

De La Emoción Al Movimiento: Resignificación Del Miedo En La Acción Motriz

Elaborado por:

Guzmán Morales Kevin Julián

Lopez Perdomo Cristian Camilo

Zarama Murillo Juan Esteban

Forero Reyes Edward Isaac

Tutora:

Feliciano Fuertes Diana Marlen



Universidad Pedagógica Nacional De Colombia

Contenido

Introducción	3
Contextualización	5
Antecedentes.....	11
Antecedentes Locales y Nacionales	11
Antecedentes Internacionales	17
Perspectiva educativa.....	25
Perspectiva humanística	25
Perspectiva pedagógica	33
Perspectiva disciplinar.....	38
Diseño curricular.....	42
Evaluación	46
Análisis de la información	49
Conclusiones	56
Referencias	60

Introducción

Este Proyecto Curricular Particular que de ahora en adelante se mencionará como (PCP) surgió a partir de prácticas realizadas durante la trayectoria en la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, donde al realizar diferentes prácticas educativas, pedagógico escolares y pedagógico deportivas, específicamente en gimnasia, natación y fútbol, se evidencio que algunos niños y niñas se cohibían o limitaban en su participación debido a un miedo incontrolable, muchos de estos miedos se debían a experiencias previas que habían significado como negativas, muy peligrosas y dolorosas. Estas respuestas generaban conductas de evitación, respuestas a nivel biológico como tensión corporal excesiva, bloqueos en la ejecución motriz e incluso abandono de la práctica. Estos hallazgos lograron grandes cuestionamientos frente al miedo en los ámbitos de formación escolar en educación física y el deporte formativo.

Por lo tanto, se planteó como propósito general analizar las manifestaciones del miedo en estas tres prácticas deportivas y crear una propuesta educativa que, aborde de manera compleja el proceso de enseñanza aprendizaje con la didáctica Interestructural de (Molano, 2021). A su vez, desde la praxiología motriz con (Parlebas, 2001), se pretende analizar toda la serie de condiciones que componen la práctica desde la lógica interna y su demás componentes y conceptos. Con todo esto, se pretende resignificar el miedo, convirtiéndolo en una oportunidad para el aprendizaje, la autonomía corporal y el desarrollo humano de manera integral.

La pertinencia de este PCP emerge desde la idea de superación con visiones tradicionales que consideren las emociones y el miedo en particular, como un obstáculo para no poder llegar a la razón, evitando concebir al miedo como un simple error a corregir. Como señala (Evans, 2000), el miedo es una emoción básica con funciones adaptativas, pero cuando no se acompaña pedagógicamente o se estimula de formas negativas, puede convertirse en una barrera que limite la participación y el aprendizaje. Es por esto que, se pretendió abordar desde una perspectiva compleja con (Morin, 2004) el ser humano, y es que este se compone desde lo biológico, lo psíquico y lo sociocultural. Por lo tanto, el miedo no debe abordarse desde una sola rama, sino que requiere una comprensión desde la

experiencia subjetiva de cada niño y niña, la interacción con los otros y con las condiciones del entorno.

En cuanto a lo metodológico, el PCP se da desde un enfoque cualitativo de investigación y acción, porque a partir de las distintas observaciones participantes se elaboraron diarios de campo para plantear la línea a seguir. Cuando se realizó el diagnóstico inicial, se formuló toda una perspectiva educativa con diseño curricular para la elaboración de unas sesiones de clase que pretendían cumplir con el propósito de resignificar el miedo. Se usaron diarios de campo para recolectar la información y también el uso de videos con autorización previa de los padres. Esta información, se organizó en cinco categorías: somatización del miedo, huellas de experiencias previas, miedo a equivocarse, presión externa e incertidumbre a lo nuevo. A partir de esto, se identificaron cinco núcleos de tensión que transversalizan cada una de las prácticas.

El documento se estructura inicialmente desde esta introducción, luego se presenta la contextualización teórica del miedo desde tres perspectivas, la biológica, la psicológica y la sociológica, seguido de la construcción de una mirada propia frente al miedo. Luego se desarrollan los antecedentes a nivel local, nación e internacional que pretenden sustentar la relevancia del problema. Se sigue con la perspectiva educativa, donde se establece la concepción de ser humano, se plantea la intervención pedagógica y disciplinar. Seguido de esto, se describe el diseño curricular y el análisis de toda la información, para finalizar con conclusiones y avances logrados.

Contextualización

Las emociones han sido consideradas desde varios campos del conocimiento como entorpecedoras e irracionales, se dice que desvinculan la conducta de la cognición, no permiten razonar lógicamente mientras se manifiestan. Sin embargo, esta visión negativa que se tiene de las emociones heredada de pensadores antiguos y adoptada por algunas corrientes filosóficas, se ha cuestionado fuertemente en los últimos años por los avances notorios de la neurociencia, la psicología evolutiva y las ciencias cognitivas. Pues estas, lejos de considerarse como un obstáculo para llegar a la inteligencia, se ha demostrado que estas constituyen un sistema adaptativo en primera medida, construido por la organización natural que ha favorecido la supervivencia y la reproducción de los seres vivos (Evans 2000).

Con todo esto, es necesario cuestionar aquellas concepciones tradicionales que han puesto a las emociones como opuestas a la razón. Por el contrario, se ha demostrado que las emociones se encuentran profundamente enlazadas, con la toma de decisiones, la atención y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, las emociones se configuran como un sistema adaptativo, producto de la evolución, que dirige la conducta y establece la relación con el entorno (Evans 2000).

Por lo tanto, comprender la naturaleza, sus mecanismos cerebrales y sus funciones de adaptación, es una necesidad práctica para quien pretende o se dedica a la formación de futuras generaciones. Con esto, se reconoce que las emociones no son elementos de adición en el proceso educativo, sino dimensiones constitutivas de la experiencia humana, que están inmersas en como el sujeto percibe, interpreta y actúa en el mundo (Evans 2000).

Para cerrar, las emociones no solo movilizan a los seres para la acción, sino que también afinan gran parte de los procesos cognitivos que resultan fundamentales para el aprendizaje y la adaptación. (Evans 2002), Explica sobre de la influencia en las emociones en las capacidades cognoscitivas, “tales como la memoria, la atención o la percepción” (p.7). Esta influencia es de doble sentido, pues las emociones pueden potenciar o interferir en dichas capacidades. Ahora, desde la visión evolutiva, las emociones priorizan la información necesaria para la supervivencia, asegurando que la información emocionalmente significativa reciba un trato prioritario. De esta manera, la emoción y la

cognición no son ajenas una de otra, sino que constituyen un sistema que a los seres vivos responder de manera flexible ante un contexto cambiante.

Entre todas las emociones, el miedo ocupa un valor importante en el contexto educativo. Esta es una emoción básica y universal, el miedo en particular tiene una función adaptativa y se dice que “la capacidad de asustarse resulta sumamente útil en un mundo en el que acechan por doquier los depredadores hambrientos” Evans (2000, p. 4). A diferencia de la ira, que tiene una función en la preparación del cuerpo para el combate, el miedo orienta al ser hacia la huida, activando una serie de respuestas fisiológicas que priorizan el estímulo antes que la reflexión sobre el mismo acto que produjo la reacción.

Estas respuestas automáticas, son constitutivas de nuestro sistema nervioso, no requieren de un aprendizaje previo “las emociones básicas tales como el temor o la repugnancia son automáticas, una suerte de respuestas reflejas sobre las que ejercemos poco control consciente” (Evans, 2000, p. 24). Es más, “son mucho más rápidas que todo lo que hacemos de manera voluntaria” (Evans, 2000, p. 24), lo que ha permitido que los seres reaccionen ante una amenaza en una mínima fracción de segundos, mucho antes de que la consciencia haya procesado plenamente el estímulo.

Además de su rapidez, esta emoción tiene una expresión facial característica que se reconoce fácilmente en cualquier cultura. (Evans 2002) incluye el miedo en la lista de las 6 emociones básicas y afirma que no hay cultura en la que estas emociones no estén presentes. Esta universalidad nos dice que el miedo existe en todos los seres porque, a lo largo de la evolución, ha permitido la supervivencia. Por otro lado, aunque las emociones son beneficiosas en el proceso evolutivo, “los excesos emocionales impiden a la gente obrar con inteligencia” Evans (2002, p. 3), pues un miedo desregulado o muy severo, como en el que se observa en algunas fobias, puede convertirse en un obstáculo en vez de algún tipo de ayuda. Es por esto que, comprender como funciona el miedo no solo es relevante para la psicología evolutiva o la neurociencia, sino también para escenarios educativos, donde el trabajo con esta emoción resulta fundamental para crear entornos de aprendizaje seguros y favorecedores de un desarrollo humano integral.

De este modo, el miedo se entiende como un fenómeno complejo, que se manifiesta de muchas formas en los seres. Este ha sido abordado por distintas ramas que buscan darle

un significado y explicación particular, dentro de estas esta la perspectiva biológica neurocientífica, la psicológica, psicoanalítica y la sociológica, todas aportan desde su conocimiento la comprensión sobre el origen, su función y la expresión. Este tránsito permite reconocer los aportes significativos en la interpretación que se le da a la emoción, pero también logra construir una mirada propia en el ámbito educativo.

Basado en el significado que le da la neurociencia y la biología al miedo se menciona que “la amígdala es el centro del cerebro del miedo, responsable de activar respuestas defensivas inmediatas” (LeDoux, 1996, p. 174). Se interpreta que el miedo surge como una respuesta interna que nace desde el cerebro y activa en el cuerpo respuestas como protección o evitación de una situación donde se presenta una amenaza; un ejemplo de esto llevado a una práctica, se evidencia cuando un niño se enfrenta a un ejercicio desconocido o que le genera esa incertidumbre e interpreta que puede ser una situación de peligro, allí se presentan las manifestaciones a nivel biológico del miedo como sudoración, tensión muscular y/o agitación cardíaca.

Paul Ekman (2003) aporta a esta noción, por el estudio que realizó de todas las emociones básicas que todos los seres comparten. Su planteamiento deja ver al miedo como una emoción fundamental que se reconoce en cualquier sujeto, sin importar su cultura como se había mencionado antes. Esta emoción es reconocible a simple vista, gracias a que produce micro gestos faciales, como la apertura excesiva de ojos y elevación de las cejas. Estos aportes, permiten identificar fácilmente en cualquier ámbito, pero específicamente en el educativo que es en el que se desarrolla este PCP, los miedos sobre alguna práctica, situación o tarea específica.

Por otro lado, las experiencias previas tienen gran impacto en la conformación del miedo, pues “una vez que el cerebro asocia una situación con peligro, esa memoria emocional puede reactivarse fácilmente” LeDoux (1996, p. 211). A partir de esto, esas experiencias previas influyen directamente en la participación y disposición de cualquier sujeto frente a una nueva experiencia. En varios casos, el cerebro activa respuestas de alerta anticipándose ante los posibles riesgos, generando evitación, bloque e inseguridad a la hora de tomar decisiones en la situación (LeDoux 1996). De este modo, el cuerpo al producir de

manera casi inmediata las sensaciones y reacciones que se asocian a experiencias negativas pasadas, inciden fuertemente en la forma en cómo se vinculara el sujeto en la situación.

De lo mencionado en los últimos renglones del párrafo anterior, se puede empezar a darle explicación desde lo psicológico al miedo. Pues esa relación con una experiencia previa, empieza a generar una significación mayoritariamente negativa, pues al repetir una situación parecida, el cuerpo reacciona inmediatamente con estímulos y estados de alerta automáticos e inconscientes, donde no le permite al sujeto pensar claramente sobre lo que siente y vive, por su intensa manifestación del miedo, con esa experiencia que tanto miedo le causa. Es así, en donde se da paso a la perspectiva psicoanalítica, en donde Freud, hace una distinción fundamental entre angustia (Angus) y miedo (Furcht),

La angustia se relaciona directamente con la expectativa; es angustia ante algo.

Lleva adherido un carácter de indeterminación y ausencia de objeto; y hasta el uso lingüístico correcto le cambia el nombre cuando ha hallado un objeto, sustituyéndolo por el de miedo (Furcht) (Freud, 1926, p. 84).

Así, mientras el miedo se refiere a un peligro concreto y reconocible, la angustia se caracteriza por su ambigüedad y dificultad para precisar el origen. Todo esto, nos dice que la angustia no surge de la nada, sino de huellas emocionales profundas, que con el tiempo se convierten en una señal que el yo emite para anticipar una situación de peligro (Freud 1926). En síntesis, el miedo o la angustia, es siempre algo derivado de problemas internos inconscientes, en el que el sujeto intenta protegerse de peligros internos, convirtiéndolos en externos, manejados con la evitación y huida.

Si bien, aunque todos los seres sienten miedo, hay distintas maneras de aprenderlo y expresarlo según la cultura pues esta:

dispone de sus propias reglas definitorias de las formas de expresión emocional socialmente aceptables... Por su parte, en Japón las manifestaciones emocionales demasiado ostensibles suelen interpretarse como una descortesía y, por consiguiente, los japoneses se cuidan más de atenuar sus expresiones emocionales." (Evans, 2000, p. 21).

Con esto, se infiere que cada sujeto puede manifestar y sentir distintos miedos frente a una misma situación, ese miedo este moldeado por la cultura en la que se ha desarrollado y así mismo, le permite demostrarlo de una forma diferente.

Para hablar de otras relaciones del miedo en lo social, es necesario mencionar una distinción importante que hace (Evans 2000), en su libro dedica un apartado a las emociones de segundo nivel o de orden superior, estas emociones son de un proceso mental más complejo, que están fuertemente influenciadas por el entorno social y la cultura. El miedo a ser juzgado, un claro ejemplo de una emoción llevada a un nivel superior, ya que no es una reacción instintiva, como lo sería el miedo a un ruido fuerte o algo específico, sino que en este caso se requiere de la capacidad de anticipar y dar un significado a la mirada y opinión de otros.

Esta manifestación del miedo, estaría fuertemente ligada con la emoción de la vergüenza, que Evans la clasifica como una emoción social fundamental. Este miedo, a la evaluación externa cumple con una función social de adaptación, pues al tener miedo de ser juzgado negativamente, saca al sujeto de una situación que podría llevarlo a un rechazo social que ha configurado en su mente a partir de la significación que ha hecho de tal situación que le produce aquella emoción (Evans 2000).

Por otra parte, Ekman señala que “el miedo puede ser contagioso; verlo en el rostro de otra persona puede activar el mismo estado emocional en quien observa” (Ekman, 2003, p. 91). Entonces, el miedo tiene un fuerte impacto a nivel social, ya que resulta contagioso y al ser tan evidente en su manifestación corporal, va a resultar influyendo en el estado emocional de los demás presentes en el contexto.

A partir de la integración de estas tres dimensiones, este PCP propone una visión propia donde el miedo se entiende como una experiencia inherente al ser humano. Este no se manifiesta de forma aislada, sino que emerge de manera interrelacionada desde lo biológico, lo psíquico y lo social cuando el sujeto percibe una amenaza; ya sea por un riesgo físico tangible, por implicaciones psicológicas ligadas a experiencias negativas previas, o por construcciones sociales derivadas de la interacción con el entorno y los otros.

Llevado al contexto de las prácticas deportivas, el miedo se hace presente en las diversas situaciones mencionadas. Por ello, el fin de este PCP no es señalar el miedo como una debilidad o un factor negativo, sino comprenderlo como una reacción natural de la experiencia corporal. El objetivo es que sea reconocido y resignificado pedagógicamente, transformándolo en una herramienta que, lejos de limitar, favorezca la participación activa y potencie el aprendizaje de los niños y niñas.

Antecedentes

Antecedentes Locales y Nacionales

A partir de esta problemática, se hace pertinente revisar antecedentes locales que permitan identificar cómo se ha abordado el miedo en la educación física o a fines dentro del país y ver qué problemáticas se han encontrado y qué estrategias se han propuesto para enfrentarlo pedagógicamente. Estos trabajos ofrecen no solo una mirada enfocada en la emoción en dichos contextos de educación física y/o prácticas deportivas, sino también insumos valiosos para fortalecer este PCP, pues son un apoyo para articular las discusiones teóricas con las experiencias corporales de los niños y docentes en el contexto local y nacional.

Un antecedente como apoyo importante para este PCP es el trabajo de Mujica Johnson (2019), ya que realiza una revisión narrativa de 32 investigaciones cualitativas publicadas entre 2010 y 2019, centradas en la emoción del miedo en contextos de educación física, actividad física y deporte. El menciona conceptos como la incompetencia motriz, vinculada al temor al fracaso, al bajo desempeño y a las malas calificaciones; los errores y dificultades en el desempeño, relacionados con el miedo a equivocarse, al ridículo y a la reacción negativa del docente donde es este quien exige “resultados”; el daño y sufrimiento corporal, asociado a lesiones, golpes, malas experiencias; y los discursos culturales que reflejan problemáticas de discriminación, estereotipos y exclusión social. Este antecedente muestra que el miedo no se reduce a lo biológico, sino que está profundamente marcado por experiencias sociales, culturales y pedagógicas.

Johnson entiende el miedo como una emoción subjetiva, cultural y relacionada vinculada tanto a mecanismos de defensa innatos en el ser humano, como a aprendizajes sociales y contextuales. En este sentido, se retoman aportes de diversos referentes teóricos: González (2002, 2008, 2009) con la noción de sentidos subjetivos; Lazarus (2000), quien destaca el significado social que tienen las emociones; y Huber (2000), que menciona la función vital del miedo como alerta y conservación. A su vez, investigaciones de Monforte y Pérez Samaniego (2017), Beltrán Carrillo, Devís y Peiró Velert (2016), Stewart et al. (2019), Canales Lacruz y Rey Cao (2014) y O'Connor y Graber (2014) quienes destacan cómo el miedo se expresa en el aula a través de experiencias de ridículo o burla, de presión

social, de contacto corporal o de violencia simbólica, especialmente atravesadas por discursos de género y de poder.

Entre aportes del artículo, se destaca la identificación de las categorías centrales del miedo y la evidencia de que este puede actuar como barrera que limita la práctica, pero también como un mecanismo adaptativo que protege al individuo. Mujica Johnson (2019) plantea la necesidad de desarrollar acciones pedagógicas que integren la educación afectiva y moral, la importancia del reconocimiento de las emociones y promover el respeto a la dignidad humana. Su trabajo se convierte en un antecedente clave para el PCP, ya que ofrece un marco conceptual sólido para comprender el miedo como una construcción social y cultural, y resalta la importancia de abordarlo desde estrategias educativas que permitan gestionarlo en lugar de eliminarlo, convirtiéndolo en un recurso para el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños.

Por otro lado, un estudio desarrollado en Tunja con jóvenes practicantes de BMX tuvo como propósito analizar la relación entre el miedo y la depresión, y cómo estas emociones influyen en el rendimiento deportivo y en la permanencia dentro de la disciplina. A través de una investigación cuantitativa aplicada a 17 deportistas, se buscó visibilizar que las emociones negativas no son un aspecto secundario, sino factores determinantes que aportan a la motivación, la autopercepción y la decisión de continuar o abandonar la práctica deportiva. Este trabajo permitió reconocer que el miedo y la depresión inciden directamente en la formación integral de un deportista, más allá de lo físico y técnico haciendo relación a lo emocional.

Los resultados del estudio mostraron que los jóvenes experimentaban niveles moderados de depresión, tenían indicadores preocupantes en dimensiones como el sentimiento de fracaso, la autocrítica excesiva, el odio a sí mismo y el miedo frente al rendimiento deportivo. Pues estas emociones afectaban su confianza y su percepción de competencia, debilitando la motivación necesaria para sostenerse en una disciplina tan exigente como el BMX. La investigación evidenció que el abandono deportivo no solo se explica por factores físicos o económicos, sino también por una gestión casi inexistente de las emociones, lo que abre un campo de reflexión importante para la psicología del deporte y la pedagogía.

Este antecedente resulta altamente relevante para este PCP, ya que coincide en el interés por comprender el miedo como un fenómeno que se evidencia en la educación física y prácticas deportivas y que esto condiciona la participación. Aunque el contexto de este PCP se centra en disciplinas como la natación, la gimnasia y el fútbol, la lógica es similar para la mayoría de los deportes o practicas por no decir que, en todas, el miedo aparece como una emoción que puede limitar la experiencia corporal, reducir la confianza y obstaculizar el aprendizaje si no se reconoce ni se aborda pedagógicamente. En ambos casos, la gestión del miedo se convierte en una herramienta clave para potenciar la participación y favorecer el desarrollo humano.

Continuando con los antecedentes, el trabajo de grado titulado de (Bustos Rojas, Ramírez Chaparro, Romero Giraldo y Sanabria Cardona, 2020) “Experiencia corporal, una mirada desde la Educación Física para afrontar el estrés” plantea que la educación física puede convertirse en un escenario pedagógico que trasciende lo motriz y lo competitivo, ayudando a la gestión emocional en los niños. A través de simples acciones como la respiración consciente, la exploración sensorial y los movimientos corporales controlados, las autoras proponen al cuerpo como un medio para reconocer y transformar emociones para si permitir resignificar el miedo y el estrés como oportunidades de aprendizaje. Además, el proyecto buscó potenciar el carácter formativo de la educación física, destacando su papel en la construcción de un bienestar integral. Pues así, la experiencia corporal se concibe como un recurso de prevención y formación frente a problemáticas emocionales en los contextos educativos.

Este trabajo ofrece varios aportes valiosos fundamentales para la implementación de este PCP, en la medida en que reafirma que la educación física puede ser un medio para transformar el miedo en aprendizaje. Estas estrategias pedagógicas propuestas como la respiración consciente, la relajación y los movimientos corporales controlados son aplicables en contextos como la natación, la gimnasia o el fútbol, ofreciendo un sustento metodológico y teórico importante. Además, fortalece la idea de que el miedo y el estrés no deben reprimirse, por el contrario, debe canalizarse o interiorizarlo pedagógicamente, reforzando así una mirada humanista y transformadora de la práctica educativa.

En la investigación de Aguirre Loaiza y Ramos Bermúdez (2011) se buscaba identificar los niveles de su estado de ansiedad en futbolistas adolescentes colombianos, especialmente en situaciones de competencia. El objetivo principal se basaba en comprender cómo factores emocionales, como el miedo al fallo o a la crítica, podían incidir en el rendimiento deportivo y en la toma de decisiones dentro del juego. De esta forma, los autores pretendían aportar evidencia empírica sobre la relación entre variables psicológicas y desempeño en un contexto competitivo juvenil, un campo poco explorado en el país.

Los resultados obtenidos demostraron que la ansiedad aumenta de manera significativa en los momentos de competencia, específicamente por la presión de entrenadores, familiares, compañeros e incluso de los rivales. El estudio halló que los futbolistas con mayores niveles de ansiedad mostraron una menor eficiencia en la toma de decisiones, lo cual impactó directamente su rendimiento deportivo: “los atletas que presentaron altos niveles de ansiedad fueron menos eficientes en la toma de decisiones durante el juego” Aguirre Loaiza y Ramos Bermúdez (2011, p. 302). Estos hallazgos demostraron que el éxito en el deporte no depende únicamente de las habilidades físicas y técnicas, sino también resalta una importancia sobre una adecuada gestión emocional.

Siguiendo con lo anterior, este antecedente es bastante relevante como apoyo a este PCP, pues sustenta la necesidad de incorporar el manejo del miedo y la ansiedad siendo un eje central en los procesos pedagógicos de la educación física y el deporte. El estudio demuestra que las emociones negativas no gestionadas repercuten en el rendimiento y permanencia deportiva, lo cual refuerza el planteamiento de este proyecto sobre generar propuestas educativas y corporales que ayuden a resignificar estas emociones. Así como señalan los autores, “comprender el papel de la ansiedad en el rendimiento permite orientar intervenciones más integrales, donde el trabajo técnico se complementa con estrategias de acompañamiento emocional” (Aguirre Loaiza y Ramos Bermúdez, 2011).

Ahora bien, un estudio de (Flórez Villamizar 2019) se centró en la actividad física como estrategia pedagógica para disminuir la agresividad escolar. Pues menciona que muchas conductas agresivas en el aula no son simples expresiones de indisciplina, sino manifestaciones emocionales profundas, especialmente del miedo y la inseguridad. Bajo esta mirada, el autor planteó que la agresividad en los niños puede ser una forma de ocultar

la vulnerabilidad que implica reconocer el miedo frente a compañeros o docentes, recurriendo a la violencia verbal o física como un mecanismo de defensa.

El objetivo del estudio era comprobar si la práctica corporal guiada podía constituirse en un recurso formativo para transformar dichas emociones. A través de actividades físicas y juegos cooperativos diseñados en un ambiente de respeto y confianza, se buscaba que los niños encontraran una nueva forma para expresar sus emociones y aprendieran a reconocerlas sin necesidad de ocultarlas por medio de conductas violentas. De esta manera, la investigación pretendía demostrar que la educación física puede trascender lo motriz para convertirse en un espacio de gestión emocional y construcción de convivencia escolar.

Los resultados de este estudio fueron significativos pues se evidenció una disminución en tres de las cuatro dimensiones de la agresividad la física, la verbal y la hostilidad, y una reducción leve en la ira. El hallazgo más relevante fue que el miedo, cuando se trabaja en un espacio seguro, se resignifica y deja de disfrazarse bajo formas de violencia o desmotivación. Como afirma el autor, “el miedo, muchas veces disfrazado de agresividad o desmotivación, se reduce cuando los espacios deportivos se conciben como lugares seguros y afectivos” Flórez Villamizar (2019, p. 160). Esto demuestra que la agresividad puede ser entendida no como el problema central, sino como la manifestación externa de un miedo que no se ha gestionado.

Para este PCP la información aporta en gran medida pues confirma que el manejo del miedo en contextos deportivos no se limita a disminuir la ansiedad en competencias, sino también a prevenir expresiones violentas derivadas de emociones en ciertas ocasiones reprimidas. Hacer una inmersión en prácticas como la natación, la gimnasia y el fútbol para desarrollarlos en ambientes de confianza y afecto permitirá que los niños de dichas prácticas deportivas expresen sus miedos sin sentir la necesidad de ocultarlos en la agresividad. De este modo, el proyecto se fortalece al integrar la gestión emocional como un pilar pedagógico que transforma más que el rendimiento deportivo, transforma la convivencia y el desarrollo humano.

El artículo de Campo Erazo (2023) tenía como propósito analizar cómo el miedo se ha instalado en el discurso pedagógico colombiano, mostrando que no solo se trata

únicamente de una emoción individual sino de un fenómeno social y cultural que atraviesa la práctica educativa. La autora inició con experiencias en el aula con jóvenes para evidenciar que los discursos mediáticos y sociales influyen en la forma como niños y docentes perciben la escuela, generando ambientes de tensión, inseguridad y desconfianza. Se buscaba comprender de qué manera el miedo se convierte en una herramienta de control que afecta la relación educativa.

Entre los principales logros de este estudio se encuentra la identificación de cómo el miedo condiciona las prácticas pedagógicas y limita la construcción de vínculos de relación entre docentes y niños. Campo Erazo demuestra que este discurso no solo genera barreras emocionales, sino que también refuerza prácticas de control disciplinario muchas veces naturalizadas en el contexto escolar. El documento sitúa el miedo como parte estructural en el discurso educativo, y no únicamente como un problema psicológico individual, planteando que es un fenómeno que se crea a través de las dinámicas sociales, mediáticas y culturales.

Este planteamiento resulta interesante para este PCP, ya que da una mirada pedagógica y crítica sobre el miedo, complementando los enfoques más deportivos y psicológicos que se han trabajado. Al reconocer que el miedo está atravesado por discursos culturales, el documento invita a pensar estrategias educativas que no solo se enfoquen en el control de la emoción, sino en crear espacios escolares seguros, confiables y afectivos, especialmente en la educación física.

Por otro lado se encontró un estudio de Betancourt y Mosquera (2023) logró evidenciar que los atletas universitarios colombianos presentan altos niveles de ansiedad cognitiva y somática antes de competir y por ende esto afecta de manera directa su rendimiento deportivo y capacidad en la toma de decisiones. Este hallazgo es importante porque no se limita a contextos escolares ni a deportes de formación básica, sino que se enfoca en un nivel competitivo universitario, en donde la presión y las expectativas son mucho más exigentes. Además, los autores emplearon un instrumento validado internacionalmente como el CSAI-2, lo que da mayor rigor científico a los resultados y permite comparaciones con estudios realizados en otros países.

Un elemento fundamental de esta investigación, en comparación con los antecedentes revisados previamente, es la inclusión de una muestra amplia y diversa de 243 deportistas de disciplinas muy variadas (rugby, voleibol, natación, ultimate, baloncesto, tenis, judo y squash). Esto permite comprender que la ansiedad precompetitiva no se limita a un solo tipo de deporte o a contextos individuales, sino que es una condición transversal que afecta tanto deportes de conjunto como individuales. En este sentido, el estudio resalta la importancia de que las estrategias de intervención sean diferenciadas según la disciplina y las características del atleta, lo cual abre nuevas rutas pedagógicas y psicológicas.

Este antecedente ofrece aportes valiosos en la medida en que refuerza la necesidad de integrar estrategias de autorregulación emocional y de preparación psicológica en los programas de educación física y deporte, específicamente en disciplinas como la natación, la gimnasia y el fútbol. Este documento aporta un argumento adicional para justificar la importancia a implementaciones en las prácticas como la respiración consciente, la visualización o la relajación muscular, no solo como complemento del entrenamiento físico, sino como herramientas fundamentales para mejorar la autoconfianza y reducir la ansiedad en competencias. Así, se plantea un beneficio pedagógico directo a preparar a los niños y niñas no solo desde lo técnico, sino también para garantizar un desarrollo y progreso desde lo emocional.

Antecedentes Internacionales

Ahora bien, pasando a los antecedentes internacionales, se encontraron varias investigaciones sobre el miedo en la educación física y el deporte, una evidencia de que este fenómeno ha tomado fuerza en los últimos años, y permite comprender esta emoción no solo como una barrera, sino también como un indicador de aspectos pedagógicos, culturales, emocionales y sociales que intervienen en el aprendizaje motor y la práctica corporal.

Inicialmente, el objetivo central de *El miedo en Educación Física: Una historia reconocible* (Monforte y Pérez Samaniego, 2017) es comprender cómo el miedo se manifiesta en la experiencia escolar dentro de las clases de educación física y de qué manera influye en la percepción que los niños construyen sobre su cuerpo, sus aprendizajes

y su sentido de pertenencia en el grupo. Para ello, los autores recurren a una metodología narrativa y etnográfica donde recogen la voz de una estudiante que relata su vivencia durante un examen físico. Esta elección metodológica es importante para la implementación de este PCP, pues permite no solo describir hechos puntuales, sino interpretar la subjetividad y las emociones de cada niño y niña que atraviesan la práctica.

Siguiendo con lo anterior, esto muestra que el miedo no es un elemento aislado ni una reacción pasajera, sino una emoción inherente en el ser humano que puede transformar una clase, sesión o práctica en un espacio de tensión, ansiedad y exclusión. La estudiante relata cómo la presión por ser evaluada y la exposición pública de sus habilidades corporales le genera un estado de vulnerabilidad que le impide realmente disfrutar su práctica, explorar o aprender en la clase. De este modo, el miedo aparece o es entendido como un obstáculo para una realización de la práctica cómoda, libre de inseguridades o temores al momento de estar expuesto.

Otro punto clave de este estudio es que visibiliza cómo las dinámicas evaluativas que muchas veces se asumen como “naturales” en educación física, pueden convertirse en prácticas que fomentan la desigualdad y la exclusión. La alumna siente que el miedo también surge de la interacción entre normas, expectativas de rendimiento y juicios sociales, lo cual lleva a cuestionar el papel de la evaluación física escolar como un proceso formativo. En vez de potenciar el descubrimiento del cuerpo puede convertirse en una fuente de rechazo, desafección y alejamiento hacia la educación física y la actividad corporal en general por buscar estandarizar algo específico.

Este documento resulta ser un fundamental aporte para este PCP porque demuestra que el miedo no solo aparece en disciplinas de riesgo o exigencia como la natación, la gimnasia y el fútbol, sino también en situaciones cotidianas como un examen escolar. Esto permite ampliar el marco de análisis ya que el miedo en las prácticas corporales debe comprenderse no solo desde la dimensión fisiológica del cuerpo en movimiento, sino también desde lo social y lo pedagógico, considerando cómo los métodos de enseñanza y evaluación pueden generar experiencias de tensión o, por el contrario, convertirse en oportunidades de confianza y cuidado, permitiendo el conocimiento a lo desconocido (nuevas experiencias).

Por su parte, el estudio de (Gómez, Martínez y Granero 2021) se centra en analizar cómo el miedo al fallo se vincula directamente con la insatisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el marco de la educación física escolar. Los autores parten de la premisa de que dichas necesidades como autonomía, competencia y relación son esenciales para sostener la motivación constantemente en el estudiante, y que cuando estas motivaciones no se encuentran presentes, emergen emociones negativas que limitan la participación y el disfrute en las prácticas corporales. De este modo, el miedo aparece como un indicador de que las dinámicas pedagógicas no siempre garantizan un entorno seguro y motivador.

Los hallazgos de este estudio resaltan que el miedo al fallo se intensifica en contextos donde la evaluación se percibe como constante, visible y pública, en otras palabras, cuando se siente bajo presión. Cuando los niños se sienten expuestos frente a sus compañeros o juzgados por su rendimiento, se debilita el valor pedagógico de la experiencia corporal, transformando la clase en un espacio de presión y no de exploración. Esta situación afecta directamente la motivación directa, Haciendo que el niño o niña no piense en el interés por el aprendizaje y la vivencia del cuerpo por sentir una preocupación por evitar el error o la humillación.

Un aspecto relevante que señalan los autores es la relación entre el miedo al fallo y la práctica físico-deportiva. Aquellos niños que llevan a cabo actividad física fuera del contexto escolar suelen mostrar una mayor disposición a afrontar los retos de la clase, mientras que quienes carecen de esta práctica tienden a sentir más intensamente la amenaza del fracaso. Además, el estudio resalta diferencias de género significativas, lo que evidencia que las expectativas sociales y culturales sobre los cuerpos también median la experiencia del miedo en la Educación Física.

Sumado a lo anterior, el trabajo de (Salgado López y Sánchez Molina 2021) se centra en el estudio del contacto corporal en deportes sociomotores como el rugby y el balonmano, donde la interacción física entre participantes es un elemento necesario para el juego. La investigación revela que en estos deportes de contacto genera en muchos practicantes emociones como el miedo, la vergüenza y la ansiedad, lo que repercute directamente en la actitud hacia la participación activa. Estas emociones negativas no solo

limitan el aprendizaje técnico y táctico, sino que condicionan la forma en que los deportistas viven y le dan significado a su experiencia corporal.

En ese orden de ideas, este fenómeno se presentará con mayor fuerza a futuros docentes de educación física o afines, lo que plantea un reto pedagógico doble ya que por un lado, se compromete su formación profesional, porque la resistencia al contacto limita la comprensión de la lógica interna de estos deportes y por otro lado, se visibiliza cómo las emociones no gestionadas pueden reproducirse más adelante en sus propias prácticas de enseñanza, estando presente el rechazo y la exclusión en los practicantes a quienes formarán.

Este estudio propone como alternativa la implementación de estrategias de sensibilización progresiva y de acompañamiento emocional que permitan afrontar el miedo y transformar la vivencia en los deportes de contacto en una oportunidad pedagógica. Se resalta la importancia de diseñar situaciones graduales, en las que el niño o niña pueda construir confianza, reconocer sus límites y resignificar la interacción física como un medio de comunicación y cooperación, y no como una amenaza a su integridad o a su identidad.

Por lo tanto, pone en evidencia que el miedo no solo está ligado a la exposición pública o a la evaluación sino también a la interacción física directa con otros. En este sentido, abre para el PCP una reflexión sobre la necesidad de integrar lo emocional en la enseñanza de los deportes tanto individuales como colectivos, comprendiendo que el aprendizaje corporal no puede separarse de la gestión del miedo, la vergüenza y la ansiedad. Solo desde este reconocimiento será posible construir experiencias que favorezcan la inclusión, la confianza y el desarrollo integral de los futuros docentes y sus estudiantes.

La investigación de (María Miguel Diarte 2020) aborda la natación como un escenario donde el miedo, específicamente la hidrofobia, se convierte en un obstáculo central para el aprendizaje y la seguridad de los niños en edades primerizas. El estudio identifica que la falta de familiarización con el medio acuático y experiencias negativas previas o la percepción de riesgo generan un estado de ansiedad que condiciona la disposición del estudiante a participar en las actividades. En este sentido, el miedo al agua

no se limita a un aspecto físico, sino que involucra dimensiones emocionales y cognitivas que impactan directamente la construcción de confianza en el propio cuerpo.

Uno de los aportes más relevantes del trabajo es la propuesta pedagógica basada en una adaptación que sea progresiva en el medio acuático. La autora resalta la importancia de diseñar experiencias que reduzcan esas sensaciones de amenaza o peligro que sienten los estudiantes, incorporando dinámicas de juego, actividades lúdicas y ejercicios de acompañamiento emocional. Estas estrategias buscan que el niño establezca una relación positiva con el agua, superando la rigidez y el bloqueo que produce el miedo para fomentar una vivencia de descubrimiento, disfrute y aprendizaje corporal.

El análisis también resalta que la intervención pedagógica no debe limitarse a la enseñanza técnica de los estilos de nado, sino que debe formular una mirada integral donde lo emocional y lo afectivo tienen un rol fundamental. El miedo al agua, si no se atiende de manera adecuada, no solo compromete de mala manera las habilidades motoras, sino también la seguridad en el medio acuático, generando riesgos que trascienden el espacio educativo.

Este estudio permite comprender cómo el miedo, en contextos específicos como la natación, exige un abordaje pedagógico sensible y gradual. Reconocer en este caso la hidrofobia como una vivencia legítima y no como una simple carencia de habilidad, abre la posibilidad de resignificar la enseñanza de la natación hacia un proceso centrado en la confianza, la contención emocional y el desarrollo integral del sujeto en su relación con el medio acuático. De igual forma, en el campo de la gimnasia, el miedo se manifiesta con una intensidad distinta debido a las exigencias técnicas, el grado de dificultad de los elementos y los riesgos asociados a su ejecución. (Reyes Rodríguez 2016) plantea que el temor y la ansiedad están estrechamente vinculados con la seguridad del gimnasta, ya que la percepción de riesgo puede condicionar la confianza en la propia capacidad motriz. Según el autor, estas emociones no deben ser vistas como un obstáculo secundario, sino como un factor pedagógico central que debe abordarse desde las primeras fases del aprendizaje, mediante una enseñanza progresiva y una pedagogía empática que fomente la confianza y la seguridad emocional del practicante.

La importancia de esta perspectiva se refuerza con el estudio de (Silva Flores y Escudero López 2022), quienes documentan un caso de bloqueo psicológico en gimnasia artística. El análisis muestra cómo el miedo cuando no es trabajado adecuadamente puede llegar a interrumpir la ejecución técnica, incluso en sujetos con un alto nivel de preparación. En estos casos, la emoción no solo afecta el rendimiento inmediato, pues también compromete la trayectoria deportiva del gimnasta, en relación con lo que siente antes, durante y después de su práctica por lo que vuelve necesaria la intervención psicológica profesional como parte del proceso formativo.

Ambas investigaciones coinciden en que el miedo en gimnasia no se reduce a un solo estado pues este fenómeno tiene implicaciones profundas en la progresión técnica y en la vivencia subjetiva de cada cuerpo en movimiento. La tensión entre la exigencia de la disciplina y la seguridad personal del gimnasta abre la necesidad de un abordaje integral, donde el acompañamiento pedagógico y psicológico estén presentes de manera articulada para evitar bloqueos, lesiones o abandonos a la práctica. Ahora bien, estos aportes invitan a comprender la gimnasia como un espacio donde el miedo no puede ser negado ni reprimido, por el contrario, debe ser acompañado y transformado en confianza y aprendizaje. Es importante reconocer que las emociones forman parte de la experiencia corporal siendo estas inseparables, y que un acompañamiento por medio de la educación física es esencial para que los niños y/o deportistas conviertan su práctica en un desarrollo integral y no en un escenario de ansiedad o frustración.

Finalizando, (Gutiérrez Santiago 2002) menciona que el miedo a los aprendizajes motores tiene un origen muy ligado a las inseguridades físicas y psicológicas que emergen principalmente en la niñez y la adolescencia. Dichas inseguridades generan barreras para la disposición corporal, lo que limita la actitud exploratoria frente al movimiento en las prácticas y debilitando el vínculo positivo con la actividad física. Este planteamiento de Gutiérrez resulta importante porque sitúa al miedo no como una emoción aislada, sino como un factor que condiciona la trayectoria motriz del sujeto desde etapas formativas tempranas, influyendo en su capacidad para adquirir nuevas habilidades o darse el paso a explorar y vivir situaciones que le generan miedo.

La consecuencia inmediata de este miedo, según el Gutiérrez, es la detención o incluso el bloqueo en el desarrollo de las destrezas corporales (Enfrentarse a la práctica). Sin embargo, el impacto no se restringe solo a lo motor, sino que se expande hacia lo interior del humano como la autoestima y la autopercepción, deteriorando la confianza personal de los niños. Cuando el niño o adolescente interioriza la idea de no ser capaz de ejecutar ciertos movimientos, no solo renuncia a la acción, sino que también construye un imaginario de creerse incapaz y que afecta la manera en que se relaciona con su propio cuerpo, con los demás y con la práctica como tal.

En una línea complementaria, (Martín Vivar 2022) propone una mirada más emocional desde lo filosófico sobre el miedo, destacando que esta emoción se construye desde la infancia y se proyecta a lo largo de la vida en la construcción de la personalidad. Según su análisis, el miedo es un elemento formativo en la manera en que los sujetos aprenden a comunicarse, a comportarse y a integrarse en contextos sociales y educativos. Bajo esta perspectiva, el miedo excede la práctica motriz y se convierte en un prisma a través del cual se modelan relaciones, actitudes y modos de interacción.

El aporte de Martín Vivar permite entender que el miedo en la educación física y en las prácticas corporales o deportivas no es únicamente un obstáculo para el desarrollo motor, sino un fenómeno que incide en la constitución misma de lo que siente el ser humano a su manera. Las experiencias de miedo en la infancia, especialmente aquellas vinculadas al cuerpo y al movimiento, pueden dejar ciertas huellas duraderas que repercuten en la manera en que los humanos participan, se expresan y se perciben a sí mismos en diferentes ámbitos de su vida.

De este modo, tanto Gutiérrez como Vivar coinciden en situar el miedo como una emoción con una doble dimensión ya que, por un lado, limita el aprendizaje corporal y la confianza motriz y por otro, es una configuradora de actitudes, pensamientos y comportamientos que se transforma en lo físico para instalarse en lo social y lo existencial tal vez por medio de discursos. Ambos autores amplían la comprensión del miedo desde una perspectiva integral, señalando la importancia de abordarlo pedagógicamente no solo para potenciar el aprendizaje motor, sino también para contribuir al desarrollo de la autoestima, la comunicación y la formación de la personalidad.

En resumen, estos antecedentes permiten comprender en gran medida que el miedo en las prácticas corporales, prácticas deportivas y en la educación física no puede reducirse o comprenderse como una emoción negativa, por el contrario, este PCP quiere que el miedo se deba asumir como un fenómeno complejo que articula lo físico, lo psicológico, lo social trabajado o mediado por lo pedagógico. El miedo condiciona la manera en que el niño o niña se relaciona con el movimiento, con su entorno y con su cuerpo, afectando tanto el aprendizaje como la construcción de identidad. Con este panorama se logra evidenciar la necesidad de generar propuestas educativas, que reconozcan el miedo como parte de la experiencia y que lo transformen en una oportunidad para el desarrollo integral, la confianza y la autonomía del sujeto o en resumidas palabras lo que quiere este PCP que es resignificar el miedo formando seres autoecoconcientes.

Perspectiva educativa

Perspectiva humanística

Para empezar, este PCP buscó definir el tipo de ser humano que se quiere formar, porque hay varias ideas todavía acerca de cómo entender al ser humano, sobre todo cuando se habla desde una visión compleja. Por ello, resulta primero situarse en eso de la complejidad, ya que suele percibirse como un término que se interpreta de diversas maneras, así mismo se vuelve confuso y que por ello resulte difícil de abordar, mucho más en proyectos que buscan abordar una emoción tan amplia como el miedo.

En esta línea, diversos autores posibilitaron a este PCP comprender de forma armónica la vinculación de la intención formativa y el tipo de ser humano a formar. En este caso se retoma el pensamiento de Edgar Morin, pues su obra adquiere una gran relevancia en el campo de la complejidad y apoya de manera coherente las posturas y concepciones que orientan este PCP. Su visión proporciona un marco sólido para interpretar al ser humano desde una perspectiva integradora, acorde con los propósitos formativos que se planearon.

Ante todo, para comprender al ser humano Morin explica sobre una superación clave en las visiones reduccionistas que crean una separación entre naturaleza y cultura, entre biología y sociedad, esta división no permite una comprensión crítica y real del ser humano. Por ello, para entender al ser humano y aquello que lo constituye, es necesario ir más allá de lo visible y considerar dimensiones que, aunque no se ven, están profundamente ligadas a nuestra manera de actuar. En este sentido, se puede hablar del alma o del espíritu como componentes que existen en nuestra existencia, tal y como lo plantea Morin:

La primera instancia, es el espíritu. ¿Qué es el espíritu? El espíritu es la actividad de algo, de un órgano llamado cerebro. La complejidad consiste en no reducir ni el espíritu al cerebro, ni el cerebro al espíritu. El cerebro, evidentemente, es un órgano que podemos analizar, estudiar, pero que nombramos tal cual por la actividad del espíritu (Morin, 2004, p 9-10).

En otras palabras, el cerebro y la mente forman una unidad interdependiente que interactúa e influye constantemente, lo que significa que uno no puede funcionar sin la

relación con el otro, todo esto explicado desde la bio antropología, la ciencia sobre la que caminan varios autores como este y en donde se abordan diversos estudios del conocimiento. Pero, esto no quiere decir que sea el único factor de condición en el conocimiento, pues explica Morin (2004, p. 10) “No hay sólo condiciones bio antropológicas del conocimiento. Existen, correlativamente, condiciones socioculturales de producción de todo conocimiento, incluido el científico”. Con todo esto, se describe al ser humano como una entidad integral, donde lo biológico (el cerebro y su evolución), lo psíquico (el espíritu y la conciencia) y lo sociocultural (las condiciones de producción del conocimiento) son dimensiones que están estrechamente conectadas, pues la idea no es separar cada una, sino más bien generar una forma recursiva donde cada dimensión influye y determina las demás.

Ahora bien, también se debe tener en cuenta el entorno que lo rodea, ya que el ser humano depende en gran medida de él. Se sabe que las circunstancias de cada contexto son diferentes y, además, cambian constantemente. Esta variabilidad puede generar sentimientos como ansiedad o miedo, hasta el punto de que no siempre se puede predecir lo que ocurrirá en nuestro entorno. Es ahí donde surge lo que podría denominarse incertidumbre, siguiendo las ideas de este autor. De hecho, al convertir esta autoorganización en el eje central de la vida y del ser humano, Morin siempre la considera un proceso que se desarrolla en un entorno con el que interactúa, un entorno que también es aleatorio e incierto.

Tomemos un proceso que se autoproduce y que así produce el ser; crea el ‘sí mismo’. El proceso autoprodutor de la vida produce seres vivientes. Estos seres son, en tanto que sistemas abiertos dependientes de su medio ambiente, sometidos a aleatoriedades, existentes. (Morin, E. 2004, p. 8.)

Con ello, se comprende que el ser humano es una especie de sistema que esta continuamente abierto, al estar en dicha condición permanece expuesto a las condiciones cambiantes de su entorno por lo que se hace profundamente dependiente de este. Estas condiciones se presentan con una variabilidad que puede percibirse como caos y tranquilidad, nociones que lejos de oponerse se llegan a complementar o conciliar por lo cual se articulan en la construcción de una experiencia. De acuerdo con esta lógica, Edgar

Morin propone la siguiente idea clave para entender esta dinámica: “un tetragrama, que en modo alguno es un principio de explicación, sino que es mucho más un recordatorio indispensable; es el tetragrama orden-desorden-interacciones-organización.” (2004, p. 5.). Un gran aporte pues, resulta fundamental para esta visión del PCP, pues con el tetragrama propone pensar cualquier forma para abordar un fenómeno complejo, como lo es el miedo, el ser humano y sus procesos de aprendizaje.

En este sentido, la incertidumbre comienza a adquirir un valor importante en este documento, ya que se la considera, no solo como un concepto fundamental de la complejidad, que se manifiesta sobre todo a través de la irracionalidad, la incertidumbre, la angustia o el desorden (Morin 2004, p.2). Esto genera dudas sobre las ideas tradicionales del conocimiento que se cree como algo absoluto, cerrado, definitivo o una prueba cien por ciento definida.

Es así, como la incertidumbre toma gran valor, pues, se vuelve necesario profundizar sobre este concepto. En primer medida Morin la explica como la característica principal de la complejidad, que aparece como como irracionalidad, como incertidumbre, como angustia o como desorden (Morin, 2004, p. 2.) Es por esto por lo que, se puede entender que no sería posible escapar de la incertidumbre ni alcanzar un saber total, pues esta afirmación, genera dudas sobre distintas cuestiones y concepciones tradicionales del conocimiento, ya que muchas de ellas afirman y creen el saber algo absoluto, algo cerrado y que al parecer es definitivo.

En primer lugar, desde esta perspectiva, el conocimiento humano se interpreta como limitado, incompleto y que siempre está en proceso de evolución. En consecuencia, es necesario aceptar la duda y la incertidumbre como factores cómodos de la existencia "no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad" (Morin, 1990, p. 101, citado en Paiva Cabrera, p. 3.) Al interpretar esta idea, resulta innecesario asumir que un ser humano sea capaz de comprender todos los aspectos de la realidad, debido a que el mundo es demasiado complejo y extenso. En lugar de eso, se debe posibilitar el desarrollo de una mente abierta a la incertidumbre para poder cuestionar y actuar en la realidad. Además, se debería asumir y

reconocer que siempre hay diferentes percepciones de la realidad y que la verdad absoluta es inalcanzable.

Siguiendo con lo anterior, se dice que la incertidumbre no es una falta evitable del saber ni un inconveniente a resolver, sino un fenómeno prioritario de la condición humana. Lejos de ver al sujeto como alguien que puede acceder a verdades absolutas, más bien esos conocimientos pueden ser la consecuencia de la relación de las dimensiones que son lo biológico, lo existencial y lo social en donde se experimenta habitualmente lo que es impredecible, lo contradictorio y lo irreductible. Con todo lo anterior, la incertidumbre apoya a este PCP a replantear o más aun a resignificar eso que conocemos, las distintas formas de existencia y la forma en cómo se relaciona el ser humano. Ahora bien, para finalizar con esta noción se debe entender los tres tipos de incertidumbre que aparecen en los textos de Morin: la incertidumbre cognitiva, ligada a los límites del conocimiento antropológico, la incertidumbre existencial, que se asocia al carácter fortuito y abierto de la vida y la incertidumbre social e histórica, relacionada con la independencia de ciertas ideas y su cambio impredecible en la sociedad.

Como primero, se debe entender que la incertidumbre no es al que se pueda evitar, sino que es un rasgo que constituye a los seres vivos. En este sentido, el ser humano es a la vez *homo sapiens* y *homo demens*. Morin, (2004, p. 9-10.) un ejemplo de esto sería, el sujeto que es razonable e irracional, es decir, por un lado, el racional posee la capacidad de pensar, analizar, tomar decisiones bajo un argumento y guía su conducta desde una lógica. Sin embargo, al mismo tiempo está encadenado a una serie de emociones, deseos, impulsos y pasiones que no siempre llevan a una respuesta racional. Una articulación que lo sitúa en un terreno permanentemente incierto. De ahí que, en el plano cognitivo, “existe siempre una relación incierta entre nuestro espíritu y el universo exterior”, ya que el cerebro no tiene un acceso directo a la realidad, sino que traduce el mundo mediante representaciones y lenguaje (Morin, 2004, p. 10). Así, todo conocimiento está en constante reconstrucción y nunca se mantiene en una sola representación.

Por otro lado, la incertidumbre también es existencial, el ser humano está constantemente sometido al azar, a lo imprevisible y a la muerte. Morin retoma la noción heideggeriana del “ser-ahí” (*Dasein*) y la integra con la autoorganización de los seres vivos,

argumenta que la existencia es frágil y abierta a lo aleatorio. La idea de la complejidad en Morin (1990, p. 143), incluye la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreducible. Así pues, la imperfección da cuenta de la presencia constante de la incertidumbre entendida como condición propia de la vida y no como error. La vida humana está en constante desarrollo, por eso existe un orden y desorden en donde las decisiones y los acontecimientos se escapan del control lineal.

Finalmente, Morin introduce un principio de incertidumbre de la sociología del conocimiento en donde las sociedades producen ideas, aunque “una sociedad produce una ideología, una idea; pero eso no es signo de que ella sea verdadera o falsa” (Morin, 2004, p. 13). Las ideas gozan de una autonomía relativa y pueden volverse contra sus creadores, si bien, al circular en distintos contextos sociales e históricos, esas ideas pueden ser reinterpretadas, resignificadas y potencialmente usadas con otro fin a la inicial. De ahí que, los sujetos construyen significados que no siempre se pueden deducir completamente.

Asumir la incertidumbre desde la mirada de Morin supone para este PCP, transformar de fondo la forma en que se entiende al ser humano y su desarrollo, al conocimiento, la educación, el aprendizaje y este fenómeno sobre el cual se trabaja este proyecto desde la educación física, el miedo. No se asume como un problema que debe eliminarse por creerse o entenderse como algo malo, peligroso o negativo, sino de reconocerla como una condición propia del ser humano, en lo cognitivo, porque todo conocimiento es una interpretación particular del mundo, en lo existencial, porque la vida se mueve entre el orden y el azar, y en lo social, porque las ideas colectivas adquieren dinámicas propias que se sienten y se entienden desde diferentes perspectivas.

Desde esta visión, el PCP se inspira en el pensamiento de la complejidad para no limitarse a formar en función de la certeza ni para la repetición de saberes establecidos. Pues este se apunta a la formación de sujetos capaces de comprender y entender eso tan complejo como la incertidumbre, o específicamente a la emoción del miedo. Se proponen objetivos como el reconocimiento de los límites de sus capacidades y de su conocimiento, con una permanente idea de cuestionar las cosas tal como son o como las ha concebido, evitando caer en posturas rígidas y dogmáticas. En consecuencia, se plantea una educación con procesos dinámicos, no lineales ni previamente definidos, siempre abiertos a la

indagación con los alumnos a partir de nuevas experiencias y aprendizajes que permitan una resignificación del miedo.

Ahora bien, ya desarrolladas algunas ideas, es momento de generar un dialogo cercano con autores como Maturana y Varela, pues son ellos quienes mencionan la autopoiesis, argumentada en la autonomía de los seres vivos, a partir de estructuras que lo determinan pero que lo dejan ser. En otras palabras, significa que sus cambios dependen de su propia estructura y no de instrucciones externas. “Lo que caracteriza al ser vivo es su organización, y distintos seres vivos se distinguen porque tienen estructuras distintas, pero son iguales en cuanto a organización” (Maturana y Varela, 2004, p. 28-29). Precisamente, “el reconocer que lo que caracteriza a los seres vivos es su organización” (Maturana y Varela, 2004, p. 28-29), permitiendo entender lo esencial y fundamental de la vida en la organización colectiva.

Esto no implica que el sujeto sea pasivo, aunque se encuentra expuesto a una cantidad incierta de variaciones del entorno, cuenta con una organización de carácter autónomo que le permite responder, adaptarse y al mismo tiempo que se reconstruya a sí mismo. En palabras de los autores, eso de la autonomía refleja la capacidad de especificar su propia legalidad, lo que es propio de él (Maturana y Varela, 2004, p. 28-29), es decir que no solo recibe influencias externas, sino que también constituye sus propias formas de desarrollarse. Por consiguiente, Maturana y Varela, (2004, p. 28-29), plantean “que el modo, el mecanismo que hace de los seres vivos sistemas autónomos es la autopoiesis que los caracteriza como tales.” Así, la autonomía del sujeto en el sistema, no se entiende como una independencia absoluta del entorno, sino como la capacidad de permanecer, transformar y producir su identidad en constante relación con este.

En resumen, la visión formativa se inclina hacia la construcción de un ser humano que responda a las demandas del contexto, pero que a su vez también sea capaz de comprenderlas, cuestionarlas y tomar posición y decisión consciente frente a ellas. Este PCP apuesta a formar un sujeto que reconozca su identidad como si fuera un sistema en constante interdependencia, en donde su autonomía le permita construirse a sí mismo en un vínculo con los demás y con el entorno. Este enfoque abre paso a pensar un ideal de ser humano que concibe este proyecto como un ser autoecoconsciente.

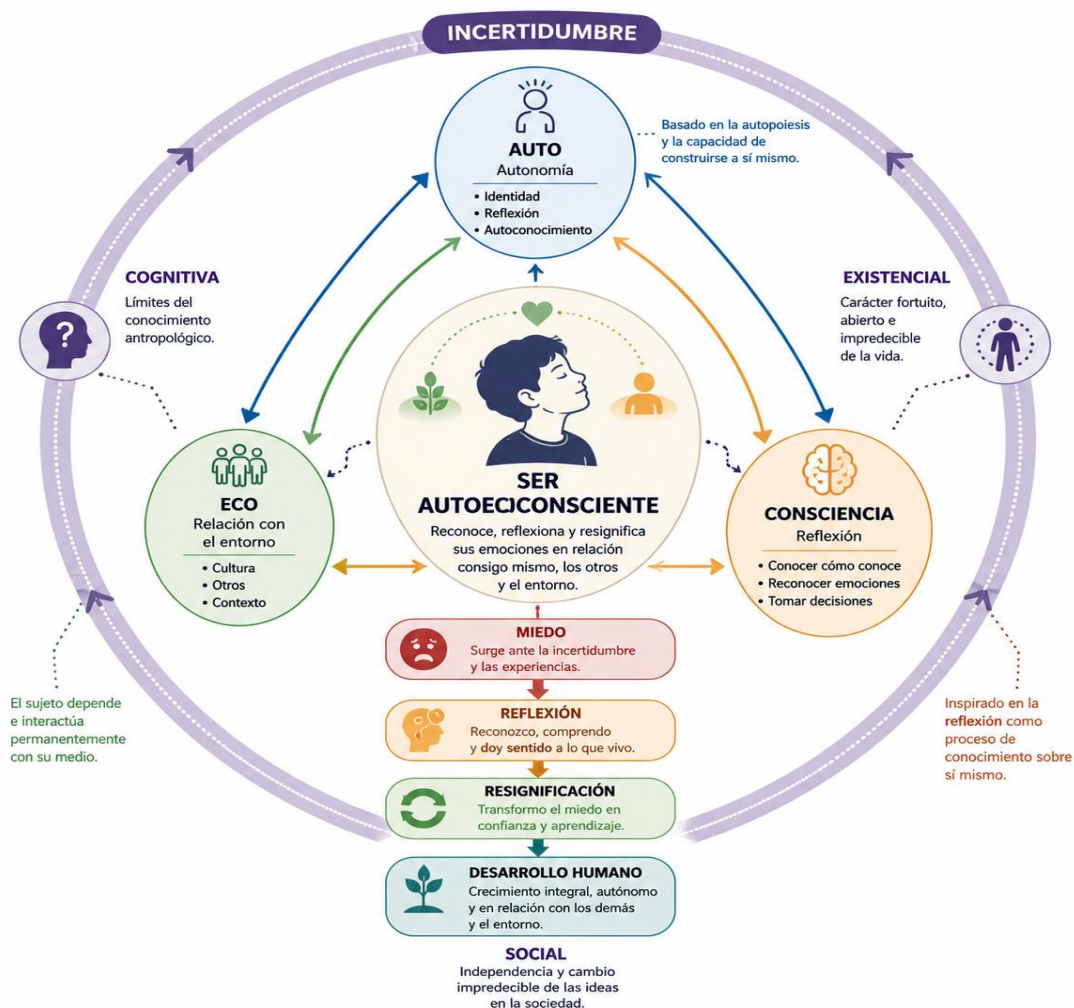
Para comprender el concepto utilizado de ideal de ser humano a formar es necesario hacer una argumentación teórica sobre cómo se concibe ese ser auto-eco-consciente, iniciando con lo auto-eco-reorganizado desde Morin quien lo define como “la auto-eco-reorganización, que está en ruptura total con el paradigma de la ciencia clásica ya que funda, con el término ‘auto’ el sujeto en el objeto mismo, con el término ‘eco’ la apertura del objeto, con el término ‘re’ el desorden en el orden, puesto que permite unir a partir de ahora organizacionismo y organicismo.” (Gembillo, 2022, p. 9, citando a Morin, La método VII, 2021: 235). Siendo de apoyo este paradigma y llevado al PCP, se entiende lo auto en el ser humano como constructor o formador de su propia identidad atravesada por la cultura, valores y emociones “el sujeto en el objeto”, pero cabe resaltar que esa autonomía está en constante dependencia del entorno, es aquí donde entra lo eco “la apertura del objeto” que sería el intercambio de información que se hace en el proceso de construcción de identidades.

Siguiendo con la idea anterior, se comprende de mejor forma lo auto y lo eco, ahora bien, este PCP propuso darle una interpretación propia desde lo consciente, pues, para formar seres humanos conscientes de sus emociones se cree pertinente que primero reflexione sobre estas, Humberto Maturana y Francisco Varela mencionan lo que significa la reflexión según Morin para quien la reflexión es “un proceso de conocer como conocemos” Maturana y Varela (2004, p. 37). Es decir, que para entender algo se debe conocer la identidad que le da paso a la construcción de un nuevo conocimiento, y ese saber esta atravesado por todas y cada una de las dimensiones que componen al ser humano. Esto implica que se debe conocer el propio espíritu por medio del cuerpo, las emociones y la sociedad, pues Morin, (2004, p. 8) “toda nuestra visión del mundo [...] se hace mediante [...] fenómenos propios del espíritu humano” Llevando los fenómenos propios que menciona Morin al PCP es pertinente que el ser humano conozca sus emociones (fenómenos internos) y así mismo pueda generar un proceso de reflexión sobre lo que siente, para que construya un conocimiento de sus propios actos y consecuencias en la práctica formando así un ser autoecoconsciente.

Ahora bien, se pretende dar un significado propio de lo que se entiende por formar un ser autoecoconsciente, que viene a ser un ser humano autónomo capaz de reflexionar

sobre sus acciones en relación con el entorno, pues esas acciones están en constante relación con sus emociones, sus saberes y su pensar sobre la práctica. Todo esto desde lo emocional, lo social y lo práctico da paso a la construcción de la identidad del sujeto en relación con el contexto.

La siguiente imagen, representa la concepción de sujeto e ideal de ser humano a formar desde los planteamientos de Morin, Maturana y Varela. Se ilustra, el proceso mediante el cual los individuos que se trabajan desde este PCP se construyan como AutoEcoConscientes, desde la interacción entre la autonomía, el entorno y el proceso de consciencia.



Nota. El círculo mas grande, representa la incertidumbre como condición permanente de la existencia humana en sus dimensiones cognitiva, existencial y social. En el centro esta la propuesta del ser AutoEcoConsciente, situado en una interacción recursiva entre lo auto lo

eco y lo consciente, y en la parte inferior se sitúa el proceso para resignificar el miedo teniendo en cuenta toda la estructura planteada. Elaboración propia mediante apoyo de inteligencia artificial (Chat GPT, Open AI, 2026).

Por su parte, desde el punto de vista pedagógico es pertinente iniciar comprendiendo el currículo pues este PCP lo comprende como un proceso y no como un producto debido a su énfasis en los procesos de interacción entre el estudiante, el maestro y el proceso de enseñanza-aprendizaje que se dan en la práctica corporal. El currículo no es algo cerrado que se aplica de una forma lineal según lo menciona Molano, pues este, debe conocer la incertidumbre y la complejidad de la clase ya que se debe construir en la acción a partir de las interacciones entre estudiantes, tareas y maestros, por último se prioriza el proceso simbólico y social “Más allá de la prescripción, se hace necesario que una didáctica interestructural contemple (y privilegie) [...] aquellos procesos simbólicos y sociales que se dan en la clase” Molano (2021, p. 3, 81).

Perspectiva pedagógica

Ahora desde el punto de vista pedagógico es pertinente iniciar comprendiendo el currículo pues este PCP lo comprende como un proceso y no como un producto debido a su énfasis en los procesos de interacción entre el niño o niña, el maestro y el proceso de enseñanza-aprendizaje que se dan en la práctica corporal. El currículo no es algo cerrado que se aplica de una forma lineal según lo menciona Molano, pues este, debe conocer la incertidumbre y la complejidad de la clase ya que se debe construir en la acción. Por último, se prioriza el proceso simbólico y social “Más allá de la prescripción, se hace necesario que una didáctica interestructural contemple (y privilegie) [...] aquellos procesos simbólicos y sociales que se dan en la clase” Molano (2021, p. 3, 81).

Ahora bien, Molano propone tres principios pedagógicos de la didáctica interestructurante, el primer principio que es del tecnicismo a la experiencia, que sirve de apoyo fundamental para este PCP para la estructuración pedagógica, en donde lo primordial no es enfocarse en la tarea de la técnica sobre el movimiento, sino que esas tareas deben estar centradas en la vivencia de los sujetos, el cómo hacer importa menos que el sentir en la práctica. (Molano 2021) realiza una fuerte crítica, sobre el modelo de didáctica tradicional en educación física, centrado en la enseñanza de las tareas en el movimiento,

desde un reduccionismo que el nombra tecnicismo, en palabras del autor, “enfaticar en la enseñanza de las técnicas de ejecución por sobre las vivencias de la práctica” (p. 79). Esta visión provoca “la reducción del movimiento a sus elementos técnico-funcionales (tecnicismo)” (p. 81). Por lo tanto, se debe promover ese modelo que privilegie las experiencias y vivencias en la práctica.

Como segundo principio, se plantea de la construcción de sentido, alejada de la visión biologicista del cuerpo, que se enfoca en resolver aquellas respuestas fisiológicas que se dan frente al miedo. El eje de estos principios debe estar centrado en priorizar los pensamientos y sentimientos que surgen en la práctica, con el objetivo de que el sujeto pase de nociones construidas principalmente por el miedo, a una en donde se pueda otorgar una nueva significación a eso que vivió. Es así, en donde Molano (2021, p. 81.) propone que una didáctica interestructural, que se alinea con los propósitos planteados en el PCP, deben estar enfocados en:

contemplar (y privilegiar) [...] aquellos procesos simbólicos y sociales que se dan en la clase (reconocer que se construye amistad, se superan temores y mitos respecto a lo corporal, saber de qué se es capaz, que en las prácticas motrices se tejen significaciones etc.), enriqueciendo el sentido de la experiencia corporal (p. 81).

El tercer y último principio sobre el cual se construye esta perspectiva pedagógica es el de la interestructuración como proceso, en donde el maestro modifica estructuralmente las tareas y los sujetos desde sus condiciones, interiorizan lo significativo de estas. El maestro entonces debe, “construir sobre lo construido. Es decir, en última instancia, reconstruir” (Molano, 2021, p. 86). Así que este no parte de cero, debe reconocer las experiencias, los saberes y significados de cada sujeto y a partir de estos generar nuevos aprendizajes, todo esto genera un bucle en donde el maestro diseña e interactúa con la tarea, y el sujeto se relaciona con está generando una respuesta, la tarea retro actúa sobre el sujeto generando un desequilibrio, el maestro observa esa respuesta y procede a mediar, acompañar y modificar la tarea ayudando a reorganizar la acción del sujeto, para que así, este pueda reorganizar la situación y darle un sentido a eso que vivió.

Basándonos en estos principios, la metodología se plantea desde la desestructuración Holo gramática que propone, Molano (2021)

“el principio Holo gramático se aplica en una didáctica interestructural como estrategia de interpretación de realidades densas [...] de lo general a lo particular [...] en “niveles de concreción” (desestructuración) y en sentido contrario, de lo particular a lo general, en progresivos “niveles de complejidad (estructuración) (p. 83).

En este caso, la práctica y el elemento fundante del miedo serían el todo, este tiene una desestructuración en cuanto a que puede descomponerse en diversas experiencias que permitan la creación de diferentes tareas frente al miedo. Es por esto que, para enseñar en este PCP, principalmente se debe entender el miedo como algo colectivo, pero que también es algo particular de cada sujeto, pues las manifestaciones y significaciones de este son muy diversas en cada uno. A partir de lo anterior, se debe realizar una desestructuración de ese todo, desde lo complejo llevándolo a lo simple, para hacer mucho más fácil la comprensión de las tareas, para recomponerse en una nueva lógica.

Teniendo en cuenta esto, se pasa a desarrollar las distintas fases que componen esta metodología. La primera denominada como fase de acoplamiento estructural, que sería esa adaptación al medio inestable, en donde el objetivo estaría en reducir la incertidumbre inicial y generar un diálogo entre la práctica y el sujeto que le permitan a este sentirse mucho más seguro en el contexto. En primera instancia, se debe hacer un análisis estructural de las situaciones, en donde se identifiquen los componentes que más miedo le generan al sujeto en cada práctica.

Luego de esto, el maestro tiene que realizar una desestructuración en donde modifica el espacio, los objetos y las reglas, pues Molano (2021, p. 87) citando a Maturana y Varela, indica que “Mientras una unidad no entre en una interacción destructiva con su medio, (...) veremos que entre la estructura del medio y la de la unidad, hay compatibilidad”. Todo esto se hace con el fin de que el maestro logre un “acoplamiento estructural”. Posteriormente, se debe aplicar en un principio dialógico, que le permita al sujeto y al maestro, pensar sobre aquellas contradicciones que se generan en la práctica, Pues como explica (Molano 2021) “la dialéctica-dialógica permite comprender las

tensiones emergentes en la clase, como medios de formación, más allá del conflicto inicial” (p. 85).

La segunda fase, se denomina desestructuración y estructuración, entendiéndose esta como un juego entre el todo y la dificultad de las tareas. El objetivo de esta fase es exponer al sujeto en distintas situaciones de riesgo percibido, en donde pueda gestionar de forma significativa su emoción para lograr tomar decisiones y experimentar la superación de tareas graduales. En consecuencia, el maestro realiza la desestructuración, es decir el proceso de simplificación, Molano (2021, p. 83) explica que “en el proceso de desestructuración, a mayor simplicidad se tiende a la pérdida del sentido inicial de la tarea, pero se gana en posibilidades de asimilación por parte del estudiante”. No obstante, esta simplificación permite el acceso más fácil a las tareas, favoreciendo la comprensión y apropiación de estas, pero progresivamente se debe recuperar el sentido inicial de cada una. Siguiendo con lo anterior, el maestro debe realizar una estructuración, enfocada en el grado de complejidad de las tareas y su proceso ascendente, Molano lo explica “En el proceso de estructuración, a mayor complejidad de la tarea, se tiende a la convergencia de los procesos hacia un fin común”.

Es así, cuando el maestro encuentra un equilibrio en donde pasa por la desestructuración para luego meterse en una estructuración que le permita guiar a los sujetos con los objetivos previos. Siguiendo con lo anterior, es necesario crear un sistema simbólico, que permita nombrar los estados emocionales de una manera particular, esto permite un vínculo más fuerte entre el maestro y el sujeto “en las interacciones entre estudiante-maestro-tarea en la clase, se va entretejiendo un universo simbólico propio, que se hace cada vez más complejo [...] un lenguaje que se va haciendo particular y significativo para sus participantes” (Molano, 2021, p. 91). Para finalizar con esta fase, el maestro realiza una co-construcción, basada en la toma de decisiones “Son la acción pedagógica y el planteamiento didáctico de las situaciones de clase, los que hacen posible y orientan las condiciones para que se dé el proceso de co-construcción entre Estudiante y Tarea” (Molano, 2021, p. 83). Con esto, se propician escenarios en donde el sujeto decide, esto fomenta la autonomía y la construcción colectiva de la tarea.

Por último, está la fase de resignificación en donde se construye sentido sobre lo vivido a partir de la recursividad que implementa el maestro. El objetivo está en la construcción de nuevas experiencias que permitan transformar el miedo en conocimiento de sí mismo en la práctica y la vida diaria, su análisis debe pasar por el sujeto, notando que este no solo reacciona a las diferentes situaciones, sino que comienza a actuar con intencionalidad. Ahora bien, el maestro realiza en esta fase una interestructuración, que se compone por lo que Molano (2021, p 84) describe como “el principio de bucle recursivo, en el cual la noción de regulación está superada por la de autoproducción y autoorganización [...] en tanto que el niño reorganiza su acción y adquiere nuevos elementos para fortalecer su autonomía”. En otras palabras, un proceso por el cual el individuo actúa y reflexiona sobre lo que hace y a partir de esto, modifica su acción.

Seguido de esto, se pasa a la transición de ese lenguaje recursivo que se utilizó antes para pasar a uno mucho más técnico, Molano, (2021, p. 90) lo explica así, “las situaciones de juego pueden ser estresantes [...] es conveniente, en esos momentos, privilegiar un “tú puedes”, sobre una explicación técnica acerca de la ejecución”. Con esto, se hace pertinente lo afectivo y recursivo del maestro en el primer momento de la práctica o donde el sujeto no haya logrado el objetivo de la tarea o se vea afectado por manifestaciones de miedo que le interrumpen realizar dichas situaciones, para luego cuando interiorice estos componentes de la tarea, se pase a lo técnico para cumplir con ese objetivo de sesión.

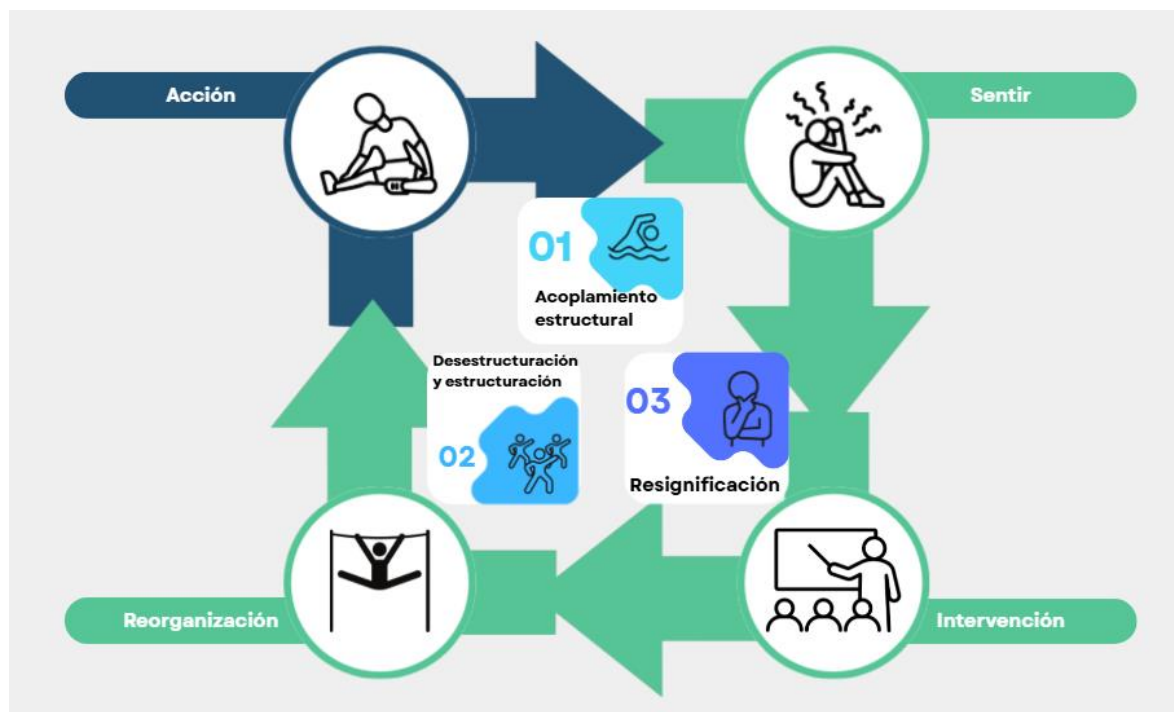
La siguiente representación gráfica muestra la apuesta pedagógica de este PCP. Desde lo interestructurante de Molano y el acoplamiento estructural de Varela y Maturana, se concluye que el aprendizaje no ocurre de una manera lineal, sino que se da a través de un proceso dinámico de constante interacción entre el niño, su entorno y la experiencia que vive. En este proceso los niños actúan, sienten y reflexionan para generar procesos de desestructuración y reestructuración de todos aquellos significados que fueron contruidos previamente alrededor del miedo.

Con estas transformaciones se posibilitan diversas formas de comprender y afrontar las situaciones que antes se percibían como amenazantes. Es así, como la resignificación surge como resultado del proceso de reorganización que se da en la experiencia vivida, pasando de una barrera emocional a una oportunidad de aprendizaje, para potenciar su

desarrollo humano. Esta figura muestra un bucle recursivo, que se encuentra en permanente acción, esta pasa por un sentir, el maestro interviene y ayuda a la reorganización que se da de manera continua, pasando una y otra vez.

Figura 1

Bucle recursivo



Nota. El ciclo externo hace referencia al bucle recursivo donde se da el aprendizaje. En el centro se ubican las fases metodológicas que se utilizaron para el diseño curricular y desarrollo de las sesiones de clase. Elaboración propia realizada en Canva.

Perspectiva disciplinar

Finalmente, este PCP se apoya disciplinarmente desde la praxiología motriz Otero y Burgués (2003) retoman los planteamientos propuestos por Pierre Parlebas, uno de los conceptos clave para este proyecto es la lógica interna pues esta es planteada como “la llave del juego” ya que esto permite comprender cada condición que se puede dar en las diferentes practicas motrices siendo en este caso natación, gimnasia y fútbol. Esto ayuda a explicar la importancia al momento de analizar las disciplinas y sus acciones dentro de cada situación motriz determinada.

Bajo ese orden de ideas, la lógica interna se refiere a “las condiciones en que cada práctica motriz se desarrolla y que son propias de esa situación” (Otero y Burgués, 2003). Esto implica que, en disciplinas como natación, gimnasia y fútbol, hay ciertas organizaciones particulares de cada práctica que dan paso a posibilidades de acción de los niños, explicado de una forma más sencilla, en cada disciplina bajo su lógica hay situaciones como, el medio, la relación con otro, o una acción individual que hacen que sean condiciones constitutivas de la misma práctica.

Ahora bien, entendiendo esa lógica interna como un sistema que ayuda a interpretar y darle coherencia a cada disciplina o específicamente a la experiencia motriz del niño, se entiende que cada participante en la práctica es quien interpreta lo que ocurre en la situación, en su toma de decisiones como una inmersión al agua, o ejecutar un rollito, o controlar un balón, pues a través de esas situaciones hace que actúe bajo esa misma consecuencia, pues la lógica interna apoya a dar una mirada no solo a la práctica como tal sino a lo que vive cada practicante dentro de ella. (Otero y Burgués, 2003).

En relación con lo anterior, la lógica interna se configura como un “sistema de rasgos pertinentes que determinan las acciones motrices” (Otero y Burgués, 2003). Este concepto da paso a la idea de que hay ciertos elementos clave en cada práctica que orientan cada acción del sujeto, y definen lo que es relevante para ellos en esa situación, esos rasgos pertinentes se entienden como criterios que le dan estructura a la conducta motriz, pues cada disciplina tiene su regla o su sentido. Así mismo, estos sistemas permiten comprender que las acciones motrices están condicionadas por el entorno que rodea la práctica, aspectos importantes para evidenciar la presencia del miedo en cada disciplina acorde a lo que se lo genera, un objeto, una situación, el entorno etc.

Por otro lado, la interacción motriz es fundamental en la praxiología pues ayuda a comprender la acción motriz como un proceso relacional, así como menciona Otero y Burgués (2003), los jugadores “establecen relaciones con los compañeros, adversarios, espacio y objetos”, lo que da a entender la complejidad tan grande que se puede presentar en un solo espacio ya que no todas las interacciones en las disciplinas como natación, gimnasia y fútbol, van a ser las mismas. Como se ha mencionado, estas relaciones tienen dinámicas específicas propias en la práctica y están en constante cambio durante el

desarrollo de esta, pues quien practica natación debe anticipar una situación al momento de sumergirse en el agua, en gimnasia cada practicante debe interpretar las acciones de sus compañeros cuando ejecutan un elemento como media luna, en fútbol los jugadores deben ajustar su comportamiento en función al contexto como la posesión o pérdida de balón.

Siguiendo la misma línea, se entiende que estos contextos no se pueden analizar de manera individual porque cada acción motriz sea en la disciplina que sea forma parte de una relación que constantemente se transforma, es por esto que la interacción motriz se puede entender para este PCP como el proceso en el hay una comunicación a través del cuerpo, o en palabras más teóricas, por medio de sus acciones, pues el nadador, el gimnasta y el futbolista transmiten información que puede influir en la toma de decisiones de quienes los rodean. De esta manera, la practica motriz se configura como un espacio de intercambio que condiciona la experiencia del sujeto (Otero y Burgués, 2003).

Teniendo presente la interacción motriz se da paso a hora a la incertidumbre y su relación con la toma de decisiones, pues en el desarrollo de las prácticas motrices en los contextos deportivos se ve presente la incertidumbre, entendiéndola como una imposibilidad de prever al cien por ciento lo que ocurrirá en la situación que se presente en el contexto, esto ocurre debido a la interacción constante entre quienes participan y el cambio que puede presentar el entorno, cambios en el agua, inestabilidad, o presión en el terreno de juego, pues esto obliga a los niños a adaptarse a las variables de la situación.

En este sentido, la incertidumbre exige a quien hace la práctica a interpretar la información disponible que le ofrece la situación en el contexto y así tomar decisiones en tiempo real. Tal como señalan (Otero y Burgués 2003), “la misión del jugador es definir o implementar qué objetivos y qué comportamientos se consideran adecuados” lo que evidencia la importancia y la implicación de una toma de decisión en la acción motriz, cuando quien la práctica siente miedo o incertidumbre en esta. Es importante resaltar que la incertidumbre forma la condición propia de la práctica, ya que cada disciplina ofrece nuevos desafíos y abre posibilidades a formas de aprender. Además, permite comprender la aparición de emociones como el miedo a través de manifestaciones, pues esto emerge cuando el sujeto debe actuar sin tener claro el resultado de su acción (Otero y Burgués, 2003).

Desde la praxiología motriz Otero y Burgués hacen mención de que el tiempo y el espacio son condicionantes, pues estos son fundamentales en la configuración de la acción motriz, también le ponen un limitante directo a la actuación de cada niño, ya que el espacio puede tener diferentes características que modifican como cada sujeto interactúa en la práctica, y el tiempo agrega ciertas limitaciones que obligan a que el sujeto deba actuar con rapidez, precisión o lo más efectivo posible, esto influye fuertemente en la ejecución de las acciones y en la toma de decisiones dentro de la disciplina.

En contextos como natación, la profundidad de la piscina (espacio) modifica la acción de quien va a ingresar, en gimnasia saltar en un trampolín (espacio) cambia la acción de quien va a saltar, en fútbol ir perdiendo y que falte un minuto para terminar el juego (tiempo) altera la acción de quienes están jugando, por eso mismo estos factores no se deben entender como un simple escenario en el que ocurre, sino como un componente estructural de la práctica.

En resumen, la acción motriz relacionada con el tiempo y el espacio se entiende como una acción que está situada y es dependiente de un contexto específico, como se mencionó anteriormente el sujeto actúa acorde a las condiciones temporales y espaciales que se presentan en la situación de la práctica, pues esto permite analizar cómo se configura cada experiencia dentro de esta (Otero y Burgués, 2003).

La figura que se muestra, representa como se orientó desde lo disciplinar el proyecto para analizar la información con ayuda de la Praxiología Motriz. Gracias a esto, se comprendió que las manifestaciones del miedo no dependen particularmente de las características a nivel individual, sino que también las condiciones que son propias de cada práctica también están allí. Por esto, el análisis se hace desde la lógica interna de cada práctica donde se identificó las formas de interacción, los niveles de incertidumbre y la toma de decisiones que se altera con todos estos elementos para manifestar por medio del cuerpo la somatización relacionada a cada práctica.

Figura 2

Praxiología Motriz para el análisis

Nota. Los núcleos de tensión se explican en el análisis de la información. Elaboración propia mediante diseño asistido por inteligencia artificial (chat GPTAI, 2026)

Diseño curricular

El diseño curricular surge de una crítica a las planificaciones lineales, a los modelos pedagógicos cerrados, en particular a la didáctica tradicional, en educación física y prácticas deportivas, la cual según Molano (2021, p. 81), “se ha configurado en la perspectiva de unos procesos ordenados, convergentes, que responden a unos códigos normativos”, todo por dar cumplimiento a unos protocolos que no permiten una educación pertinente con las problemáticas actuales. Frente a esta visión, se construye un currículo flexible, abierto a las necesidades de cada sujeto y en constante dialogo frente a lo que se

vive en las clases, también en continua interacción con los sujetos, la tarea y el maestro, un currículo vivo.

De ahí que, se articulan 3 dimensiones del ser humano a formar (AUTO, ECO y CONSCIENTE), extraídas de la matriz integradora en donde se explica la caracterización de ese ser humano a formar. Esta, se argumenta desde lo pedagógico con la didáctica Interestructural que se fundamenta en 3 principios fundamentales, la experiencia sobre el tecnicismo, el sentido antes que lo biológico y la interestructuración como bucle. Por otra parte, el análisis que se hace desde lo disciplinar con la lógica interna de cada practica corporal, mediante la clasificación que hace Parlebas de (CAI). De esta manera, el currículo se vuelve una matriz de relaciones que dirigen las acciones del maestro en tiempo real.

Por su parte, el proceso de construcción sobre el currículo siguió una serie de pasos. Como primero, se analizó la caracterización del tipo de ser humano a formar, se identifican las 3 dimensiones, cada una tiene una caracterización que da referencia a las teorías de donde surgen y los descriptores que lo explican de una manera sencilla. Seguido de esto, están los contenidos y temas, que en su mayoría salen de la perspectiva disciplinar con la praxiología motriz, pasando a los desafíos y objetivos acordes a cada contenido y sus temas.

En relación con lo anterior, se crea el diseño curricular que tiene gran relación y parecido a la caracterización. Se organizo la información en columnas: Tipo de ser humano (TDSH) es decir las dimensiones, redes sistémicas, como decidimos nombrar al macro componente organizativo, sus nombres autoorganización de la conducta motriz, Interacción y regulación sociomotriz, reflexividad y construcción de sentido. Siguiendo con los contenidos, luego los temas y de cada contenido y sus temas surge un propósito en forma de desafío, pues no se realiza un desafío específico ya que las condiciones de cada practica son diferentes, por lo tanto, se establecen algo que se pueda abordar en general por las 3 disciplinas deportivas.

Se continua con la fase metodológica, relacionada con la perspectiva pedagógica donde se usan elementos como acoplamiento estructural, bucle recursivo, desestructuración, sistema simbólico, estructuración, recursividad, etc. Para pasar a unos criterios de evaluación enunciados como indicadores observables y ultimas preguntas para

cumplir con una detallada didáctica interestructural desarrollada en el currículo. En relación con esto, la praxiología se incorpora en la clasificación (CAI), pues para cada práctica, se definió su lógica interna, ya que, dentro de esta, existen diversas relaciones, en donde la comunicación no es la misma, el adversario en algunas es interno y en otros es externo, por lo tanto, el nivel de incertidumbre será distinto en cada situación y en cada práctica.

En este sentido, se explica brevemente que se trabaja desde cada categoría de TDSH. Como primero, la dimensión auto enfocada en la organización desde sí mismo, se centra en la conciencia corporal, la autorregulación a nivel interno y fisiológico, por último, capacidad para planificar y reorganizar la acción. Se desarrolla a través de contenidos, como el control del tono muscular y la respiración, la percepción de señales internas, como la tensión, respiración, temblores o sensaciones extrañas en su cuerpo, todo esto le permite identificar emociones corporales.

Para esta dimensión, las fases metodológicas predominantes son el acoplamiento estructural, que permite reducir el nivel de incertidumbre y el bucle recursivo, para hacer reflexionar las vivencias. Además, los criterios de evaluación incluyen la identificación de las zonas de tensión, regular con ayuda del maestro y las tareas la respiración, ajustar la acción a la inestabilidad del medio, y construir una intención antes del actuar, en donde se acompaña con preguntas orientadoras que le permitan ir reflexionar sobre las experiencias de clase.

Por su parte, la dimensión eco hace referencia a la construcción que se da en la interacción con los otros y con el entorno, donde la cooperación, la comunicación motriz y la gestión colectiva del riesgo son elementos fundamentales a desarrollar. Con esto, se trabaja a través de contenidos como la lectura de señales en los otros, explicada como semiotricidad, la adaptación a redes de comunicación estables o inestables, el cuidado mutuo, la ayuda y el trabajo en equipo. Aquí, las fases metodológicas que predominan son la desestructuración y estructuración por su importancia en la modificación de reglas y roles.

En esta línea, también se trabaja un elemento importante como la co-construcción, en donde se prioriza la toma de decisiones compartida. A esto se suma, los criterios que se tendrán en cuenta para evaluar, donde el desplazamiento coordinado con compañeros, el

uso de gestos y lenguaje recursivo para comunicarse, expresar el apoyo a otros, interpretar distintas situaciones de incertidumbre colectivas y proponer alternativas para la realización de las tareas comunes, serán importantes a la hora de llevar el proceso formativo en tiempo real. Y, por último, las preguntas orientadoras con fines de reflexión sobre el trabajo con sus compañeros y posibles alternativas para cambiar las situaciones de clase en función del bien común.

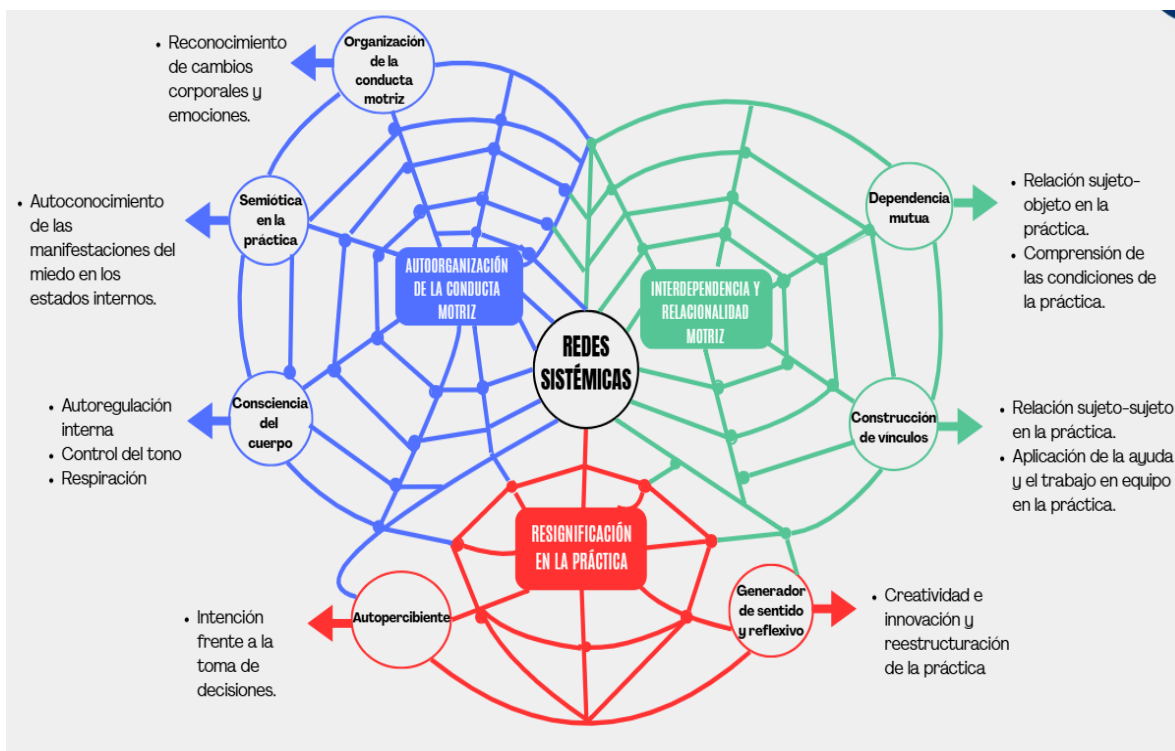
En último lugar, la dimensión consciente enfocada en otorgar sentido y reflexión durante la práctica. Esta, se encarga de promover la toma de conciencia, diálogos de la experiencia, la creatividad y la transformación de la práctica a partir de la reflexión. Se trabaja con la creación de un sistema simbólico propio construido con ayuda del maestro, la narración de lo vivido, la generación de preguntas, la evaluación de logros y las distintas propuestas sobre modificaciones que realice sobre la lógica interna de la práctica.

De ahí que, la fase metodológica que predomina es la de resignificación apoyada de la construcción del sistema simbólico propio. Se acompaña de criterios de evaluación como la explicación de la toma de sus decisiones, el relato de si supero o no miedos anteriores, los cambios que realizo a nivel individual, tanto físicos e internos, como los colectivos en la relación con los otros, así como las propuestas de diversos cambios sobre la lógica interna de la práctica. Y, preguntas orientadoras sobre la propia acción o la de sus compañeros.

En síntesis, el diseño curricular que se presenta, es una herramienta abierta que se argumenta desde la perspectiva educativa, pasando por el ideal de ser humano a formar, llevándolo por una didáctica alejada de lo tradicional, con teorías de aprendizaje situadas desde lo experiencial y social, terminando con lo disciplinar con la praxiología motriz. Este diseño, no se aplica de manera rígida, sino que se va actualizando en cada clase, según las respuestas de los practicantes, las problemáticas del grupo y las características de cada práctica. De esta manera, el currículo se convierte en un proceso de acción constante, que fomenta la creación de sujetos AutoEcoConscientes de su práctica.

La siguiente imagen, muestra las redes sistémicas que guían este diseño curricular propuesto, estas redes tienen una constante relación de manera dinámica y son interdependientes. Esto, permite adaptar todos los procesos pedagógicos que se lleven a

cabo, según las necesidades y núcleos de tensión identificados que emergen de la práctica, sin seguir una estructura fija o secuencial.



Nota. Estas redes mantienen una relación de interdependencia y co-construcción, es por esto, que los colores se entrelazan visualmente, representando la influencia de cada red en la otra. Elaboración propia realizada en Canva.

Evaluación

Es importante, con todo este proceso hecho proponer el impacto real que tuvo este PCP en el aprendizaje de los niños. Por esto, se construyó una ruta de análisis organizada en cinco categorías que dan cuenta de los criterios más importantes en ese proceso: tiempo del proyecto, contenidos, recursos, estructura y progreso y flexibilidad. Cada una de estas se evaluó con una tabla de baremo con 4 apreciaciones: insuficiente, faltante, oportuno, suficiente.

Para la primera categoría, en el tiempo del proyecto se concluyó que fue faltante. Porque, para lograr la resignificación deseada, hicieron falta la implementación de más sesiones de clase para mejorar en cada una de las características a desarrollar o potenciar en los niños. Para un cambio sostenido se requiere de un proceso más prolongado, donde los

niños puedan experimentar mucho más la emoción del miedo y todo lo que conlleva esto. Igualmente, se seguirá implementando el proyecto con algunos niños ya que este fue desarrollado en lugares de práctica laboral y permite ver los demás avances que se puedan obtener.

En la segunda categoría del contenido, se encontraron pros y contras. Por un lado, la mayoría de los contenidos a desarrollar en los niños fue bastante acertado, se logró conectar con las huellas emocionales y las experiencias que tenían en las distintas sesiones, también las formas en como los niños enfrentaron su miedo, dieron resultado a esa desestructuración e implementación de contenidos escogidos. Pero, también se identificaron vacíos importantes, en cuanto a una mejor comprensión de la experiencia real de los niños, sobre esos significados que el tiene en su vida diaria del miedo, las narrativas que tienen del miedo. Y es que, con esto se identifico que los relatos personales debían ser un poco mas profundos para analizarlos de mejor manera. El contenido fue suficiente, pero faltante en lo que se pudo haber hecho.

En cuanto a los recurso, los materiales y el espacio, se evaluó con suficiente, ya que los espacios deportivos junto con los materiales que se utilizaron, permitieron estar a la altura de todas las necesidades que surgían, también gracias a que donde se realizó la práctica se contaba con el material, en eso se facilito bastante para el PCP. Lo mas significativo en este apartado, fue la acogida, pues en cada lugar de práctica los encargados y los niños ayudaron con la cooperación para la realización del proyecto.

La cuarta categoría se valoro como oportuna, ya que el diseño curricular planteado respeto los procesos de los niños, por su parte, al escuchar a los niños hablar sobre las clases que se diseñaron, no tenían controversias frente a la dificultad en las actividades sino mas con su emoción. Aun así, se reconocen procesos por mejorar, en donde algunas planeaciones pudieron ser más detalladas y claras, para los momentos de mayor incertidumbre, poder darle una mejor respuesta o adaptación.

Finalmente, la flexibilidad del programa se evaluó como suficiente, ya que ese PCP no se concibió como algo rígido e intocable en sus formas de implementar, sino que, a partir de los principios construidos, se tejió una guía de adaptación para todas las sesiones y es que con la lógica en que fue diseñado este proyecto, las necesidades de las clases eran

oportunamente abordadas por la flexibilidad de los temas. Esto permitió desarrollar una capacidad en el grupo para dar respuesta colectiva a los requerimientos emergentes.

Ahora, al hacer la evaluación programa – docente, este proceso dejó una lección clara, el rol del maestro es insustituible. El programa es una herramienta, pero quien le da vida es el docente. Nosotros, como maestros en formación, fuimos los encargados de orientar, ayudar, desarmar y volver a armar cada sesión para mantener el foco en el miedo como tema central. Y en ese proceso, tuvimos el privilegio de ser recibidos como colegas, no como visitantes.

Pero también hubo dificultades: problemas con los espacios, tiempos cortos, situaciones ajenas a la clase. Sin embargo, en todo momento nos sentimos respaldados. Y algo fundamental: dentro de nuestro propio grupo de trabajo, también enfrentamos discusiones y tensiones. Lo valioso no fue evitarlas, sino aprender a manejarlas. Aprendimos a reconocer, escuchar y respetar las ideas del otro. Nos volvimos conscientes de las capacidades de cada uno, y ese proceso de evaluación interna nos hizo crecer como equipo. Porque evaluar también es eso: reconocerse en el otro, incluso cuando no se está de acuerdo.

Finalmente, la evaluación de la relación docente - aprendizaje fue quizás la más gratificante y la más compleja. Nos permitió reflexionar sobre nosotros mismos como docentes en el aula real, con todo lo que eso implica: la lluvia inesperada, el día difícil que habían tenido los estudiantes, la falta de tiempo para abordar todo lo planeado. Aprendimos que dar clase no es simplemente transmitir un contenido, es conocer a cada estudiante como un ser único, con su propia historia, su propio miedo y su propia forma de superarlo.

Y los resultados llegaron. Vimos a los niños empezar a ser conscientes de su respiración antes de un rollo en gimnasia, al concentrarse antes de un tiro libre, al desplazarse tranquilamente con apoyos hasta el otro lado de la piscina, o simplemente al meterse al agua cuando antes les daba miedo. Esos pequeños, pero grandes logros fueron la evidencia de que nuestro PCP estaba tocando fibras profundas. Pero también hubo aprendizajes en dirección contraria, de ellos hacia nosotros. Los niños nos enseñaron a divertirnos en medio de la enseñanza, a reírnos en los momentos difíciles, a no tomarnos

tan en serio cuando la clase no salía como esperábamos. Nos regalaron la posibilidad de ver nuestras propias dificultades y también nuestras capacidades.

Este proceso fue completamente multidireccional. No hubo un sujeto que solo enseñaba y otro que solo aprendía. Fue un proceso vivo, lleno de dificultades, sí, pero también lleno de amor por esta vocación. Cada sesión nos dejó una enseñanza: para ellos, para nosotros, para el programa mismo. Por eso, nuestra reflexión final es que evaluar no es solo calificar si se cumplieron los objetivos, implica reconocer que todos aprendimos. Los niños aprendieron a enfrentar el miedo desde su cuerpo y su respiración. Nosotros aprendimos a ser maestros más flexibles, más atentos, más humanos. Y el programa, ese PCP que diseñamos con tanto cuidado, se transformó en algo vivo gracias a la práctica.

Al final del camino, nos llevamos una certeza: la evaluación no es un veredicto, sino una conversación continua entre el programa, el docente y el aprendizaje. Y en esa conversación, todos tenemos algo que decir y algo que escuchar. Por eso, más que un documento final, este ejercicio se convirtió en un espejo donde mirarnos como grupo, como maestros y como personas. Y esa, quizás, es la evaluación más importante de todas.

Análisis de la información

Ahora bien, para recopilar toda la información importante se vio necesaria la importancia de realizar diarios de campo una vez finalizada la sesión, recopilando ciertas situaciones específicas que se encontraron durante cada una de las practicas, para la elaboración del diario de campo se buscó plasmar unas categorías que reunían información específica en relación al miedo, las cinco categorías que se obtuvieron para dicha recolección fueron, somatización del miedo, pues esta es una categoría que ayudaba a recordar en que punto de la clase se veía explícitamente la emoción por medio del cuerpo como la tensión, cierres oculares entre otros, la segunda categoría se denominó huellas de experiencias previas, durante cada clase al hacer la retroalimentación de las tareas se le cuestionó al niño sobre sus sentires en la práctica e incluso hacia menciones sin necesidad de preguntárselo, comentarios como por ejemplo, “ya había hecho eso y no pude”, “mi papá/mamá me regaña”, “una vez lo intenté y se rieron”, entre otros, la tercera categoría se llamó miedo a equivocarse, pues aquí es donde se encontró ese temor frente a la calidad del

movimiento y comprueba lo fuerte que una emoción como el miedo puede afectar incluso en la ejecución en el movimiento de una situación o tarea que se pone como cambiar de verticalidad a horizontalidad, sentir inestabilidad en el aire al hacer un giro o sentir que te van a juzgar si fallas lo que te pidieron hacer.

Pasando con la cuarta categoría llamada presión externa, hace referencia a todo lo que ocurre de manera externa con los niños cuando realizan su práctica deportiva ya que se evidenció que el niño o niña sentía miedo de que sus padres la estuvieran viendo, sentían miedo de que el docente estuviera ahí pendiente dando las indicaciones con un tono de volumen alto y le exigiera, miedo de que sus compañeros se burlen, regañen o molesten por ejecutar mal una tarea y por último la quinta categoría denominada como incertidumbre a lo nuevo, esta categoría buscó recopilar información para identificar que niños o niñas y en que situaciones expresaron su miedo al momento de realizar una nueva experiencia que jamás habían hecho o creyeron que nunca la iban a hacer.

De estas categorías, surgen cinco subcategorías o núcleos de tensión que las atraviesan transversalmente, estos se denominan como: Seguridad versus riesgo, en donde los niños interpretan como peligrosa una situación que objetivamente es segura. Seguido esta, el control versus pérdida de control, es donde el miedo aparece cuando se percibe incertidumbre por no poder controlar del todo la situación, el cuerpo o las condiciones del entorno. En esa línea, se ubica la confianza versus desconfianza en el propio cuerpo, en los elementos o en los otros. También, aparece el dominio del cuerpo versus incertidumbre motriz, acá el desarrollo motriz de los niños puede mostrar que no se encuentra totalmente consolidado para responder a una serie de situaciones motrices en las prácticas. Como último, se encuentra la norma versus la experiencia subjetiva, se genera una tensión entre lo que la práctica exige, las normas técnicas y lo que el niño siente, dolor, peligro, pensamientos negativos.

Con todo esto, se desarrolló cada categoría incluyendo para cada una su descripción, el análisis desde la lógica interna de cada práctica, los patrones recurrentes y la forma en que se expresan los núcleos de tensión.

Se inicio con la somatización del miedo, en los distintos diarios de campo se registraron múltiples manifestaciones corporales del miedo; en natación, los niños

mostraron clara evitación del contacto con el agua en sus rostros, expresiones faciales y corporales de miedo al estar cerca del borde de la piscina grande, al bajar las escaleras de esta misma piscina y desplazarse en ella por los bordes, también al ingresar de forma segura en tobogán con colchonetas y con saltos.

Por su parte, en el fútbol se evidencio una fuerte tensión corporal. Los niños cerraban constantemente los ojos por reflejo ante balones que solían venir con una velocidad y fuerza considerable de riesgo para ellos, se observó rigidez al recibir el balón y en ocasiones, evitación de la participación con este en el juego. Asimismo, en gimnasia las manifestaciones fueron similares, pero la rigidez corporal era aún más fuerte, casi que parecían tablas de lo tensionados que estaban. Se observo temblores en piernas al saltar, encogimiento de hombros, brazos pegados al cuerpo, puños bien cerrados, buscaban cualquier forma de agarre con sus manos, se paralizaban al sentir que la colchoneta se hundía, su respiración era entre cortada, les sudaban las manos y sus piernas temblaban especialmente en la actividad de caminar de espaldas por la viga de equilibrio.

Ahora bien, desde la lógica interna de cada práctica, se observó que, en natación, el medio acuático es inestable y requiere de un control respiratorio adecuado. El miedo al contacto facial con el agua, a los saltos o a cambios de posiciones evidenciaba una incompatibilidad estructural entre los niños y el medio. De igual manera, en el fútbol el balón percibido como un objeto móvil que va a diferentes velocidades tiende a alterar la acción motriz, el niño deja de actuar para pasar a defenderse de los peligros que ha observado. Cerrar los ojos y tensionar demasiado su cuerpo bloquean cualquier acción técnica que se requiera. Además, en gimnasia la lógica interna exige control postural y confianza en los distintos aparatos. Cuando la colchoneta se hunde, el niño percibe una inestabilidad, su cuerpo rígido bloquea la acción esperada y la búsqueda de algún tipo de agarre revela una necesidad muy desesperada de control táctil.

Por otra parte, los patrones más recurrentes fueron el reflejo de cierre ocular ante contactos con los demás o impactos inminentes, la rigidez corporal generalizada, el temblor previo a la acción, la evitación de contacto facial con el agua, el bloqueo ante el hundimiento de la colchoneta y expresiones faciales de miedo, acompañadas de sudoración

de manos con apneas involuntarias. Todos estos patrones motrices replicaron a lo largo de las sesiones en cada práctica.

Para finalizar el análisis de esta categoría, se ubican los núcleos de tensión presentados en seguridad versus riesgo, en donde los niños interpretaron como peligrosa una situación objetivamente segura. Otro sería el control versus pérdida de control, el miedo aparece ante la incertidumbre de no poder controlar las situaciones del entorno y el propio cuerpo. Se sigue con la confianza versus desconfianza generada en el propio cuerpo, en los elementos y en los otros. Así, el dominio del cuerpo versus incertidumbre muestra el desarrollo motriz si está o no consolidado para responder antes las situaciones motrices planteadas. Por último, la norma versus la experiencia subjetiva, la tensión esta entre lo que la práctica exige y lo que sienten los niños.

Por otro lado, la segunda categoría desarrollada es la de huella de experiencias previas, en natación algunos niños mostraron miedo al salto y a la piscina grande, en la sesión describieron un relato sobre una experiencia previa negativa con un ahogo. En fútbol el miedo al balón rápido está presente por haber sido golpeados con él en el rostro, evitaban roles por burlas y errores pasados, en gimnasia también hubo evitación frente al uso del mini trampolín, ya que este les había generado lesión, caídas y golpes a algunos niños.

Ahora bien, desde la lógica interna en la natación, el agua se asocia a ahogo o pérdida de control, la huella impide la familiarización deseada con el entorno. En el fútbol, el balón se convierte en un posible agresor, los niños se anticipan a él para protegerse en lugar de recibirlo y en gimnasia, el trampolín y la colchoneta que son para brindar seguridad, se asociaron al dolor, la memoria emocional quiebra la confianza.

A su vez, los patrones más reconocibles y repetidos fueron la detención súbita, de hasta 40 segundos de duda para poder actuar, verbalización de las cosas negativas que habían ocurrido en relación con la experiencia pasada, percepción distorsionada del riesgo, peligro donde hay seguridad, todo esto reactivaba la emoción que dejó la huella emocional.

En esa línea, los núcleos de tensión están entre la seguridad versus el riesgo, acá la huella de experiencias pasadas distorsiona la percepción del riesgo, pues sienten peligro donde hay seguridad. Seguido está el control versus la pérdida de control, hay anticipación

a la posible pérdida de control en diversas situaciones motrices. Así, la confianza versus desconfianza sobre el propio cuerpo por la experiencia pasada que dejó huella, así mismo en los aparatos y el medio. En el dominio del cuerpo versus incertidumbre motriz, predomina el recuerdo no solo del dolor, sino de la sensación de no haber podido reaccionar adecuadamente frente a esas situaciones evitando aquellos infortunios. Finalmente, la norma versus la experiencia subjetiva, se indica como debe ser la acción, pero la memoria emocional se manifiesta en pensamientos negativos sobre aquel momento, evitando seguir la lógica deseada.

Al mismo tiempo, está la categoría número 3 sobre el miedo a equivocarse, por su parte, en natación no fue explícito, pero si se relaciona como un miedo a perder el control en donde pueden tomar agua o no flotar. En el fútbol, está el miedo al juicio de compañeros, padres y entrenador, debido a esto, se evidencio una evitación a la hora de participar con el balón mucho tiempo, por miedo a equivocarse. En gimnasia, el miedo al error público, se frustran, piden reiniciar y necesitan constante validación sobre si lo hacen bien, se preocupan por la mirada de los demás.

Con todo esto, la lógica interna muestra que en la natación la ausencia de una norma técnica traslada el miedo a no lograr una relación amigable con el agua. En el fútbol, el error no solo era técnico sino relacional, dependiendo del juicio social y en gimnasia, la ejecución al ser observable, el error se ve públicamente y esto intensifica el miedo a equivocarse.

En adición, los patrones más marcados fueron los de frustración inmediata, la búsqueda de validación, la preocupación por la mirada ajena, autoexigencia y evitar intentarlo. En relación, los núcleos predominantes fueron la seguridad versus el riesgo, donde el riesgo social era en ocasiones más intenso que el físico, el control versus la pérdida de control, se encontró relación en el error igual a la pérdida de control. La confianza versus desconfianza, era principalmente la necesidad de la validación externa para adquirir confianza en el proceso. Así, la norma versus la experiencia, se situaba en lo que se debía hacer y lo que el miedo generaba por realizarlo o llegar a hacerlo mal.

Paralelamente, la cuarta categoría de presión externa, mostro que en natación las miradas constantes a los padres, tenía estrecha relación en su actuar, en un caso particular,

el niño solo se soltaba si el padre asentía con gesto y mirada a él. En fútbol, la presencia de padres generaba tensión corporal, buscaban aprobación, mientras el docente presionaba se generaban más errores, también los compañeros se presionaban entre sí. En gimnasia, el afán de compañeros generaba nerviosismo en los demás, en ocasiones esa presión se transformó en apoyo positivo con comentarios recursivos.

De igual forma, la lógica interna permitió en natación ver que el padre, introducía una segunda capa de aprobación, dividiendo la atención del niño. En fútbol, el público modificaba la interacción y la toma de decisiones y en gimnasia, la cooperación entre compañeros puede volverse presión si se imponen ritmos no controlados. Con esto, los patrones más recurrentes fueron la aceleración de decisiones impuesta, cambios de conducta por presencia de padres, miradas de aprobación, miedo a la autoridad y contagio emocional.

De igual modo, los núcleos de tensión fueron la seguridad versus riesgo social, se transformaba en miedo a la desaprobación, Así mismo, el control versus pérdida, en donde la presión externa arrebató el control del ritmo. La confianza versus desconfianza en uno mismo y en los otros, producto de esa presión. Por otro lado, el dominio corporal, donde la atención se desvía y afecta la ejecución y la norma versus la experiencia, acá la expectativa externa se percibe como inalcanzable.

Finalmente, la última categoría denominada incertidumbre a lo nuevo, empezando por natación y es que todos experimentaron incertidumbre frente a los saltos hacia la piscina pequeña o grande, mucho más frente a los cambios de posición y con ello la pérdida de referencia, con cada progresión se volvía a intensificar la incertidumbre generando en ocasiones miedo incontrolable. Pasando al fútbol, no se evidenció en gran medida esta categoría, solo al cambiar drásticamente las reglas se experimentó en cierta medida la incertidumbre, pero luego se transformó en curiosidad. Por el lado de la gimnasia, al modificar la lógica de los obstáculos y los túneles, exploraron con precaución, algunos en la actividad con venda, terminaron quitándosela y se observó mucha incertidumbre al separar el mini trampolín de la colchoneta o invertir el plano inclinado.

Unido a esto, la lógica interna permitió en natación evidenciar que el miedo acuático resulta ser incierto, pues cualquier progresión en este genera miedo. En el fútbol,

sin cambios muy significativos no logra activarse, tal vez con una afluencia mayoritaria de espectadores esta relación salga a flote y en gimnasia, el circuito al tener una secuencia esperada, generar cambios permitió emerger la incertidumbre en los niños, ya que no sabían que seguía y quedaban muy perdidos de la tarea.

A su vez, los patrones más reconocibles fueron la exploración sensorial previa, tocando, escuchando y viendo como podían solucionar aquellas situaciones motrices de alta incertidumbre, desconfianza en la continuidad de las tareas. Esto generó los siguientes núcleos de tensión, seguridad vs riesgo a lo nuevo, al no poder calcular el riesgo, se genera una alta incertidumbre. Se sigue con el control versus la pérdida de este, se anticipan a perder el control sin haberlo perdido, la confianza versus la desconfianza en el cuerpo, en el entorno y los demás, el dominio corporal se ve afectado, ya que, al nunca intentar estas situaciones motrices planteadas, no sabían cómo actuar. Para finalizar, la norma versus la experiencia y es que la tensión estaba entre la tarea del maestro novedosa, frente a la experiencia de incertidumbre.

Complementariamente, este análisis sintetiza como el miedo se logró manifestar corporalmente y conductualmente en cada una de las prácticas, que patrones eran más recurrentes y los núcleos de tensión que subyacen de todo esto. Es así, donde se permite ver con claridad que los cinco núcleos atraviesan todas las categorías, pero con lógicas distintas.

Conclusiones

A partir del análisis integrado de los diarios de campo en natación, fútbol y gimnasia considerando primordialmente que el proceso de resignificación del miedo no pudo completarse plenamente por el número de sesiones que se realizaron, se infiere que las siguientes conclusiones, organizadas bajo el proceso en avances logrados, las limitaciones emergentes y conclusiones pedagógicas.

1. Avances logrados en los núcleos de tensión

Aunque no se logró hacer una resignificación profunda y sostenida del miedo en todas las dimensiones, se evidenciaron avances de alta importancia en varios núcleos de tensión, lo que da cuenta de que incluso intervenciones breves pueden generar cambios si están correctamente orientadas.

Iniciando con el núcleo de control versus pérdida de control, se concluyó que niños que inicialmente se bloqueaban ante el agua en sus rostros en el caso de la natación, o ante un balón rápido como en el fútbol, lograron después de una desestructuración de la tarea, realizar inmersiones breves y parciales o incluso recibir el balón con mucha menos rigidez. Por ejemplo, en la sesión 3 de natación, un niño que evitaba a toda costa meter la cara en el agua, logro sumergir la boca varios intentos y realizo burbujas botando el aire dentro del agua, el pensamiento del niño cambio de un “no puedo” a “hoy logre soplar dentro del agua”. En fútbol, un niño que dudaba demasiado en saltar, redujo su tiempo considerablemente.

En el núcleo de confianza versus desconfianza, la presencia de compañeros y el trabajo en equipo actuaron como moduladores progresivos. En gimnasia, la cadena humana o el trípode de seguridad permitieron que niños con miedo a la inversión corporal se lanzaran confiando en la red de sus compañeros. En natación, la entrada grupal con abrazo fue elegida por todos los niños como la que más le gana al miedo, porque entre todos es menor el miedo.

Con el núcleo de seguridad versus riesgo, la percepción distorsionada del riesgo no se cambió por completo, pero se observaron cambios en la evaluación subjetiva. Un ejemplo de esto, se dio en natación en donde hubo una progresión con los objetos a utilizar,

primeramente, un niño prefería usar el gusano y luego escogió la tabla, anteriormente temía por el uso de la tabla, ya que la percibía como riesgosa. Esto indica que la experiencia subjetiva, puede reajustar la percepción del riesgo, incluso en pocas sesiones.

Por último, el núcleo de dominio del cuerpo versus incertidumbre motriz, se presentó una desestructuración de las tareas en pasos mínimos, el objetivo era hacer burbujas en natación, primeramente, se hizo tocar los labios con la piscina, luego sumergir parcialmente la mandíbula hasta llegar al objetivo final. Con esto se logró que niños con bajo dominio motor por la alta incertidumbre, lograran experimentar pequeños éxitos que los hacían progresar. En gimnasia, la fragmentación de los recorridos en trayectos más cortos, con pausas para autorregular la tensión corporal, se logró que varios niños identificaran zonas de tensión en su cuerpo y aprendieran a relajar voluntariamente.

2. Lo que no se alcanzó y por qué

Consolidar la autorregulación autónoma del miedo. Todos los avances observados fueron principalmente inducidos por la mediación del docente o de los demás compañeros, no fueron totalmente interiorizados autónomamente.

Abordar de manera sistemática la huella de experiencias previas en profundidad. Pues, aunque algunos niños lograron hablar de sus recuerdos negativos, no alcanzo el tiempo para construir la memoria emocional mediante la consecución de experiencias repetidas de éxito con relación a esas experiencias significadas desde el miedo.

Extender la resignificación en todas las situaciones de la práctica. Un ejemplo para comprenderlo, se da en el fútbol, el miedo al choque y al juicio de los padres continuo en los partidos de entrenamiento y competencia.

Generar una autonomía fuerte en la gestión e identificación de las señales corporales del miedo, en el semáforo de las emociones en relación con el cuerpo, esto se aplicó en algunas sesiones, pero sirvió de mucho para generar esos procesos.

En síntesis de este punto, se lograron emergencias muy positivas en donde se superaron situaciones de alta incertidumbre, se implementaron nuevas estrategias en la marcha, según las necesidades que fueran observando los maestros, se evidencio gestos de cuidado colectivo, pero no existió una transformación estructural como se pretendía en los

propósitos formativos de aprendizaje y del diseño, pero si se resaltan los pequeños, pero en medida grandes cambios a nivel integral de esa relación inicial con el miedo.

3. Conclusiones pedagógicas para una intervención adecuada

A partir de la didáctica Interestructural de Molano, centrada en la relación recursiva entre el sujeto, entorno y los demás y la lógica interna de Parlebas que definió los rasgos pertinentes de cada práctica deportiva, se derivan las siguientes orientaciones para intervenciones futuras.

Desestructurar antes de estructurar, el miedo aparece cuando una tarea se presenta como un todo cerrado y lleno de normas. La pedagogía incita a romper la lógica interna de la practica en mini unidades de acción, lo que se denomina como desestructuración, que contemplen el rango de tolerancia que tiene el niño con esta. Por ejemplo, en natación, el todo era la flotación boca arriba, se trabajó gradualmente en ambientes seguros que permitieron progresar en la tarea hasta poder completarla.

Usar los núcleos de tensión como focos de intervención, cada uno de los núcleos de tensión identificados debe ser abordado con estrategias específicas, desde la seguridad versus el riesgo, se ofrecieron experiencias de contraste donde se le permitió al niño evaluar las condiciones reales de seguridad, donde se probaron distintas situaciones que permitieron identificar lo mencionado. Desde el control versus la pérdida de control, se fragmento la tarea y se devolvió pequeñas cantidades de control progresivo. Finalmente, la confianza versus desconfianza, acá se generó situaciones de ayuda mutua, que permitieron a los niños experimentar la sensación de ser sostenidos por otros y sostener a otros.

Potenciar la recursividad y el sistema simbólico, esa recursividad es la capacidad de volver sobre las acciones realizadas para luego modificarlas, para esto se desarrolló mediante diálogos reflexivos después de cada intento. En las sesiones donde esto se aplicó se logró que los niños nombraran sus sensaciones y así generar ajustes. Así mismo, el sistema simbólico permitió crear signos a las sensaciones particulares de cada niño, esto fue clave para que los niños interioricen la gestión del miedo. El semáforo corporal y nombrar recursivamente la tensión o el miedo, permitió pasar de una experiencia difusa a una de conciencia y comunicación.

La lógica interna como guía para la progresión, se debe respetar los rasgos pertinentes de cada práctica, en natación medio inestable y adaptación respiratoria, en el fútbol, interacción con el balón y contacto con otros, en gimnasia el control postural y la confianza en los aparatos. No significa que se deban imponer estrictamente, sino descomponerlos y poco a poco reintroducirlos gradualmente. Como se hizo en gimnasia, antes de la viga de equilibrio a 30 cm, se trabajó el equilibrio en el suelo, luego en una línea pintada, luego en una viga baja hasta llegar al objetivo inicial.

El cuidado colectivo como herramienta didáctica, cuando se transforma la presión externa en apoyo, como ocurrió en la cadena humana, en los tríos de gimnasia o en los trabajos grupales de fútbol, el miedo logra disminuir de ese pico tan elevado en el que se encontraba, ganando confianza, se ve una mejora sustancial frente al trabajo individual. La pedagogía diseñó situaciones donde el éxito del grupo dependa del cuidado que se dé al más vulnerable, no de la eliminación del error.

La innovación como resignificación, permitió que los niños inventen sus propias reglas, normas de ingreso o modificaciones del espacio o las tareas, como en las sesiones finales de cada práctica, esto produjo un cambio significativo en cuanto a la vivencia del miedo, ya no como una amenaza externa, sino un desafío que ellos mismos diseñan. Se concluyó que esta estrategia debió aplicarse mucho más antes en el proceso, no solo al final.

Aunque el tiempo fue poco para la resignificación planeada, los avances observados en los núcleos de tensión confirman que una intervención pedagógica basada en la didáctica Interestructural y la lógica interna puede, incluso en pocas sesiones, se generan pequeñas pero muy significativas transformaciones. La clave está en desestructurar, estructurar, reflexionar del proceso y co-construir.

Referencias

- Aguirre Loaiza, H. H., y Ramos Bermúdez, S. (2011). Ansiedad y rendimiento en futbolistas adolescentes colombianos. *Revista de Psicología del Deporte*, *20*(2), 295-308.
- Betancourt, J., y Mosquera, D. (2023). Ansiedad precompetitiva en atletas universitarios colombianos: Un estudio con CSAI-2. *Revista Colombiana de Psicología del Deporte*, *12*(1), 45-62.
- Bustos Rojas, L. F., Ramírez Chaparro, J. S., Romero Giraldo, L. M., y Sanabria Cardona, J. D. (2020). *Experiencia corporal, una mirada desde la Educación Física para afrontar el estrés* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Campo Erazo, M. F. (2023). El miedo en el discurso pedagógico colombiano: Una aproximación crítica. *Pedagogía y Saberes*, *58*, 123-138.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Henry Holt and Company.
- Evans, D. (2000). *Emoción: La ciencia del sentimiento*. Taurus.
- Flórez Villamizar, J. F. (2019). Actividad física como estrategia pedagógica para disminuir la agresividad escolar. *Lúdica Pedagógica*, *29*, 151-162.
- Freud, S. (1926). *Inhibición, síntoma y angustia*. Obras completas. Amorrortu.
- Gembillo, F. (2022). Introducción al pensamiento de Edgar Morin. En E. Morin, *El Método VII: El paradigma de la complejidad* (pp. 7-15). Editorial Nueva Visión.
- Gómez, R., Martínez, J., y Granero, A. (2021). Miedo al fallo y necesidades psicológicas básicas en Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, *23*, 112-130.
- Gutiérrez Santiago, A. (2002). El miedo en los aprendizajes motores. *Revista de Educación Física*, *85*, 28-35.
- LeDoux, J. E. (1996). *El cerebro emocional*. Editorial Planeta.
- María Miguel Diarte, L. (2020). *La hidrofobia en el aprendizaje de la natación: Propuesta pedagógica para la primera infancia* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Zaragoza.

- Martín Vivar, M. (2022). El miedo como fenómeno formativo desde la infancia. *Revista Filosofía y Educación*, *14*(1), 75-92.
- Maturana, H., y Varela, F. (2004). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.
- Molano, N. (2021). *Didáctica interestructural: Hacia una pedagogía de la complejidad en Educación Física*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Monforte, J., y Pérez Samaniego, J. (2017). El miedo en Educación Física: Una historia reconocible. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, *19*(1), 1-14.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*. Gazeta de Antropología.
- Mujica Johnson, F. N. (2019). El miedo en la Educación Física, actividad física y deporte: Una revisión narrativa. *Retos*, *36*, 552-558.
- Otero, F., y Burgués, J. L. (2003). *Fundamentos de la praxiología motriz*. INDE Publicaciones.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Reyes Rodríguez, A. (2016). El miedo en la gimnasia artística: Abordaje pedagógico desde la seguridad emocional. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, *12*(44), 210-225.
- OpenAI. (2026). *ChatGPT* (modelo GPT-5.5) [Modelo de lenguaje de gran escala]. <https://chatgpt.com>
- Salgado López, J., y Sánchez Molina, D. (2021). Miedo al contacto corporal en deportes sociomotores. *Apunts Educación Física y Deportes*, *143*, 45-53.
- Silva Flores, P., y Escudero López, P. (2022). Bloqueo psicológico en gimnasia artística: Estudio de caso. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *22*(1), 156-170.