligencias.

La formación profesional desde el punto de vista del currículum que hemos recibido se enmarca en una visión filosófica positivista. Y el rol que hemos venido cumpliendo por muchos años, se funde en transmitir, adaptar e interpretar el conocimiento que las ciencias de la educación como las de la actividad física y el deporte aportan para el desarrollo de la educación física. Sin duda las aportaciones de Tyler (1949), en cuanto a que el proceso de enseñanza se estructura bajo la construcción curricular que contiene cuatro etapas clásicas, siendo la más importante, la selección de los objetivos educacionales del cual se subordinan a estas las etapas siguientes correspondiente a la selección de las experiencias de aprendizaje, la organización de dichas experiencias y finalmente la evaluación de tales experiencias, como también los aportes de investigadores como Bloom, Mager, Popham, Skinner, Gagné, entre otros han permitido construir un diseño tecnológico por medio del cual los alumnos intervienen en él a objeto de lograr los objetivos y así poder constatar los cambios conductuales y especialmente motores que se pretenden desarrollar. En la misma línea las aportaciones de Anita Harrow; Elizabeth Simpson; David Gallahue; Lapiere, etc. Han colaborado a estructurar

una visión paradigmática de racionalidad técnica que favorecen los aprendizajes particularmente motores.

Como el enfoque prioritario de la educación física se centra preferentemente en el dominio de los patrones motores y la adquisición de fundamentos técnicos específicos de un particular deporte, esta propuesta favorece sin duda y con bastante acierto el logro de las competencias pertinentes del área, sin embargo y a propósito de cuestionar la práctica docente desde una perspectiva crítica, se debe responder a distintas preguntas que necesariamente requieren de respuestas coherentes en el rol de formador, ¿ el acto de instruir concibiéndose la adquisición de los patrones motores en educación física, poniendo el énfasis en la técnica y la mecanización bajo el alero del paradigma del rendimiento favorece los procesos reflexivos del alumno ? o ¿ esta mecánica sólo forma autómatas del movimiento imposibilitados de intervenir en la sociedad como futuro agente de cambio, y constructor de una sociedad más justa?. Las respuestas a estas y otras preguntas en el mismo análisis paradigmático son necesariamente afirmativas, incluso cuando se intente justificar que durante el proceso de aprendizaje por el uso de metodologías innovadoras y la intención implícita de cambio, el profesor, las disfrace. Un ejemplo de ello lo constituye el método progresivo para el aprendizaje de una actividad. Podría indicar que por medio de este tipo de estrategia, el alumno durante el proceso y posteriormente culminado este, estaría en condiciones no sólo de aprender la habilidad motriz exigida sino también con la facultad de comprender su posicionamiento en el medio y por que no decirlo accionar los mecanismos cognitivos de reflexión y autorreflexión, pero en verdad, el diseño metodológico sigue siendo instrumentalista y en consecuencia auto referente, alienante para los propósitos educativos, individualista, automático y sesgado por la visión del educador.

Al incursionar en el estudio de la investigación cualitativa, y reconocer en ella la virtud de la diversidad, obliga a poner en tela de juicio el accionar pedagógico, cuestión necesaria para favorecer la generación

de un conocimiento que en el campo de la actividad física en vez de priorizar la praxis en tanto control del medio, este se modifique en cuanto a la comprensión del medio y su interacción con él, como también facilitar los mecanismos de autonomía y responsabilidad de los alumnos a partir de la teoría crítica.

Intentando seguir la propuesta de Habermas en cuanto que la construcción del conocimiento y el descubrimiento de la verdad constituye un proceso dialógico entre dos o más personas que se interconectan e interactúan posicionándose de una verdad ínter subjetiva de la realidad, promueve el deseo de modificar el acto pedagógico, en el sentido de la propuesta de la pedagogía crítica y la acción comunicativa de Habermas que da paso a la teoría de la acción comunicativa (T.A.C.), y que la define como «todas aquellas interacciones, en las cuales los participantes coordinan sus planes de acción individuales y sin reservas sobre el fundamento de un pretendido acuerdo comunicativo»(citado en Mardones, 1985, p.108, y citado por Martín Rodríguez, 1997, p. 108).

Los procesos metodológicos que se debieran aplicar en el aula deben considerar en esencia, los conocimientos que trae el alumno, por tanto y a partir del diálogo se construirán los mecanismos de aprendizaje a objeto de que la interacción adquiera sentido y significado.

No es una tarea fácil, debido a que hay que estar dispuesto a sacudirse las etiquetas que nos enmarcan en un raciocinio muchas veces lineal.

En el campo de la actividad física predomina la práctica por sobre la teoría, sin embargo, el sentido de la práctica se adquiere por efectos cognitivos y afectivos cuando estos se ponen en juego para descubrir los significados de la misma. En este contexto, la teoría de acción comunicativa de Habermas constituye un fuerte soporte teórico al campo de la Educación Física cuando justifica "que el pensamiento es radicalmente dialógico". El diálogo es una interacción entre el sujeto con el mundo de los objetos o con el mundo de los demás, y

la motricidad es la expresión del pensamiento hecho acto, por tanto la acción motriz utilizada como medio de formación y desarrollo en el aula o en la vida de relación implica un acto comunicativo y de información que se produce entre los actores partícipes de la educación particularmente motriz y que se establecen como relaciones reflexivas. Al mismo tiempo, relacionar la Educación Física con la acción dramática, en el sentido estrictamente pedagógico como lo expuesto por Rodríguez (1997), que "no se refiere primariamente a un actor solitario ni al miembro de un grupo social, sino a participantes en la interacción que constituyen un público los unos para los otros, ante el que hacen presentación de sí mismos", el actor se refiere al mundo subjetivo, a su propio mundo, un aspecto del cual presenta ante un público a quien desea convencer de su imagen positiva. Por mundo subjetivo entiende Habermas (1989a, 491) "la totalidad de las vivencias a las que el agente tiene en cada caso un acceso privilegiado". "Quizá pueda decirse que lo subjetivo viene representado por oraciones expresivas o vivenciales". Martín Rodríguez (1997, p. 112). Conforman otro sustrato potenciador de la teoría contemporánea de la Educación Física.

La práctica física, particularmente los deportes presentan una lógica interna que implica una red de comunicación y contra comunicación motriz, es decir la interacción que se produce en el acto del deporte está supeditada en alguna medida a las incertidumbres que el medio, los compañeros y los adversarios o en su conjunto provocan en la relación del juego. (Parlebas) Los ajustes

cognitivos, afectivos y reflexivos dan origen a las estrategias y los modos como solucionar una necesidad, es en esta relación comunicativa ínter subjetiva de la realidad que se debe poner el énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de este modo se colabora en la formación de un alumno emancipador, autónomo y responsable. Y es el gran desafío de los maestros de la actividad física de hoy.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- Edwards R. Verónica: El concepto de calidad en la educación; U N E S C O / OREALC. Santiago, 1991.
- 2.- Grundy, S.: El Currículum: Producto o Praxis., De. Morata S.L. Madrid. 1991.
- 3.- Internet, Pág. <http://www.waece.org/jyj/> estudio. Desarrollo neurobiológico y los programas educativos.
- 4.- Larraz U. Alfredo: Pedagogía de las conductas motrices y Praxeología Motriz. Apuntes Nº 16-17, Junio-Septiembre 1989.
- 5.- Pascual K. Enrique: Racionalidades en la producción Curricular y el proyecto Curricular. Pensamiento Educativo. Vol. 23 1998.
- 6.- Pinto Rolando: Apuntes de clases doctorado en Ciencias de la Educación, Talca 2000.
- 7.- Rodríguez, R. Martín: Apuntes de clases doctorado en Ciencias de la Educación, Talca 2000.
- 8.- Rodríguez. R. Martín: Hacia una Didáctica Crítica. De. La Muralla, S.A. Madrid. 1997.