

Más allá del balón:
La conciencia corporal en el fútbol formativo

Javier Felipe Caicedo Lozada

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad en Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Bogotá, 2026

Más allá del balón:
La conciencia corporal en el fútbol formativo

Javier Felipe Caicedo Lozada

Mg. John García Díaz



Trabajo de grado para optar al título de licenciado en Educación Física

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad en Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Bogotá, 2026

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZACIÓN	7
1.1 Contexto general: Covid 19	7
1.1.2 COVID-19: desconexión cuerpo-mente	8
1.2 Contexto general: El fútbol formativo	9
1.2.1 Fútbol formativo en Colombia.....	11
1.2.2La conciencia corporal en el fútbol base según método Feldenkrais.....	12
1.3 Caracterización	12
1.3.1 Descripción Club Deportivo Kairos.....	12
1.4 Problema	13
1.5 Pregunta	14
1.6 Perspectiva educativa.....	14
1.7 Ser humano a formar.....	14
1.8 Antecedentes	14
1.8.1 Antecedentes Locales.....	14
1.8.2 Antecedentes Nacionales	17
2. CAPÍTULO DOS: PERSPECTIVA EDUCATIVA	20
2.1 Área Humanística.....	20
2.1.1 Autoimagen - Base del ser y construcción de la identidad	22
2.1.2 Niveles de desarrollo.....	23
2.1.3 Dónde comenzar y cómo	23
2.1.4 Estructura y función.....	24
2.1.5 La dirección del progreso.....	24
2.2 Área Disciplinar	25

2.2.1 Principios metodológicos de la Educación Somática	26
2.2.1.1 Conciencia Sensorial Activa	26
2.2.1.2 Neuroplasticidad dirigida.....	27
2.2.1.3 Integración Cuerpo-Mente	28
2.2.1.4 Autorregulación Biológica.....	29
2.3 Área Pedagógica	30
CAPÍTULO 3: DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS.....	34
3.1 Metodología de evaluación	39
3.2 La entrevista como método de evaluación.....	40
CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	42
4.1 Presentación de los resultados	42
4.2 Resultados y discusión de los Diarios de Campo	42
4.2.1 Registro General	42
4.2.2 Competencia 1: Cuerpo Autoconsciente.....	43
4.2.3 Competencia 2: Percepción del Movimiento	44
4.2.4 Competencia 3: Gesto Técnico Consciente	46
4.3 Resultados de las Entrevistas	48
4.3.1 Descripción del instrumento y los participantes	48
4.3.2 Entrevista 1: Estado inicial de los participantes	48
4.3.3 Evolución entre la Entrevista 1 y la Entrevista 2	49
4.3.4 Entrevista 3: Profundización de la conciencia corporal.....	50
4.3.5 Entrevista 4: Consolidación del aprendizaje.....	50
4.3.6 Análisis cuantitativo de las entrevistas por competencia.....	52
4.4 Análisis Final	52
4.4.1 Articulación entre los instrumentos y las competencias	52

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	55
5.1 El fútbol formativo como territorio de conciencia corporal	55
5.1.1 El lenguaje como indicador de la conciencia somática	56
5.1.2 Proyecciones pedagógicas	56
5.1.3 Reflexión final	57
REFERENCIAS.....	59
ANEXOS	61
Diarios de campo durante proceso de intervención con la población.....	61
Links de acceso a los anexos	61

TABLA DE TABLAS

TABLA 1. ASPECTOS CURRÍCULO POR COMPETENCIAS	35
TABLA 2, CONSTRUCCIÓN COMPETENCIAS DISEÑO CURRICULAR	37
TABLA 3. CUERPO AUTOCONSCIENTE	38
TABLA 4. PERCEPCIÓN DEL MOVIMIENTO.	39
TABLA 5. PERCIBE CUERPO Y BALÓN	40
TABLA 6. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN.....	41

TABLA DE FIGURAS

FIGURA 1. DISEÑO DE ÁREAS.....	20
FIGURA 2, DESARROLLO PENSAMIENTO FELDENKRAIS.....	21
FIGURA 3. SÍNTESIS COMPETENCIA DE CUERPO AUTOCONSCIENTE	43
FIGURA 4. SÍNTESIS COMPETENCIA DE PERCEPCIÓN DEL MOVIMIENTO.	45
FIGURA 5. SÍNTESIS COMPETENCIA DE PERCIBE CUERPO Y BALÓN	46

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZACIÓN

1.1 Contexto general: Covid 19

El COVID-19 inició a finales del año 2019 en la ciudad de Wuhan (China), allí se reportaron los primeros casos de neumonía de tipo desconocido, estos casos fueron inicialmente los vinculados a un mercado de animales vivos, lo que llevó a considerar que el virus tuvo un origen zoonótico. China, el 31 de diciembre de 2019, notificó a la Organización Mundial de Salud (OMS) sobre el brote que se propagó en el país, después, en enero del 2020, este fue identificado como coronavirus SARS-CoV-2, y, finalmente, la enfermedad recibió el nombre de COVID-19 el 11 de febrero de 2020 (WHO, 2020).

Durante los meses iniciales del 2020, se confirmó la transmisión de persona a persona y posterior expansión internacional. El 11 de marzo de 2020 la OMS declaró el estado de pandemia debido a la magnitud y velocidad de propagación del virus (Who, 2020). Las medidas de contención incluyeron confinamientos, cierre de fronteras y suspensión de actividades masivas, lo que tuvo un gran impacto económico y social (Baldwin y Mauro, 2020), este periodo inicial estuvo marcado por la saturación de sistemas sanitarios y la urgencia de desarrollo de protocolos clínicos para el manejo de la enfermedad.

A lo largo del 2020, el mundo se paralizó y se enfrentó a una ola de contagios, con una mortalidad muy relevante en países como Italia, España, Brasil y Estados Unidos (Johns H, 2020). La investigación científica se intensificó, dando a lugar de la creación de vacunas en un tiempo récord, esto como un hecho importante en la medicina, a finales de este mismo año, comenzaron las campañas de vacunación con biológicos como Pfizer, Moderna, AstraZeneca, Sinovac y Sputnik V (Mallapaty, 2020).

En el 2021, se generó la distribución global de vacunas y la aparición de variantes como Alfa, Beta, Gamma y Delta, que presentaban casos de capacidad para la evasión inmunitaria. La desigualdad en el acceso de las vacunas se convirtió en un problema ético y político, evidenciando brechas entre países de altos y bajos ingresos.

Finalmente, en el año 2023, la OMS declaró que el COVID-19 ya dejaba de ser una emergencia sanitaria internacional, aunque advirtió que el virus seguirá transitando y afectando las poblaciones más vulnerables. Desde entonces, la vacunación y la vigilancia epidemiológica

se convirtieron en herramientas claves para controlar los brotes y prevenir complicaciones graves, como lo ocurrido al inicio de la pandemia, así como lo señalan Kickbush y Leung (2020) “La pandemia dejó una lección fundamental: la salud pública requiere cooperación internacional, inversión sostenida y preparación frente amenazas salubres futuras”.

1.1.2 COVID-19: desconexión cuerpo-mente

El COVID-19 generó la desconexión educativa más grande en la historia. Es decir, la pandemia ocasionó cierres totales de lugares públicos y privados, por ejemplo, los colegios, escuelas deportivas, entre otras, afectando a cientos de millones de estudiantes de todo el mundo. Frente a esto, la UNESCO actuó como un coordinador clave, monitoreando los cierres y las modalidades de enseñanza a distancia.

Las decisiones que tomó la UNESCO implican el desplazamiento de la educación en modalidad presencial a una virtual, la cual, está mediada y orientada por el uso de la tecnología, es aquí donde se muestran algunos informes que exponen la pérdida de tiempo escolar presencial de los estudiantes y la dependencia de la tecnología, sobrecargando las desigualdades educativas y afectando algunas dimensiones del bienestar, esto generó una pérdida del contacto físico educativo, profundizando desigualdades según el acceso digital y afectando aspectos claves del bienestar, la actividad física, las interrelaciones personales, la salud mental y demás, estos elementos son los que forman la matriz de entrelazamiento de experiencia corporal, la mente y la formación humana. (UNESCO, 2023).

Es así como la falta de movimiento generó una desconexión profunda entre el cuerpo y la mente de los estudiantes, al pasar de la espontaneidad del movimiento, al confinamiento y la virtualidad, el cuerpo que antes se movía libremente en el entorno educativo, quedó inmovilizado, esta falta de movimiento no solo afectó la salud física, sino que también interrumpe la matriz de entrelazamientos que conecta la experiencia corporal con la formación humana. La mente, en lugar de integrarse con el movimiento, dio un giro a respaldarse a través de las pantallas, es así, como el cuerpo y la mente dejaron de funcionar de manera integrada a través del juego y la interacción, y así se vieron forzadas a operar de forma separada, generando un hueco en la formación integral de los niños.

Esta desconexión se vio agravada por la saturación digital y la ausencia de estímulos sensoriales, los estudiantes estuvieron en la obligación de procesar la información por medio de

solo una vía, las pantallas. Esta experiencia unidimensional elimina todas aquellas sensaciones que se ofrecían antes de la pandemia, por ejemplo: las risas en los recreos, el olor del salón de clase luego de tener educación física. Todas aquellas sensaciones se redujeron a un plano virtual.

Por tal motivo, el fútbol formativo ayuda a contrarrestar esta desconexión entre el cuerpo y la mente que se minimizó durante la pandemia, al pasar del sedentarismo a la actividad en el campo. El fútbol ayuda a restablecer esa matriz de entrelazamiento. El acto de correr, saltar y patear el balón, no solo libera la tensión física y el estrés acumulado, sino que también estimula las conexiones cerebrales. De esta manera el cuerpo deja de ser un mero soporte estático y vuelve a ser una parte activa del proceso de aprendizaje.

1.2 Contexto general: El fútbol formativo

Antes de la formalización del fútbol formativo, los espacios de juego eran improvisados e informales, durante el siglo XIX en Inglaterra, el fútbol se practicaba de una manera más libre y en distintos espacios, como: zonas públicas, escuelas, fábricas, etc. Estos partidos no tenían dimensiones ni reglas establecidas, en muchos casos, se organizaban en festividades rurales o como espacios recreativos para la comunidad, como lo explica Harvey (2005) “en la mayoría de pueblos y ciudades, el fútbol no se jugaba en campos delimitados, sino en los márgenes de fábricas y plazas, con reglas distintas” (p.22).

Con el paso del tiempo las escuelas públicas inglesas tuvieron el rol de organizar la evolución del fútbol. En ese entonces, se comenzaron a jugar versiones propias del deporte, adaptadas a los espacios disponibles, los cuales eran espacios públicos, patios de fábricas, escuelas y demás. Cada institución diseñaba sus propias reglas de acuerdo a las condiciones que tuvieran en el espacio y según la capacidad de niños, es así como Collins (2019) revela que “las escuelas públicas desarrollaron formas diferentes de jugar al fútbol, estas adaptadas al espacio disponible, lo que generó una gran diversidad de estilos antes de unificar el fútbol formativo.” (p.41). Esta diversidad hizo que se produjera una práctica más amena y con una base para poder ordenar las normas de juego.

En este escenario informal se empezó a transformar a partir de la segunda mitad del siglo XIX con la aparición de intentos de unificación de normas, comenzaron a establecer criterios comunes para la elaboración de los reglamentos como los Cambridge Rules y los Sheffield Rules, que se originaron en la fundación de la Football Association en 1863. Con base en Walvin

(2014), “la creación de reglas estándar, fueron un paso fundamental para que el fútbol pudiera practicarse más allá de los límites locales y escolares” (p.65), es así como el juego comenzó a expandirse como una práctica organizada, con dimensiones de campo adecuadas y normas cada vez más unificadas.

A finales del siglo XIX, las normas del fútbol en Inglaterra se formalizaron, extendiendo el deporte más allá de los clubes profesionales, por ejemplo las escuelas y las calles, en donde los jóvenes comenzaron a gozar con naturalidad. Este éxito inicial sentó las bases para la posterior institucionalización de la práctica del fútbol en sus primeras etapas.

En los inicios del siglo XX el fútbol ya se había integrado a los ámbitos escolares y juveniles con un carácter netamente formativo, es así como se promovieron competencias locales y regionales que incentivaban a la participación de los niños y jóvenes, lo que favoreció la creación de estructuras sólidas en la formación de jugadores desde la infancia, y dio lugar al surgimiento de ligas juveniles y estructuras emergentes para niños y jóvenes.

Así, es como durante el siglo XX, la visión del fútbol base ocasionó una notable inversión en los entrenamientos y en la creación de clubes juveniles, consolidándose como una fase esencial no solo para la identificación y capacitación de futuros profesionales, sino también para dar un impulso social entre la juventud. Esta transformación propició la formación de categorías por edades y la aplicación de métodos de entrenamiento más especializados, como lo manifiesta Díaz (2012), “el niño en el fútbol base debe acceder a una educación completa, que no se limite a lo técnico - táctico, sino que abarque la dimensión humana y social” (p.47)

El fútbol formativo pasó a ser reconocido como una herramienta fundamental para el desarrollo integral de los niños, generando un ámbito competitivo para enfocarse en la formación holística, el principal objetivo es la inclusión y la transmisión de valores a través del juego, en un entorno que motive y de seguridad a los niños, favoreciendo su amor y pasión por el deporte y su participación y permanencia continua en el fútbol. Este enfoque contribuye a un crecimiento psico-físico equilibrado, ofreciendo a los niños la oportunidad de divertirse, descubrir, experimentar y aceptar sus errores como parte inherente del aprendizaje (Díaz, 2012). De esta manera, el fútbol formativo se consolida como un espacio pedagógico que combina la práctica deportiva con la educación de valores.

1.2.1 Fútbol formativo en Colombia

En Colombia el fútbol formativo se ha consolidado como una estrategia eficaz para el aprovechamiento del uso del tiempo libre, con fines educativos y sociales, contribuyendo a la prevención de comportamientos inadecuados, promoviendo la cooperación, la autoestima y la socialización entre la juventud. Este enfoque está respaldado bajo el marco legal vigente Ley 181 de 1995, esta define el deporte formativo como el desarrollo integral del individuo, abarcando los procesos de iniciación, fundamentación y perfeccionamiento, tanto en entornos educativos formales, como en escuelas deportivas comunitarias (Congreso de la República, 1995). Además, los programas escolares como los juegos inter-colegiados, institucionalizados por la ley 2236 de 2022, están concebidos como espacios ideales para el deporte formativo y la visoria de nuevos talentos.

Asimismo, el fútbol formativo aporta múltiples beneficios a nivel físico, social y mental, como lo afirma Weinberg (2019), la participación deportiva favorece no solo a la mejora de capacidades y cualidades físicas, sino que también desarrolla habilidades importantes como el trabajo en equipo, la autoestima y la disciplina.

La dimensión pedagógica del fútbol formativo se nutre de modelos educativos como el Competidor Integral, escrito por Carlos Plata Gómez, este enfoque utiliza el fútbol como un eje para la formación holística, el deporte se ve como un medio educativo que va más allá del rendimiento técnico, promoviendo la formación basada en los valores, esto constituye las columnas del ideal del Competidor Integral, además este modelo integra elementos de la filosofía samurái, utilizando la figura Kiso para simbolizar el liderazgo ético y el autocontrol, con el objetivo de educar con valores, dentro y fuera del campo de juego (Plata 2017).

Este enfoque ha manifestado la teoría para traducirse en herramientas pedagógicas concretas. Plata lo ha potenciado a través de proyectos educativos y metodológicos, presentados en instituciones como la Universidad Sergio Arboleda y respaldados por la FIFA y la CONMEBOL, en su obra Los 111 Hitos de Kiso, el autor reúne los principios éticos del modelo en una narrativa simbólica que fusiona la historia, la pedagogía y los valores, reafirmando su propósito de usar el fútbol como instrumento para la transformación personal y social (Plata, 2017)

1.2.2 La conciencia corporal en el fútbol base según método Feldenkrais

La propuesta de Feldenkrais resulta pertinente en este contexto, pues plantea que la mejora de la acción deportiva no surge de la repetición mecánica de gestos técnicos, sino de la exploración consciente de las posibilidades de movimiento, en la formación futbolística, esto implica que el joven deportista aprenda a reconocer cómo organiza su cuerpo para ejecutar un pase, un regate o un cambio de dirección, de manera que pueda ampliar su bagaje motor y seleccionar la manera más eficaz para la realidad del juego.

Por esto, la autoimagen corporal del niño en formación condiciona sus posibilidades de moverse en el campo, si el jugador se percibe limitado en ciertos gestos, tratará de evitarlos o ejecutarlos con tensión innecesaria, es así como el método Feldenkrais propone reorganizar esta autoimagen a través de entrenamientos que permiten al deportista experimentar nuevas formas de coordinación, siempre bajo el principio de que a menor esfuerzo, mayor sensibilidad, esta sensibilidad posibilita que el jugador distinga matices en su propio movimiento de los cuales antes resultaban imperceptibles, lo cual favorece la toma de decisiones técnico-tácticas.

1.3 Caracterización

1.3.1 Descripción Club Deportivo Kairos

El Club Deportivo Kairos, fundado el 23 de abril de 2021, nació con el propósito de promover el fútbol y fomentar el buen uso del tiempo libre, se ha concebido como un programa corporal que abarca la iniciación, formación y perfeccionamiento en el fútbol, con el objetivo de impulsar el desarrollo físico y social de los niños, para así poderles brindar oportunidades y alcanzar el nivel profesional en el ámbito deportivo.

La Misión del Club es generar espacios dedicados a la formación de niños, niñas y jóvenes a través de procesos metodológicos y pedagógicos, proyectados hacia el alto rendimiento sembrando valores, como: la disciplina, el compromiso, el sentido de pertenencia, la responsabilidad, el trabajo en equipo y el respeto deportivo con los compañeros y contrarios.

Su Visión es que Kairos sea reconocido como una institución deportiva que promueve la enseñanza del fútbol formativo y un referente de escuela en procesos de iniciación, fundamentación, profundización y especialización deportiva.

En consecuencia, en la misión es evidente que el Club busca formar jugadores que reflejen el desarrollo físico y social, esto permite que la escuela integre la conciencia corporal no solo como una habilidad física, sino como una herramienta pedagógica para el autoconocimiento y la regulación emocional, ya que la conciencia corporal se extiende a la capacidad de regular el movimiento y los límites para interactuar adecuadamente con los demás. Al integrar la conciencia corporal, Kairos puede reforzar valores, como: el respeto y el compromiso, al enseñar a los niños a entenderse a sí mismos y a los demás a través de su corporalidad, para incentivar la conciencia corporal y la inteligencia emocional, esto hace que los entrenamientos en el club no solo sean un entrenamiento deportivo, si no una verdadera formación corporal que prepara a los niños para la vida.

En el Club Deportivo Kairos, se demuestra cómo el fútbol formativo, va más allá de la simple práctica futbolística, actúa como una herramienta pedagógica fundamental para el crecimiento físico, social, emocional y de valores en los niños, de esta manera, se define la conciencia corporal como la capacidad de controlar y comprender el propio cuerpo en movimiento y reposo, se muestra como una parte esencial que potencia las habilidades y capacidades futbolísticas, la prevención de lesiones y el bienestar general (Feldenkrais, 1980).

1.4 Problema

El Covid 19 ha generado una ruptura significativa en la relación mente y cuerpo de los niños, generando una problemática que transita hacia el contexto deportivo, para así convertirse en un fenómeno sociocultural, esta desconexión se marcó por el sedentarismo forzado y el uso excesivo de la tecnología, esto debilitó las habilidades motoras básicas y la conciencia corporal.

El fútbol formativo emerge como una herramienta pedagógica para la reconexión mente y cuerpo, así como Wilson (2014), lo expresa el fútbol ha evolucionado hacia un paradigma que privilegia la inteligencia táctica, la creatividad y la adaptabilidad sobre la repetición mecánica de los movimientos, mostrando una integración consciente entre los procesos cognitivos y motrices, esto no solo fortalece las competencias técnico - tácticas del fútbol, sino que también facilita la transferencia de estos aprendizajes al uso de la vida cotidiana, y de este modo contribuir en la recuperación de las habilidades motrices y la toma de decisiones afectadas durante el confinamiento.

Finalmente, este proyecto identifica la desconexión mente y cuerpo que experimentaron los niños durante la pandemia del Covid 19, manifestada en el debilitamiento de capacidades motoras y de concentración, por ende, este proyecto curricular particular demostrará que el fútbol formativo, aplicado bajo los principios del Método Feldenkrais del uso de la conciencia corporal, genera una herramienta pedagógica efectiva para restaurar la conexión mente y cuerpo perdida durante el confinamiento, así mismo se propone una solución concreta de usar el fútbol, no solo como una actividad física, sino como un medio sistemático de la reconexión, que a través del movimiento consciente, permita a los niños recuperar su capacidad de integrar un pensamiento y una acción.

1.5 Pregunta

¿Cómo el fútbol formativo restablece la conexión mente y cuerpo en niños y niñas de 12 a 14 años del Club Kairos?

1.6 Perspectiva educativa

Seres humanos que han superado la desconexión mente-cuerpo, para crear una sociedad en donde el autoconocimiento y la interacción social se fundamenten en la conciencia corporal, como una fuente de conexión humana.

1.7 Ser humano a formar

Formar, más allá de la imagen de un futbolista hábil, una persona que se conozca mejor, para así comprender realmente cómo su cuerpo y su mente están conectados., de tal manera que pueda reconocer y comprender la relación que hay entre ellas, para así auto conocer su comportamiento, sus emociones y su rendimiento fuera y dentro de la cancha.

1.8 Antecedentes

1.8.1 Antecedentes Locales

Rodríguez Gómez (2015), en su investigación titulada Conciencia corporal en el desarrollo de habilidades motrices en estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, publicada en la Revista de Investigación Cuerpo, Cultura y Movimiento, abordó una problemática que, aunque

frecuentemente invisibilizada en los programas de formación deportiva universitaria, resulta determinante para la calidad del desempeño motor, la ausencia de conciencia corporal en estudiantes que paradójicamente, dedican gran parte de su vida académica y personal al ejercicio físico, que a partir de observaciones sistemáticas realizadas en clases de Expresión Corporal y Artes Dancísticas, en las cuales evidenció que los estudiantes presentaban patrones de movimiento rígidos, poco fluidos y escasamente coordinados, aun cuando se trataba de tareas motrices básicas como desplazamientos en diagonal, cambios de frente o ejercicios de equilibrio sobre una barra, estos hallazgos iniciales llevaron a plantear la pregunta central de la investigación, ¿de qué manera influye la conciencia corporal en el desarrollo de habilidades motrices en estudiantes de primer ciclo de dicha facultad?

Para responder a esta pregunta, Rodríguez Gómez (2015) adoptó un enfoque metodológico mixto estructurado en dos fases, la primera fase, de carácter cuasiexperimental, incluyó la aplicación de tres instrumentos de evaluación motriz, el Test de Illinois para medir agilidad, una prueba de coordinación dinámica general basada en saltos dentro de un área delimitada, y una prueba de equilibrio dinámico sobre barra, los resultados mostraron que la gran mayoría de los participantes presentaba dificultades para controlar su cuerpo en el espacio, perdía el equilibrio con facilidad y no lograba integrar el movimiento de sus extremidades de forma armónica, la segunda fase, de carácter fenomenológico, consistió en entrevistas semiestructuradas que permitieron explorar cómo los estudiantes percibían su propio cuerpo antes, durante y después de las pruebas. Los relatos recogidos evidenciaron sensaciones de desconfianza hacia el propio cuerpo, desconocimiento del término conciencia corporal y, en varios casos, sorpresa ante las limitaciones descubiertas durante la evaluación.

Como estrategia de intervención, la investigadora implementó la Técnica de Alexander, un método de reeducación psicofísica creado por Frederick Matthias Alexander (1955), orientado a identificar y modificar hábitos posturales y de movimiento que interfieren con la eficiencia corporal. Esta técnica, según Rodríguez Gómez (2015), permitió a los participantes tomar conciencia de sus patrones automáticos de movimiento y comenzar un proceso de reeducación que favoreció mejoras en el equilibrio, la coordinación y la calidad del gesto deportivo, la investigación concluye que la conciencia corporal es un componente esencial de la formación en educación física y deporte, y que su incorporación sistemática en los programas universitarios no solo potencia el rendimiento deportivo, sino que también contribuye a la prevención de lesiones,

al desarrollo de la autonomía motriz y al bienestar integral del estudiante, este antecedente resulta directamente pertinente para el presente proyecto, en tanto que establece una relación empírica y teórica entre el nivel de conciencia corporal y la calidad de las habilidades motrices, aportando tanto un marco conceptual como una ruta metodológica aplicable a contextos similares.

Castro Carvajal y Uribe Rodríguez (s.f.), en su artículo *La educación somática, un medio para desarrollar el potencial humano*, publicado en la revista *Educación Física y Deporte* de la Universidad de Antioquia, presentan una revisión teórica y práctica del campo de la somática como propuesta educativa orientada al desarrollo del potencial humano a través del aprendizaje consciente de sí mismo, las autoras parten de los planteamientos fundacionales de Thomas Hanna, quien definió la educación somática como el arte y la ciencia interesada en los procesos de interacción sinérgica entre la consciencia, el funcionamiento biológico y el medio ambiente, desde esta perspectiva, el cuerpo deja de ser comprendido exclusivamente como un objeto observable desde afuera lo que Hanna denominaba el punto de vista de la tercera persona para ser reconocido como un soma, es decir, como una realidad vivida y percibida desde adentro por quien lo habita.

Uno de los aportes conceptuales más significativos del trabajo de Castro Carvajal y Uribe Rodríguez (s.f.) es la distinción entre conciencia corporal entendida desde los enfoques psicológicos ligada a la imagen del cuerpo, su representación simbólica y los factores socioculturales que la configuran y la consciencia somática propia del enfoque somático, que se refiere al conocimiento sensorio motriz adquirido a través de la experiencia directa, esta segunda forma de consciencia, señalan las autoras, no es estática ni innata, sino que puede ampliarse o reducirse según el nivel de aprendizaje sensorio motriz acumulado a lo largo del ciclo vital, cuando este aprendizaje se reduce o se vuelve rígido, el individuo cae en lo que Hanna denominó *amnesia sensomotriz*, un fenómeno que ocurre a nivel del sistema nervioso central y que implica la pérdida progresiva del control voluntario sobre grupos musculares específicos, generando tensiones crónicas, compensaciones posturales y, eventualmente, dolor o lesión.

Ellas también destacan el concepto de aprendizaje somático como una actividad orientada a expandir el rango de consciencia y conocimiento sensorio motriz voluntario, a diferencia de los enfoques de aprendizaje motor basados en el condicionamiento externo y la repetición mecánica, el aprendizaje somático exige atención consciente sobre lo que se siente durante la acción, lo que

permite registrar distinciones cinestésicas más refinadas y generar nuevas pautas de movimiento. En este proceso, la relación entre intención, atención y acción resulta fundamental, la calidad del movimiento no depende únicamente de la fuerza o la resistencia muscular, sino de la capacidad de alinear la intención del movimiento con una atención interna activa y enfocada, este planteamiento converge con los principios de la conciencia corporal abordados en el presente estudio y fundamenta la necesidad de diseñar experiencias pedagógicas que desarrollen en el estudiante y el deportista una escucha activa de su propio cuerpo como condición para el movimiento eficiente, saludable y expresivo.

1.8.2 Antecedentes Nacionales

Rolando Toro Araneda (2007), psicólogo, antropólogo y artista chileno, desarrolló a partir de la década de 1960 el sistema denominado Biodanza, una propuesta de integración humana basada en la vivencia, el movimiento y la música como vías de acceso al potencial biológico y afectivo del ser humano. Toro partió de una premisa fundamental, que la vida posee una identidad y una dirección propias, y que el movimiento humano, cuando se realiza en contacto genuino con las emociones y con la música, activa procesos de autorregulación, desarrollo personal y vinculación afectiva que ningún ejercicio mecánico o técnico puede producir. su propuesta se organizó en torno al concepto de líneas de vivencia, que corresponden a funciones biológicas esenciales del ser humano, la vitalidad, la sexualidad, la creatividad, la afectividad y la trascendencia, cada una de estas líneas puede ser estimulada mediante ejercicios específicos de movimiento acompañados de música seleccionada, en un contexto grupal que favorezca la desinhibición, la expresión espontánea y el encuentro con el otro.

Lo que hace especialmente relevante el aporte de Toro (2007) para el presente estudio es su comprensión del movimiento no como un medio para alcanzar un objetivo externo como ganar una competencia o desarrollar una capacidad física medible, sino como una experiencia que transforma al sujeto desde adentro, en la Biodanza, la calidad del movimiento no se evalúa por su corrección técnica sino por su autenticidad vivencial, un movimiento es de calidad cuando surge de una conexión real entre la emoción, la percepción interna y la acción corporal. Este principio articula directamente con los fundamentos de la educación somática y la conciencia corporal, en la medida en que todos estos enfoques reconocen que el aprendizaje motor profundo requiere de una presencia consciente en el propio cuerpo, de esta manera, Toro señaló que la

mayoría de los seres humanos han desarrollado a lo largo de su vida una serie de corazas musculares y bloqueos emocionales que restringen tanto la expresividad como la eficiencia del movimiento, planteamiento que anticipa lo que la somática contemporánea denomina amnesia sensomotriz, es así como la Biodanza, no solo constituye un antecedente investigativo relevante, sino también una práctica que ha demostrado, a lo largo de décadas de aplicación en contextos educativos, terapéuticos y deportivos, que el trabajo corporal consciente y vivenciado produce transformaciones duraderas en la identidad, el bienestar y la capacidad de movimiento del ser humano.

Horacio Anselmi (2012), preparador físico argentino con una trayectoria de más de tres décadas en el fútbol profesional latinoamericano y en la formación de preparadores físicos de alto rendimiento, ha construido una propuesta de entrenamiento que integra los avances de la fisiología del ejercicio, la biomecánica y la neurofisiología en función de las demandas específicas del deporte. En su obra Fuerza, potencia y acondicionamiento físico, Anselmi desarrolla un modelo de preparación que cuestiona los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en el volumen de trabajo o en el desarrollo de capacidades físicas aisladas, argumentando que la eficacia del rendimiento deportivo depende de la calidad de la organización neuromuscular del deportista, es decir, de la capacidad de su sistema nervioso para reclutar, coordinar y aplicar fuerzas de manera eficiente en situaciones reales de juego.

Desde esta perspectiva, Anselmi (2012) plantea que un deportista puede poseer niveles óptimos de fuerza muscular y aun así presentar deficiencias significativas en su rendimiento si no cuenta con la capacidad de percibir y regular conscientemente la ejecución de sus acciones motrices, esta idea converge con los planteamientos de la conciencia corporal y la educación somática, en tanto que ambos campos reconocen que la calidad del movimiento deportivo no depende únicamente de atributos físicos, sino de una integración funcional entre la percepción cinestésica, la intención motriz y la respuesta neuromuscular. Los programas de entrenamiento deben contemplar la individualidad del deportista, su historia motriz y su capacidad de autorregulación, factores que solo son accesibles cuando el atleta ha desarrollado un nivel adecuado de conciencia sobre su propio cuerpo, en el contexto del fútbol, disciplina que exige una amplia variedad de patrones de movimiento ejecutados a alta velocidad y bajo presión, esta capacidad resulta determinante para la toma de decisiones motrices, la prevención de lesiones y la optimización del rendimiento técnico-táctico, el aporte de Anselmi al presente estudio se

concreta en la evidencia práctica y científica de que el desarrollo de la percepción y el control consciente del movimiento es una condición necesaria, y no simplemente complementaria, para alcanzar altos niveles de rendimiento deportivo sostenible.

2. CAPÍTULO DOS: PERSPECTIVA EDUCATIVA

Esta propuesta educativa (figura 1) promueve el autoconocimiento del cuerpo mediante la vivencia práctica, lo que permitirá al individuo ocupar su corporalidad de manera completa, entender la unión que hay entre su mente y cuerpo, formarse más allá de la destreza motora, mejorar su conocimiento personal a través de la integración consistente de la percepción, el movimiento y el pensamiento somático.



Figura 1. Diseño de Áreas

Nota. Elaboración Propia.

2.1 Área Humanística

La conciencia corporal, no solo es darse cuenta del cuerpo, sino de la capacidad de percibir con delicadeza lo que hacemos mientras nos movemos, para elegir medios más eficaces y racionales. Feldenkrais (1980) distingue entre conciencia y consciencia, y define: “La conciencia es la consciencia junto con la realización de aquello de lo que está consciente” (p 55). Esta conciencia orienta la acción y posibilita el reconocimiento de necesidades y la selección de medios para su satisfacción y, así, aportar un juicio de diferenciación con la imaginación. Desde

esta mirada, mejorar cómo nos organizamos para actuar, transformar nuestra calidad de la experiencia en el diario vivir.

La conciencia a través del movimiento consiste en aprender a percibir las sensaciones de nuestro cuerpo en acción, a reconocer cómo nos movemos y a ampliar nuestras posibilidades de movimiento de manera más eficiente y coordinada (Feldenkrais, 1985, p. 14).

El método Feldenkrais parte de que los seres humanos actuamos en función de una autoimagen que construimos a lo largo de nuestra vida, es decir, “actuamos en acuerdo con la autoimagen que tenemos” (Feldenkrais, 1980, p.), lo que significa que nuestras posibilidades de movimiento, y también nuestras limitaciones, se encuentran profundamente ligadas a cómo nos percibimos a nosotros mismos en nuestro día a día, es así que, el trabajo de conciencia corporal no está ligado únicamente a corregir gestos aislados, sino a reorganizar la totalidad de la autoimagen. De modo que su método se convierte en un proceso formativo, donde la persona aprende a relacionarse con el movimiento desde una comprensión global de su cuerpo y mente, así como se muestra en la figura 2.

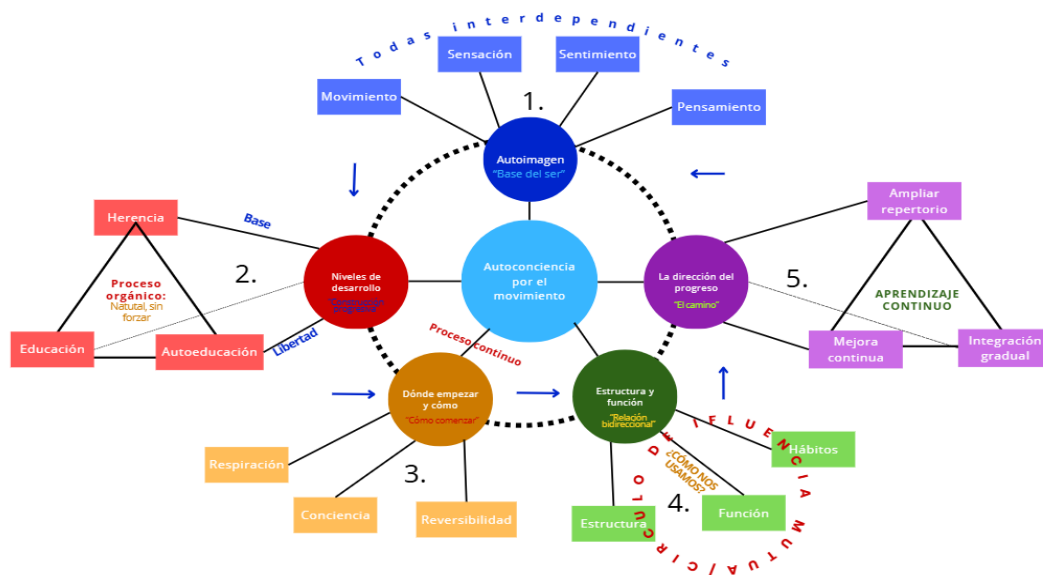


Figura 2, Desarrollo pensamiento Feldenkrais

Nota. Elaboración propia

Autoconciencia del movimiento, su estructura concéntrica, refleja la interconexión entre los elementos del sistema, desde la autoimagen como núcleo central hasta la dirección del progreso que emerge de manera progresiva.

Los temas principales que aparecen en la figura son, autoimagen, niveles de desarrollo, dónde empezar y cómo, estructura y función, y la dirección del progreso, esto no representa un aislamiento, sino facetas integradas de la transformación del ser humano a formar a través de la conciencia corporal, esto así genera una interdependencia dinámica que caracteriza este método. Este método no es una secuencia lineal, sino un proceso cíclico donde cada elemento se transforma en relación con los otros.

Finalmente, las palabras que rodean esta figura, sitúan esta estructura dentro de la totalidad de la experiencia humana, señalando que el Método de Feldenkrais no puede ser comprendido en lo solitario, es un tejido de relaciones que constituye la existencia humana, así, la figura nos proporciona un significado conceptual orientado hacia los siguientes temas.

2.1.1 Autoimagen - Base del ser y construcción de la identidad

Esta constituye el fundamento sobre el cual se construye la totalidad de la experiencia humana, y la configuración de aquello que el ser humano llega a comprender de sí mismo, como ser consciente y responsable, así como Feldenkrais propone que no existe acción posible sin una representación previa de aquello que se desea ejecutar, esta representación interna refleja la comprensión que el individuo posee de su propia condición existencial, de sus posibilidades y de sus limitaciones como ser situado en el mundo. (Feldenkrais, 1985)

Esta autoimagen se manifiesta como la expresión somática de la libertad humana, el cómo está se ve limitada por creencias estrictas heredadas por experiencias pasadas, mensajes culturales internalizados y traumas inscritos en el cuerpo por antepasados. La persona que cree ser incapaz de algunos movimientos experimenta esa incapacidad como una realidad inmediata, aunque en realidad sea una construcción del significado que el sistema nervioso ha asignado a su experiencia corporal.

Para pensar, por ejemplo, una persona debe estar despierta, y saber que está despierta y no soñando; o sea, debe sentir y discernir cuál es su posición respecto del campo de

gravedad. De ello se deduce que en el pensar intervienen también el movimiento, la sensación y el sentimiento. (Feldenkrais, 1985, p.20)

A través de la práctica de este método, la autoimagen puede transformarse, permitiendo que el ser humano experimente una expansión real de sus posibilidades, esta transformación implica cultivar una relación de aceptación hacia sí mismo y los pares, de esta forma ver la propia realidad corporal, reconociendo las limitaciones presentes sin juzgarlas, y observando el cuerpo con curiosidad de mejora en vez de crítica, cuando el individuo habita su cuerpo con conocimiento, desarrolla una integridad que se extiende a todas las dimensiones de su existencia, impactando su autoestima, sus relaciones y su creatividad.

2.1.2 Niveles de desarrollo

Feldenkrais propone que el desarrollo motor se ve reflejado a través de distintos niveles de integración neural, que simultáneamente representan grados sucesivos de integración del ser, los primeros niveles corresponden a la organización espinal y el tronco cerebral, donde existe principalmente reactividad automática a estímulos externos, los niveles posteriores incorporan mediante progresiones los centros más altos del sistema nervioso, permitiendo intenciones distintas, atención selectiva y finalmente la participación de los centros corticales, donde emerge la voluntad consciente y la capacidad de aprender a través de la imitación y la instrucción verbal.

El nivel más integrador representa la verdadera autoconsciencia y la libertad existencial plena, esta capacidad no solo de actuar sino de observar la propia acción, evaluar su eficiencia, y modificar adrede la conducta futura, es en este nivel donde el método Feldenkrais opera crucialmente y donde la verdadera humanidad se despliega, el individuo que alcanza esta integración consciente experimenta una libertad real, no solo la libertad de comportarse diferente, sino la libertad de ser diferente, comprendiendo que la identidad es un proyecto continuo y no un producto terminado.

2.1.3 Dónde comenzar y cómo

El punto de partida en el proceso de transformación no es solo un trabajo técnico, el comienzo debe ser siempre la realidad presente del individuo, su autoimagen actual, sus limitaciones concretas y capacidades reales, Feldenkrais (1985). Esta perspectiva representa una

afirmación de la dignidad del ser humano tal como es, no tal como debería ser, por esto no existe un comienzo único válido para todos, cada persona inicia desde su propia situación específica, única e irrepetible, como, por ejemplo, el respeto por esta singularidad refleja el reconocimiento humanístico de que cada ser es un proyecto particular cuya trayectoria no puede ser incluida en un modelo universal.

Este comienzo se debe caracterizar por la seguridad y la ausencia de dolor, reflejando una ética fundamental, el cuerpo debe ser tratado como un aliado, no como un enemigo a conquistar mediante el sufrimiento, cuando el movimiento ocurre en un contexto de seguridad y gradualidad, el sistema nervioso puede permitirse la exploración y el descubrimiento, así paralelamente, el aprendizaje debe cultivar una "literacidad somática", la capacidad de leer y comprender el lenguaje que el cuerpo habla constantemente.

Finalmente un aspecto crítico del comienzo radica en la aceptación compasiva de lo que es, no como resignación pasiva sino como una forma de no violencia dirigida hacia el propio ser, pero solamente desde la aceptación clara de la realidad presente puede el individuo explorar efectivamente lo que podría llegar a ser, este movimiento desde la aceptación hacia la posibilidad constituye el corazón del viaje humanístico, el reconocimiento de que el ser humano no es un producto terminado, que puede continuar desarrollándose a lo largo de toda su vida, y que esta transformación ocurre a través de la compasión inteligente, la curiosidad cuidadosa y el diálogo consciente con la propia corporalidad y corporeidad.

2.1.4 Estructura y función

La interdependencia entre estructura y función revela que los seres humanos somos fundamentalmente corpóreos, no vivimos en nuestros cuerpos como una mente en una casa, sino que la existencia humana es inherentemente existencia encarnada. Esta comprensión implica que la capacidad de autotransformación a nivel corporal es una expresión de la libertad existencial.

2.1.5 La dirección del progreso

El progreso en el método Feldenkrais no sigue una trayectoria lineal hacia un destino predeterminado, sino una espiral ascendente que retorna constantemente a principios fundamentales con mayor profundidad. Este progreso no se orienta hacia la acumulación de técnicas o posiciones específicas, sino hacia la realización de la totalidad humana, una existencia

más consciente, libre y auténtica, este progreso verdadero se manifiesta cuando el individuo ejecuta acciones complejas sin tensión excesiva, con economía de energía y precisión creciente, pero esto es solo la expresión material de un desarrollo más profundo, es aquí como se ve la integración progresiva del ser consigo mismo.

2.2 Área Disciplinar

La propuesta pedagógica de la educación somática se centra en recuperar la conciencia sobre estos patrones inconscientes mediante el movimiento atento y la exploración sensorial deliberada, así como lo explica Hanna (1988).

Los ejercicios somáticos buscan despertar la conciencia sensorial en aquellas zonas del cuerpo donde se han instaurado contracciones musculares de forma permanente, volcando la atención en las sensaciones internas que tienen lugar al mismo tiempo que se realizan los movimientos (p. 45)

La educación somática, es un paradigma en el campo de la educación corporal y el desarrollo humano integral, esta aproximación teórica y metodológica emerge como otra posibilidad frente a la necesidad de la fragmentación tradicional entre mente y cuerpo, promoviendo un modelo holístico que reconoce la unidad fundamental del ser humano a través de la experiencia somática consciente. (Hanna, 1988).

La imagen del cuerpo y la conciencia constituye el primer pilar teórico, para así establecer que la percepción interna del “soma” (vida, conciencia corporal) difiere radicalmente de la observación externa del cuerpo, esta distinción es crucial para entender que la educación somática trabaja primordialmente con la experiencia vivida en primera persona, donde el individuo desarrolla una cartografía propioceptiva de sí mismo, la conciencia corporal no es una información, sino una construcción que puede ser refinada, expandida y transformada mediante prácticas específicas de atención sensoriomotora.

La Educación Somática, como panorama de un nuevo reconocimiento, posiciona esta disciplina como una perspectiva epistemológica innovadora que desafía los paradigmas educativos tradicionales, Hanna propone que el discernimiento somático permite acceder a dimensiones del aprendizaje corporal que permanecen invisibles cuando se adoptan únicamente

aproximaciones con objetivos claros, este nuevo panorama implica reconocer que el conocimiento del cuerpo no se acaba en su descripción anatómica externa, sino que requiere cultivar la capacidad de percibir, sentir y modular los procesos sensoriomotores desde la parte interna del ser.

Trasladando estos términos hacia los campos de aplicación, el valor de la Educación Somática establece los fundamentos que justifican su importancia práctica, este apartado presumiblemente argumenta por qué la educación somática merece atención no sólo como un estudio académico, sino como herramienta transformadora con implicaciones para la salud, el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo humano integral.

La importancia de la Educación Somática, contextualiza esta práctica en el mundo actual, donde el estrés, las patologías posturales derivadas del sedentarismo, la desconexión corporal promovida por la digitalización y las demandas de rendimiento constante generan condiciones que la educación somática puede abordar efectivamente, Hanna probablemente argumenta que las características de la vida moderna hacen particularmente necesario cultivar la conciencia sensoriomotora como factor protector de la salud y la calidad de vida.

2.2.1 Principios metodológicos de la Educación Somática

2.2.1.1 Conciencia Sensorial Activa

La conciencia sensorial activa es el punto de partida de cualquier proceso de educación somática, y también uno de los aportes más concretos que Thomas Hanna ofrece al campo de la educación corporal, mientras que la atención sensorial ordinaria funciona de manera automática, respondiendo a estímulos externos sin que el individuo los elija conscientemente, la conciencia sensorial activa implica una decisión deliberada de dirigir la atención hacia las sensaciones internas del propio cuerpo en movimiento, no se trata de pensar sobre el cuerpo desde afuera, como si fuera un objeto que se describe, sino de habitarlo desde adentro, sintiéndolo mientras actúa (Hanna, 1988).

En el contexto del fútbol formativo, esta distinción tiene implicaciones muy directas, cuando un niño corre hacia el balón sin prestar atención a cómo se mueven sus piernas, cómo distribuye su peso o cómo respira, su sistema nervioso opera en modo automático, repitiendo los patrones que ya conoce, sean eficientes o no, pero cuando se le propone que, en ese mismo acto

de correr, preste atención a la sensación de sus pies tocando el suelo, a la diferencia entre una zancada tensa y una zancada libre, o a cómo su columna se organiza al cambiar de dirección, algo diferente ocurre en su sistema nervioso, el cerebro empieza a recibir información que antes estaba bloqueada por el automatismo, y esa información nueva es la materia prima con la que se construyen los aprendizajes motores más duraderos y transferibles.

Hanna (1988) señalaba que la mayoría de los problemas posturales y motrices que presentan los seres humanos no se deben a debilidad muscular ni a limitaciones estructurales, sino a que el sistema nervioso ha dejado de recibir señales claras desde ciertas zonas del cuerpo, lo llamó amnesia sensorio motriz, y propuso que la única manera de revertirla no es el estiramiento pasivo ni el entrenamiento forzado, sino la atención sensorial activa, es volver a escuchar el cuerpo con curiosidad, con calma y con intención.

2.2.1.2 Neuroplasticidad dirigida

La neuroplasticidad dirigida es el puente que conecta la experiencia somática consciente con los mecanismos profundos del aprendizaje motor, Thomas Hanna, aunque desarrolló su trabajo antes de que la neurociencia contemporánea confirmara con evidencia empírica el concepto de neuroplasticidad, intuyó con claridad que el sistema nervioso tiene la capacidad de reorganizarse en función de las experiencias que se le ofrecen de manera deliberada y atenta, su propuesta no era simplemente relajar músculos o corregir posturas, sino reeducar el cerebro para que recuperara el control consciente sobre patrones de movimiento que había cedido al automatismo (Hanna, 1988).

La neuroplasticidad dirigida, en este marco, se refiere a la capacidad del sistema nervioso de crear nuevas conexiones y reorganizar las existentes cuando el movimiento se realiza con atención sostenida, intención clara y exploración gradual, los estudios contemporáneos en neurociencia del aprendizaje motor han confirmado que los movimientos realizados de manera consciente y lenta generan una integración cortical más profunda que los movimientos rápidos y automáticos, lo cual explica por qué las propuestas de Hanna, basadas en secuencias atentas y graduales, producen cambios que se mantienen en el tiempo y se transfieren a contextos nuevos de movimiento.

De esta manera, en el fútbol formativo, este principio sugiere que incluir momentos de exploración lenta y consciente en los entrenamientos no representa una pérdida de tiempo ni una ralentización del proceso técnico, al contrario, es una inversión en el proceso neurológico sobre el cual cualquier habilidad técnica va a apoyarse, un niño que dedica algunos minutos al inicio de la sesión a sentir conscientemente cómo organiza su equilibrio, cómo activa su centro corporal al dar un paso o cómo respira al ejecutar un movimiento, está construyendo conexiones neuronales que más tarde van a facilitar la ejecución técnica, la toma de decisiones bajo presión y la capacidad de adaptar sus movimientos a las condiciones cambiantes del juego.

2.2.1.3 Integración Cuerpo-Mente

La integración cuerpo-mente es quizás el principio más conocido de la educación somática, pero también el que con más frecuencia se reduce a una frase vacía sin comprensión real de lo que implica, para Thomas Hanna, hablar de integración cuerpo-mente no era una metáfora ni un ideal filosófico, era una descripción precisa de lo que ocurre cuando el sistema nervioso funciona de manera completa y coherente, el soma, tal como Hanna lo entendía, no es una suma de partes separadas que se conectan, sino una unidad funcional donde la sensación, el movimiento, la emoción y el pensamiento son dimensiones de un mismo proceso continuo (Hanna, 1988).

Esta comprensión cambia profundamente la manera en que se entiende el entrenamiento deportivo en la infancia, cuando un niño se bloquea al ejecutar un gesto técnico que ha practicado muchas veces, la causa pocas veces está en sus músculos. Con mayor frecuencia, el bloqueo refleja un estado del sistema nervioso completo, una tensión emocional que se manifiesta como rigidez muscular, un miedo al error que produce contracción involuntaria, una imagen interna negativa que anticipa el fallo antes de que ocurra, Feldenkrais ya señalaba esto en el área humanística desde la noción de autoimagen, Hanna lo confirma desde la perspectiva disciplinar al mostrar que cuerpo y mente no se pueden separar en el análisis del movimiento, porque en la realidad del soma son uno solo.

En la práctica del fútbol formativo, este principio invita a que el entrenador no mire al niño solo como un cuerpo que ejecuta gestos técnicos, sino como un soma que siente, piensa, recuerda y anticipa mientras se mueve, cuando un niño falla repetidamente un remate y se nota que su cuerpo se tensa antes de golpear, la respuesta pedagógica no es repetir el gesto hasta que

salga bien, sino explorar qué está pasando en el sistema nervioso de ese niño, qué imagen tiene de sí mismo ante ese movimiento, qué sensaciones asocia al error, cómo cambia su postura cuando anticipa el fallo, abordar esas preguntas desde la integración soma-mente es lo que permite que el aprendizaje sea verdaderamente transformador y no solo técnico.

2.2.1.4 Autorregulación Biológica

La autorregulación biológica es el principio que cierra el ciclo de los fundamentos metodológicos de la educación somática, y también el que más claramente conecta el trabajo de Hanna con los objetivos del fútbol formativo como proceso de desarrollo humano integral, Hanna entendía la autorregulación como la capacidad del organismo de mantener su equilibrio interno, adaptar sus respuestas al entorno y recuperarse de los estados de tensión o estrés sin intervención externa permanente (Hanna, 1988). Esta capacidad no es innata en el sentido de que funcione sola independientemente de las experiencias vividas, al contrario, se desarrolla, se afina y también se puede perder cuando las condiciones de vida no la favorecen.

Durante el confinamiento por la pandemia del COVID-19, la autorregulación biológica de los niños se vio afectada en múltiples niveles, la ausencia de movimiento espontáneo, de juego libre y de interacción física con pares privó al sistema nervioso de los estímulos que necesita para aprender a regular el tono muscular, el ritmo respiratorio, la activación y el reposo, los niños que volvieron al campo después del confinamiento mostraron no solo dificultades motrices, sino también patrones de activación desmedida, se fatigaban rápido pero les costaba calmarse, respondían con tensión excesiva ante situaciones de juego que antes manejaban con fluidez, o bien se mostraban inhibidos cuando el juego demandaba reacción rápida, desde la perspectiva de Hanna, estas no son fallas de carácter ni problemas de actitud, son consecuencias esperables de un sistema nervioso que perdió práctica en la autorregulación.

La educación somática aborda este problema no desde la corrección disciplinaria ni desde el entrenamiento físico intensivo, sino desde la recuperación gradual de la capacidad de escuchar y responder a las señales internas del propio cuerpo, cuando un niño aprende a reconocer cuándo está demasiado tenso y puede elegir soltar esa tensión, cuándo su respiración se ha acelerado y puede regularla conscientemente, o cuándo su cuerpo necesita descanso y puede comunicarlo sin sentir vergüenza, está desarrollando una forma de autonomía que trasciende con mucho los límites del campo de fútbol, esta autonomía somática es, en el sentido más profundo, la base de

una salud integral y de una relación madura con el propio cuerpo, y es uno de los legados más valiosos que el fútbol formativo, entendido bajo los principios de Thomas Hanna.

De esta manera, los cuatro principios metodológicos de la educación somática propuestos por Hanna, la conciencia sensorial activa, la neuroplasticidad dirigida, la integración cuerpo-mente y la autorregulación biológica, no son categorías independientes, sino dimensiones entrelazadas de un mismo proceso formativo, cada principio supone a los otros y los completa, no puede haber autorregulación sin conciencia sensorial, no puede haber integración cuerpo-mente sin neuroplasticidad dirigida, y ninguno de los cuatro tiene sentido pleno si se trabaja en aislamiento, esta interdependencia es precisamente la que hace de la educación somática una propuesta disciplinar coherente y poderosa para fundamentar el trabajo de conciencia corporal en el fútbol formativo.

2.3 Área Pedagógica

La teoría del aprendizaje significativo propuesta por David Ausubel (1983), ofrece un fundamento esencial para comprender cómo la conciencia corporal puede convertirse en un eje de aprendizaje auténtico dentro del fútbol formativo, Ausubel plantea que el aprendizaje genuino no ocurre por acumulación de información externa, sino en cuanto al nuevo conocimiento logra unirse de manera sustancial en las estructuras cognitivas que el sujeto ya posee, a las cuales denominó conocimientos previos, es así que en este sentido, el niño que llega a la cancha de fútbol, no llega sin ningún conocimiento, él ya tiene una experiencia corporal, una autoimagen construida, hábitos de movimiento consolidados y patrones de respuesta que han sido moldeados por sus experiencias anteriores, para Ausubel, ignorar esa realidad previa equivale a condenar el aprendizaje a ser meramente mecánico, superficial y transitorio, por el contrario, cuando el proceso educativo parte de lo que el niño ya vive y siente en su corporalidad, el nuevo aprendizaje se integra de manera fuerte y duradera, transformando no solo su saber y su conocimiento, sino también su manera de ser y de moverse la realidad de juego y también en el mundo.

Esta visión del aprendizaje tiene condiciones concretas que deben cumplirse para que funcione, Ausubel fue muy cuidadoso en señalar que el aprendizaje significativo no ocurre de manera espontánea solo porque el maestro lo desee o el estudiante lo intente. Se requieren al menos tres condiciones básicas, que el material que se va a aprender tenga una lógica interna

coherente, que el estudiante tenga en su estructura cognitiva los conocimientos previos necesarios para anclar el nuevo contenido, y que el estudiante tenga una disposición genuina para conectar lo nuevo con lo que ya sabe, en lugar de limitarse a memorizarlo (Ausubel, 1983).

Ausubel llamó subsumidores a esas estructuras cognitivas previas que actúan como puntos de anclaje para el nuevo aprendizaje, un subsumidor no es simplemente un recuerdo o una opinión, es una idea lo suficientemente organizada y estable como para que el nuevo conocimiento pueda incorporarse a ella de manera sustantiva, en el caso del fútbol formativo, los subsumidores más importantes no son conceptos abstractos sino experiencias corporales, la sensación de correr libremente, el recuerdo de haber controlado un balón, la imagen interna de cómo se siente el equilibrio apoyado en un pie, cuando esas experiencias son ricas y variadas, el nuevo aprendizaje técnico encuentra fácilmente donde anclar. Cuando son pobres o están bloqueadas, como ocurrió con muchos niños durante el confinamiento, el proceso de enseñanza requiere primero un trabajo de enriquecimiento de esos subsumidores antes de poder avanzar con nuevos contenidos.

Para facilitar la activación de los conocimientos previos, Ausubel propuso una herramienta pedagógica que denominó organizadores previos, estos son elementos introductorios que el educador presenta antes del nuevo contenido, con el propósito de activar las ideas disponibles y prepararlas para recibir la nueva información de manera ordenada (Ausubel, 1983). En el entrenamiento de fútbol, un organizador previo puede ser tan sencillo como pedirle al niño que recuerde y describa cómo se sintió su cuerpo la última vez que ejecutó bien un determinado movimiento, o que explore conscientemente la sensación de equilibrio antes de comenzar una ejercitación técnica nueva, este breve momento de activación no es una pérdida de tiempo, es el gesto pedagógico que determina si el aprendizaje posterior va a ser superficial o verdaderamente significativo.

Ausubel también describió el proceso mediante el cual el aprendizaje significativo se organiza y consolida en el tiempo, al que llamó diferenciación progresiva., este proceso describe la tendencia natural de la estructura cognitiva a ir organizando los contenidos desde los más generales y abarcadores hacia los más específicos y detallados, no se aprende de lo particular a lo general, como a veces asume el entrenamiento técnico secuencial, sino al contrario, primero se construye una comprensión global de lo que se está aprendiendo, y a partir de ella se van distinguiendo matices, variaciones y particularidades con mayor precisión, en el fútbol

formativo, esto significa que antes de enseñar la técnica específica de un regate, un pase o un remate, es más eficaz ofrecer al niño una experiencia general y exploratoria del movimiento, para que su sistema cognitivo construya un mapa amplio sobre el cual luego pueda ubicar los detalles técnicos con sentido.

El segundo proceso que Ausubel describió como parte del aprendizaje significativo es la reconciliación integradora, que ocurre cuando el estudiante logra vincular entre sí conocimientos que antes parecían separados o incluso contradictorios, la reconciliación integradora ocurre en el momento en que el niño empieza a entender que la conciencia de su cuerpo en reposo, el control de su respiración, la manera en que distribuye su peso y la técnica de un movimiento futbolístico específico no son cosas distintas, sino aspectos de un mismo proceso somático, cuando esa conexión emerge en la mente del niño, el aprendizaje adquiere una profundidad que ninguna repetición mecánica podría generar, porque el niño ya no solo ejecuta el movimiento, lo comprende como parte de una totalidad que tiene sentido.

En el caso concreto del Club Deportivo Kairos, la teoría de Ausubel ofrece una orientación pedagógica muy clara para el diseño de las sesiones de entrenamiento, cada sesión debe comenzar por activar los conocimientos previos corporales de los niños, explorando qué experiencias somáticas relevantes traen consigo ese día, luego, el nuevo contenido técnico debe presentarse de manera que encuentre anclaje en esas experiencias previas, mostrando al niño cómo lo que ya siente en su cuerpo se relaciona con lo que va a aprender, y al final de cada sesión, el entrenador puede promover la reconciliación integradora ayudando al niño a ver las conexiones entre los distintos elementos trabajados, construyendo una comprensión global y coherente en lugar de una colección de gestos aislados que no se relacionan entre sí.

Es aquí donde la propuesta pedagógica de Ausubel entabla un diálogo particularmente fértil con las perspectivas del área humanística y del área disciplinar de este proyecto los tres autores, Feldenkrais, Hanna y Ausubel, desde campos y épocas distintas, convergen en una misma convicción, el aprendizaje genuino no ocurre por imposición externa, sino por integración interna, Feldenkrais lo expresó desde la autoimagen corporal, Hanna lo mostró desde los mecanismos neurológicos de la amnesia sensorio motriz, Ausubel lo fundamentó desde la psicología cognitiva del aprendizaje escolar, los tres coinciden en que el punto de partida es siempre la experiencia previa del estudiante, que el proceso formativo debe construir puentes

entre esa experiencia y el conocimiento nuevo, y que el resultado de un aprendizaje bien diseñado no es la acumulación de información, sino la transformación de quien aprende.

En síntesis, el área pedagógica de este proyecto encuentra en David Ausubel no solo un sustento teórico para justificar la importancia de los conocimientos previos, sino una guía metodológica para diseñar procesos de enseñanza que respeten la manera en que los seres humanos realmente aprenden, cuando esa guía se aplica a un contexto tan rico como el fútbol formativo, donde el cuerpo es a la vez el sujeto y el objeto del aprendizaje, las condiciones para que ese aprendizaje sea significativo están dadas de manera natural, lo que este proyecto propone es simplemente capitalizar esa posibilidad de manera consciente, articulando la riqueza sensorio motriz que ofrece el fútbol con la profundidad pedagógica que garantiza que lo aprendido en la cancha no se quede solo en la cancha, sino que se integre en la persona completa que ese niño está construyendo.

CAPÍTULO 3: DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Philippe Perrenoud, sociólogo y pedagogo suizo de la Universidad de Ginebra, es uno de los referentes que más han generado interés en la teoría curricular, ya que su propuesta genera una nueva forma de ver en que se piensa la educación, en lugar de centrarse en la transmisión de contenidos disciplinares, formula que el núcleo de la formación debe estar constituido por competencias, entendidas como la capacidad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (saberes, habilidades, valores y actitudes) para enfrentar situaciones complejas y significativas.

Para Perrenoud, una competencia no equivale a conocer un contenido ni a ejecutar una técnica aislada, así como Perrenoud (1999) lo pronuncia,

Una competencia nunca es el puro y simple empleo «racional» de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización ipso facto en situaciones de acción. (p. 9)

Desde esta perspectiva (tabla 1), se muestran los siguientes tres aspectos esenciales que definen esta concepción:

Tabla 1. Aspectos currículo por competencias¹

Contextual	Integrada	Transferible
La competencia se activa en situaciones reales, no en ejercicios abstractos desconectados de la práctica.	Articula de manera simultánea saberes, habilidades, actitudes y valores, no se reducen a un solo dominio.	Lo aprendido en un contexto puede aplicarse a situaciones nuevas y distintas del momento de aprendizaje.

La evaluación, en este modelo, no puede reducirse a pruebas de reproducción de contenidos, Perrenoud insiste en que evaluar competencias implica observar desempeños situados, es decir, identificar cómo el estudiante moviliza sus recursos frente a situaciones auténticas, esta postura tiene consecuencias directas sobre los instrumentos de valoración, la

¹ El currículo deja de ser una lista de temas y se convierte en un mapa de situaciones de aprendizaje que movilizan al estudiante de manera integral. Perrenoud propone organizar la enseñanza en torno a familias de situaciones, es decir, conjuntos de experiencias que comparten características estructurales comunes y que exigen al aprendiz resolver problemas reales empleando recursos combinados. En este esquema curricular, el docente no deposita conocimiento en el alumno, sino que diseña entornos donde el estudiante pueda construir, ejercitar y transferir sus propias competencias. Elaboración propia

rúbrica cualitativa, orientada a niveles de desempeño, resulta más coherente con la naturaleza compleja de la competencia que cualquier escala cuantitativa discreta.

Un enfoque por competencias libera a la vez de la continuidad, porque la escuela nunca ha pretendido querer otra cosa, y del cambio, es decir de la ruptura, porque las rutinas didácticas y pedagógicas, las divisiones disciplinarias, la segmentación de los cursos, el peso de la evaluación y de la selección, las restricciones de la organización escolar, la necesidad de hacer del trabajo del profesor y del alumno una rutina han conducido a pedagogías y didácticas que, a veces, casi no contribuyen a crear competencias, o solamente a crear aquellas necesarias para pasar los exámenes. (Perrenoud, p. 18)

Aunque el trabajo de Perrenoud se desarrolló principalmente en contextos de educación general, sus fundamentos epistemológicos son plenamente aplicables al campo de la educación física y el deporte formativo, en este PCP, el cuerpo no es el objeto de instrucción técnica, sino el territorio desde donde el niño construye competencias que integran percepción, emoción, pensamiento y acción, esta articulación entre corporalidad y competencia es precisamente la que hace de la propuesta de Perrenoud un marco teórico coherente con los principios somáticos de Feldenkrais, Hanna y Ausubel que sostienen el presente diseño.

Todo diseño curricular descansa sobre una visión explícita del ser humano que aspira a formar, en este proyecto, esa visión no parte de la imagen del futbolista técnicamente hábil, sino de una concepción más profunda y humanista del sujeto en formación.

Esta perspectiva educativa define con claridad el horizonte formativo del proyecto, no se trata de producir jugadores más rápidos o más técnicos, sino de acompañar a niños y jóvenes en el proceso de habitar su cuerpo con conciencia, de comprender desde la experiencia vivida la unidad indisociable entre mente y cuerpo, y de trasladar ese aprendizaje a su vida cotidiana y social.

En estos términos, el ser humano a formar es el sujeto que ha desarrollado las competencias necesarias para enfrentar las situaciones de su vida dentro y fuera del campo desde una comprensión consciente de su corporalidad.

El diseño curricular se organiza en tres competencias (tabla 2) que, leídas en conjunto, trazan una progresión formativa coherente desde el reconocimiento del cuerpo propio hasta la

integración de ese cuerpo consciente en la práctica técnica del fútbol, cada competencia responde a una pregunta central del proceso de formación y se fundamenta, simultáneamente, en el área humanística, el área disciplinar y el área pedagógica.

Tabla 2. Construcción competencias diseño curricular²

01 Cuerpo Autoconsciente <i>¿Quién soy en mi cuerpo?</i> El niño aprende a reconocer su cuerpo como fuente de percepción, aprendizaje e identidad. Se trabaja la autoimagen corporal y la escucha sensorial.	02 Percepción del Movimiento <i>¿Cómo me muevo y cómo lo organizo?</i> El niño desarrolla la capacidad de percibir, organizar y regular sus movimientos de forma consciente, mejorando coordinación, equilibrio y eficiencia.	03 Percibe Cuerpo y Balón <i>¿Cómo integro conciencia y técnica?</i> El niño aplica la conciencia corporal adquirida en la ejecución de gestos técnicos del fútbol, integrando postura, equilibrio, visión y precisión.
---	--	--

Desde la teoría de Perrenoud, las tres competencias se ven implicadas desde el ser competente en conciencia corporal, esto implica, conocerse a sí mismo como cuerpo, organizar el movimiento de manera eficiente y aplicar esa organización consciente en situaciones reales de juego. Ninguna de las tres competencias opera en aislamiento, las tres se movilizan en cada sesión de entrenamiento, aunque con énfasis diferencial según el momento del proceso formativo.

El diseño curricular puede leerse en dos direcciones, la lectura vertical muestra la profundización de cada competencia a través de sus temas centrales y descriptores, la lectura horizontal, en cambio, es la que revela la coherencia pedagógica del diseño, esta muestra cómo cada competencia se activa, se enseña y se evalúa de forma integral, esta sección desarrolla esa lectura horizontal para cada uno de los tres bloques de competencias.

Este primer bloque es el punto de partida formativo, parte, desde la noción de Feldenkrais y la autoimagen, el estudiante inicia un proceso de reconocimiento del propio cuerpo como territorio de aprendizaje, el tema central es el autoconocimiento, comprendido no como un ejercicio introspectivo abstracto, sino como la capacidad de percibir con delicadeza lo que se siente mientras el cuerpo se mueve, es así como desde los ítems del bloque esquema corporal,

² La secuencia de las tres competencias no es arbitraria, está responde a una lógica formativa que va de lo más interno y subjetivo (el reconocimiento del propio cuerpo) hacia lo más integrado y contextual (la aplicación técnica consciente en el juego), esta progresión refleja, simultáneamente, la lógica de la diferenciación progresiva de Ausubel de lo general a lo específico, el principio de niveles de desarrollo de Feldenkrais de la autoimagen al movimiento organizado y el modelo de educación somática de Hanna de la conciencia sensorial activa a la autorregulación biológica.

imagen corporal, percepción del movimiento y conciencia a través del movimiento, configuran en conjunto, la cartografía interna que el niño construye de sí mismo.

El modelo de enseñanza empleado en este bloque (tabla 3), es el aprendizaje con recepción significativa con organizadores previos (Ausubel, 1983), que garantiza que cada nueva experiencia corporal se ancle en las vivencias previas del niño, la estrategia de enseñanza son los organizadores previos, antes de explorar el esquema corporal, el docente activa el recuerdo sensorial que el niño ya posee de su propio cuerpo. La evaluación cualitativa parte de la observación de si el estudiante logra reconocer su cuerpo de forma limitada o si, en el nivel de excelencia, integra su percepción corporal con precisión y reflexión.

Tabla 3. *Cuerpo autoconsciente*

Competencia	Descriptores	Ítems / Contenidos	Modelo de enseñanza	Estrategia de enseñanza
Cuerpo Autoconsciente	Reconoce su cuerpo como fuente de percepción y aprendizaje mediante la atención y escucha corporal	Esquema corporal Imagen corporal Percepción del movimiento Conciencia a través del movimiento	Aprendizaje con Recepción Significativa con organizadores previos	Organizadores previos: activación de la experiencia sensorial previa antes de cada exploración.

Nota. Elaboración propia

El segundo bloque amplía la conciencia individual hacia la organización del movimiento en el espacio, es así como se estructura en dos temas centrales, la percepción corporal (orientada a la conciencia del movimiento mientras ocurre) y la organización del movimiento (orientada a la eficiencia y fluidez de la acción motriz), estos temas abordan el núcleo del método Feldenkrais, la reorganización de los patrones de movimiento a través de la atención consciente.

Los ítems de percepción corporal (tabla 4), control visopédico y cambios de ritmo, trabajan la coordinación y el equilibrio dinámico, los ítems de organización del movimiento, recuperación, respiración consciente, ajuste de esfuerzo, respiración controlada, estiramiento corporal y metodología Feldenkrais, abordan la capacidad de regular la tensión muscular, la respiración y la economía del gesto, la estrategia de enseñanza en percepción corporal recurre a los esquemas generales de movimiento y analogías, mientras que en organización del movimiento se emplea la demostración guiada con reflexión consciente, que permite al niño no solo ver el movimiento sino comprenderse moviéndose.

Tabla 4. *Percepción del movimiento*

Competencia	Descriptores	Ítems / Contenidos	Modelo de enseñanza	Estrategia de enseñanza
Percepción del Movimiento	Percibe y organiza sus movimientos de forma consciente mejorando coordinación y equilibrio	Control visopédico Cambios de ritmo	Aprendizaje con Recepción Significativa con organizadores previos	Esquemas generales de movimiento y analogías.
		Recuperación Respiración consciente Ajuste de esfuerzo Respiración controlada Estiramiento corporal Metodología Feldenkrais		Demostración guiada con reflexión consciente.

Nota. Elaboración propia

El tercer bloque sintetiza el recorrido formativo, la conciencia corporal construida en los dos bloques anteriores se transfiere al gesto técnico del fútbol, el tema central es el gesto técnico consciente (tabla 5), definido como la aplicación de la conciencia corporal en la ejecución de las acciones motrices específicas del juego, esta formulación es una declaración epistemológica, el gesto técnico no es una automatización ciega, sino una acción informada por la percepción interna.

Los ítems del bloque, caminar, trotar, correr, saltar, perfilación corporal, visión periférica y protección de balón, abarcan desde los patrones locomotores básicos hasta las habilidades de orientación espacial y control del balón bajo presión. La estrategia de enseñanza es la práctica reflexiva guiada con organizadores previos aplicados al gesto técnico, que garantiza que cada ejercicio técnico comience por la activación de la conciencia corporal adquirida, y no por la repetición mecánica del gesto.

Tabla 5. *Percibe cuerpo y balón*

Competencia	Descriptores	Ítems / Contenidos	Modelo de enseñanza	Estrategia de enseñanza
Percibe Cuerpo y Balón	Aplica la conciencia corporal en la ejecución de gestos técnicos del fútbol	Caminar / Trotar / Correr / Saltar Perfilación corporal Visión periférica Protección de balón	Aprendizaje con Recepción Significativa con organizadores previos	Práctica reflexiva guiada con organizadores previos aplicados al gesto técnico.

Nota. Elaboración propia

3.1 Metodología de evaluación

La evaluación de un proceso formativo centrado en la conciencia corporal exige una metodología coherente con su objeto, la conciencia corporal es por definición, un fenómeno de primera persona, ocurre desde dentro del sujeto, en la forma de sensaciones, percepciones, intenciones y regulaciones que no son directamente observables desde afuera ni cuantificables mediante pruebas estandarizadas.

Reducir este proceso a una calificación numérica no solo sería metodológicamente incongruente, sino pedagógicamente contraproducente, ya que implicaría transformar una experiencia de aprendizaje interno en una competencia de rendimiento externo, desvirtuando el propósito mismo del proyecto.

La evaluación cuantitativa del aprendizaje motor ha sido el paradigma dominante en la educación física durante décadas, sin embargo, su aplicación a procesos de conciencia corporal enfrenta limitaciones estructurales, los indicadores numéricos, como la velocidad, distancia, repeticiones, miden el producto del movimiento, pero no el proceso mediante el cual ese movimiento ocurre, un niño puede ejecutar diez repeticiones de un gesto técnico sin ninguna conciencia de lo que su cuerpo hace, otro puede realizar tres repeticiones con plena atención sensorial y comprensión de la acción, la métrica cuantitativa trataría al primero como más competente.

Perrenoud refuerza esta postura al señalar que la evaluación de competencias auténticas requiere observar al sujeto en situaciones complejas y valorar la calidad de la movilización de recursos (tabla 6), no la cantidad de respuestas correctas, Thomas Hanna (1988), por su parte, advierte que la imposición de criterios externos de rendimiento puede inhibir precisamente la exploración sensorial que constituye el núcleo del aprendizaje somático y por otra parte

Feldenkrais, plantea que medir el movimiento sin atender a la calidad de la conciencia que lo acompaña equivale a evaluar el mapa y no el territorio.

Tabla 6. Metodología de evaluación³

Nivel	Insuficiente (I)	Regular (R)	Bueno (B)	Excelente (E)
Descriptor general	El estudiante no moviliza los recursos de la competencia, actúa por automatismo o imitación sin conciencia de la acción.	El estudiante identifica algunos elementos de la competencia, pero requiere orientación externa constante para activarlos.	El estudiante activa la competencia de forma autónoma en situaciones conocidas y puede verbalizar el proceso.	El estudiante transfiere la competencia a situaciones nuevas, la reflexiona y la ajusta con creatividad y autonomía.
Expresión en el cuerpo	Tensión muscular excesiva, movimientos rígidos, descoordinación, falta de ajuste postural.	Movimiento funcional básico; patrones mejorados, pero aún reactivos ante situaciones nuevas.	Movimiento fluido, coordinado y con ajuste postural visible en situaciones de práctica dirigida.	Movimiento eficiente, adaptable y consciente; el niño integra cuerpo, mente y técnica en el juego real.

3.2 La entrevista como método de evaluación

Junto a la observación del desempeño motor, la entrevista semiestructurada se constituye como el instrumento principal de evaluación en este proyecto, la justificación es epistemológica, si la conciencia corporal es una experiencia de primera persona, entonces el testimonio verbal del estudiante sobre lo que siente, percibe y comprende durante el movimiento es una fuente de evidencia irremplazable, ninguna observación externa, por más minuciosa que sea, puede acceder directamente al proceso de atención sensorial interna que el niño experimenta.

La decisión de emplear entrevistas como instrumento evaluativo no es una renuncia al rigor, sino una exigencia de coherencia metodológica, investigaciones como la de Rodríguez Gómez (2015) en el campo de la conciencia corporal universitaria y los trabajos de Thomas Hanna (1988) sobre somática confirman que los relatos en primera persona, cuando el sujeto describe cómo percibió su cuerpo antes, durante y después de una acción, revelan dimensiones del aprendizaje motor que ninguna prueba de rendimiento es capaz de capturar.

³ Nota. El instrumento de evaluación adoptado en este proyecto es una rúbrica cualitativa de cuatro niveles (Insuficiente, Regular, Bueno, Excelente), como se muestra en la tabla, diseñada para cada competencia, esta estructura no valora la cantidad de movimientos ejecutados, sino la calidad de la conciencia corporal presente en la acción, cada nivel describe un perfil de desempeño observable a través de la acción motriz y el discurso verbal del estudiante, y los criterios de paso entre niveles son progresivos y contextuales.

La metodología de evaluación adoptada en este proyecto no es una decisión aislada, sino la expresión lógica de su coherencia pedagógica, si el propósito es formar seres humanos que conozcan y comprendan la relación entre su cuerpo y su mente, y si el método para lograr ese propósito es el trabajo con la conciencia corporal, entonces el instrumento de evaluación debe ser capaz de dar cuenta de ese proceso interno, la rúbrica cualitativa ofrece los criterios observables de ese proceso, la entrevista accede a su dimensión vivida. Juntas, estas dos herramientas configuran un sistema evaluativo que honra la complejidad del objeto que evalúa.

La evaluación formativa auténtica no pregunta cuánto sabe el estudiante, sino qué puede hacer con lo que sabe en una situación que le exige ser, no solo actuar. (Perrenoud, 1999, p. 49)

CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA

4.1 Presentación de los resultados

La recolección de información se realizó a través de dos instrumentos principales, los diarios de campo elaborados por el investigador en cada sesión de entrenamiento, y las entrevistas semiestructuradas aplicadas a diez participantes en cuatro momentos diferentes del proceso formativo, ambos instrumentos buscaron dar cuenta de las transformaciones en la conciencia corporal de los participantes, comprendida en el marco de las tres competencias diseñadas para el proyecto, cuerpo autoconsciente, percepción del movimiento, y gesto técnico consciente.

La triangulación de estas dos fuentes de información permitió construir una lectura comprehensiva del proceso formativo, en la que los datos cuantitativos obtenidos del conteo por categorías de análisis se articulan con los fragmentos cualitativos registrados tanto en los diarios como en las respuestas de los estudiantes. El análisis que se presenta a continuación organiza los resultados por competencia y por instrumento, con el propósito de ofrecer una comprensión progresiva y articulada del proceso formativo.

4.2 Resultados y discusión de los Diarios de Campo

4.2.1 Registro General

Los diarios de campo constituyeron el instrumento de observación directa del proceso, a lo largo de las sesiones se registraron un total de 82 fragmentos distribuidos en las tres competencias del diseño curricular, 30 fragmentos correspondientes a la competencia de Autoconocimiento, 27 a la competencia de Percepción del Movimiento, y 25 a la competencia de Gesto Técnico Consciente. Cada fragmento fue sometido a un doble proceso de análisis categorial, denominado Análisis 1 y Análisis 2, lo que permitió identificar las tendencias dominantes en cada bloque formativo y reconocer los procesos que mayor presencia y significado tuvieron a lo largo del proceso.

4.2.2 Competencia 1: Cuerpo Autoconsciente

En la competencia de Cuerpo Autoconsciente (figura 3), que trabajó los ítems de esquema corporal, imagen corporal, percepción del movimiento y conciencia a través del movimiento, el análisis de los 30 fragmentos registrados arrojó que las categorías de mayor frecuencia fueron Desarrollo motor e Imagen corporal, cada una con 9 registros que representan el 30% del total respectivamente. Le siguió en frecuencia el Reconocimiento corporal con 6 registros equivalentes al 20%, y en menor medida aparecieron la Percepción temporo-espacial con 2 registros correspondientes al 6,7%, la Disposición con 2 registros del mismo porcentaje, y las categorías de Constancia y Reflexión con 1 registro cada una, equivalentes al 3,3% respectivamente.



Figura 3. Síntesis Competencia de Cuerpo Autoconsciente
Nota. Elaboración propia.

Estos datos evidencian que, durante el trabajo inicial de autoconocimiento, el proceso formativo estuvo marcado fundamentalmente por la necesidad de construir una base de reconocimiento corporal y de imagen de sí mismo en movimiento, la alta frecuencia de registros asociados al desarrollo motor revela que, desde las primeras sesiones, el investigador identificó que los participantes operaban predominantemente desde patrones automáticos de movimiento, sin conciencia real de cómo sus segmentos corporales se organizaban durante la acción. Esta situación es coherente con los planteamientos de Hanna (1988) sobre la amnesia sensoriomotriz, que describe precisamente la pérdida del control consciente sobre zonas del cuerpo que el sistema nervioso ha cedido al automatismo.

La categoría de Imagen corporal, igualmente frecuente, mostró que los participantes presentaban una imagen difusa y empobrecida de su propio cuerpo en movimiento, muchos no tenían conciencia de cómo se veían al jugar, no distinguían con precisión las partes de su cuerpo

en relación con el espacio, y dependían exclusivamente de la visión directa para conocer la posición de sus segmentos, las actividades de espejo, escaneo corporal y exploración libre del movimiento que se implementaron en este bloque comenzaron a generar las primeras transformaciones observables en la autoimagen de los participantes, confirmando la propuesta de Feldenkrais (1985) según la cual la autoimagen puede transformarse a través de la exploración consciente del movimiento.

Entre los registros más significativos de este bloque se destacan las observaciones correspondientes al inicio del proceso, en la primera sesión, el 70% de los niños demostró dificultad para distinguir la parte interna del pie de la externa al momento de conducir, y varios participantes no lograban señalar partes del cuerpo mientras mantenían el balón bajo el pie, evidenciando que la conciencia corporal simultánea con el manejo de un objeto externo todavía no estaba integrada, este hallazgo es relevante porque ilustra la distancia inicial entre la competencia técnica observable y la conciencia interna del movimiento que la produce.

Hacia las sesiones finales de este bloque, comenzaron a aparecer indicadores de autonomía motriz y autorregulación. Jugador 1 realizó el ejercicio de escaneo corporal sin que el docente se lo pidiera, y Jugador 2 se detuvo en mitad de un ejercicio, ajustó el peso de su cuerpo hacia adelante y continuó sin ninguna instrucción externa. Jugador 3, habitual y reconocido por su impulsividad en el grupo, logró autocontrolarse durante un partido ante una situación de frustración, respiró conscientemente y bajó los brazos antes de cometer una infracción. Estos tres casos representan el tipo de transformación que el diseño curricular buscaba promover, no solo la ejecución correcta del movimiento, sino la emergencia de una conciencia autónoma sobre el propio cuerpo y sus estados.

4.2.3 Competencia 2: Percepción del Movimiento

En la competencia de Percepción del Movimiento (figura 4), los 27 fragmentos registrados mostraron una distribución diferente a la del bloque anterior, la categoría más frecuente fue reconocimiento corporal con 8 registros que equivalen al 29,6%, seguida de Visión de campo con 7 registros que representan el 22%, Metodología Feldenkrais con 4 registros correspondientes al 11% y Desarrollo motor con 3 registros del 7,4%. En menor frecuencia aparecieron Imagen corporal con 2 registros, Coordinación con 1 registro, Posición Eficaz con 1 registro, y Movimiento eficaz con 1 registro.



Figura 4. Síntesis Competencia de percepción del movimiento.

Nota. Elaboración propia

La predominancia del Reconocimiento corporal en este bloque indica que el trabajo sobre la percepción del movimiento profundizó en la capacidad de los participantes de sentir y distinguir cómo se organiza su cuerpo durante la acción, lo que constituye el núcleo de lo que Hanna (1988) denomina conciencia sensorial activa, el avance significativo en relación con el bloque anterior radica en que el reconocimiento corporal ya no se trataba únicamente de saber los nombres de las partes del cuerpo o de señalarlas en reposo, sino de percibir las en movimiento, con los ojos cerrados, con el balón bajo el pie, o en condiciones de velocidad y cambio de dirección.

La alta frecuencia de registros vinculados a visión de campo refleja que el trabajo sobre el control visopédico y la visión periférica tuvo una presencia central en esta competencia, el fútbol exige que el jugador no mire el balón de forma permanente, sino que distribuya la atención entre el balón y el entorno, y las sesiones evidenciaron que este proceso de ampliar la atención visual fue uno de los aprendizajes más difíciles y al mismo tiempo más transformadores para los participantes, varios fragmentos de los diarios de campo, documentan el momento en que los niños comenzaron, sin que el docente lo solicitara, a levantar la cabeza para buscar compañeros antes de pasar, lo que constituye una transferencia espontánea de los aprendizajes de conciencia sensorial al gesto técnico.

La aparición de la Metodología Feldenkrais como categoría propia en esta competencia, evidencia que los principios del método, especialmente la exploración del movimiento consciente, la búsqueda del mínimo esfuerzo y la atención a las sensaciones internas, se convirtieron en contenidos reconocibles y aplicables para los participantes. Jugador 1 descubrió de forma autónoma que cuando conducía con pasos pequeños sus caderas se movían diferente, e identificó una sensación de menor peso en las piernas, lo que constituye exactamente el tipo de

percepción diferenciada que Hanna (1988) describía como el resultado del aprendizaje somático. Jugador 2, por su parte, descubrió que al mantener el tobillo fijo en el momento del golpeo el balón iba más directo, un principio técnico correcto que emergió del descubrimiento sensorial y no de la instrucción externa.

En esta competencia lo que también se registró fue uno de los fragmentos más significativos del proceso completo, relacionado con la recuperación y la respiración consciente, las sesiones mostraron que muchos niños tendían a contener la respiración cuando se concentraban en la ejecución técnica, lo que es un patrón muy común incluso en deportistas adultos y que refleja la disociación entre la atención cognitiva y la regulación fisiológica, la práctica de la respiración consciente durante la conducción, aunque inicialmente perturbaba la ejecución técnica porque requería dividir la atención, produjo mejoras progresivas en la autonomía respiratoria de los participantes, que constituye una de las expresiones más directas de la autorregulación biológica descrita por Hanna (1988).

4.2.4 Competencia 3: Percibe cuerpo y balón

En la competencia de Gesto Técnico Consciente (figura 5), los 25 fragmentos registrados mostraron que la categoría de mayor frecuencia fue Desarrollo motor con 8 registros equivalentes al 32%, seguida de coordinación motriz con 6 registros correspondientes al 24%, y técnica deportiva con 3 registros del 12%. Las categorías de Reconocimiento corporal e Imagen corporal aparecieron con 2 registros cada una que representan el 8%, la táctica deportiva también con 2 registros del mismo porcentaje, mientras que Visión periférica y Aprendizaje nuevo presentaron 1 registro cada un equivalente al 4%.



Figura 5. Síntesis Competencia de Gesto técnico consciente
Nota. Elaboración propia.

La prevalencia del desarrollo motor y la coordinación motriz en este bloque indica que la aplicación de la conciencia corporal al gesto técnico exigió un trabajo de base muy sólido sobre los patrones fundamentales del movimiento, las sesiones de este bloque comenzaron por los patrones básicos, caminar, trotar, correr, saltar, aterrizar, girar y frenar, y la observación evidenció que muchos niños tenían patrones deficientes que nunca habían sido atendidos con atención consciente, como el aterrizaje en talones con rodillas extendidas, que generaba impacto articular y dejaba al jugador sin posibilidad de reaccionar rápidamente, fue uno de los hallazgos más frecuentes y también uno de los que mayor transformación mostró cuando se trabajó con atención deliberada.

La aparición de la táctica deportiva como categoría en este bloque es especialmente significativa desde el punto de vista pedagógico, porque revela que la conciencia corporal tuvo implicaciones que trascendieron lo motor para incidir en la calidad de las decisiones técnico-tácticas, es así como estos fragmentos que documentan este fenómeno son notables, en un momento del partido final, sin que el docente lo pidiera, un jugador hizo una pausa consciente, miró el campo, esperó un segundo y luego pasó al espacio libre, ese instante de pausa, de conciencia antes de actuar, fue identificado por el docente como la síntesis del proceso de educación somática aplicada al fútbol, la emergencia de un momento deliberativo en medio de la acción.

El gol consciente de Jugador 1, registrado en el último fragmento de la competencia, representa el caso de mayor significado narrativo de todo el proceso, Jugador 1 llegó al proceso sin poder distinguir el empeine de la punta del pie, con una imagen corporal difusa y una tendencia permanente a conducir de forma impulsiva sin mirar el entorno, su gol en el partido final no fue fruto del azar sino del resultado de meses de trabajo sistemático, el llegó primero al rebote porque estaba en posición correcta, porque había anticipado el movimiento, porque tenía la postura base automatizada y porque su visión periférica le permitió ver el espacio antes de que los demás lo detectaran, el orgullo diferente que expresó al celebrar, el orgullo de quien sabe que lo que logró no fue suerte, constituye un indicador cualitativo de la transformación integral que el proceso promovió.

4.3 Resultados de las Entrevistas

4.3.1 Descripción del instrumento y los participantes

Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron a diez participantes, cada participante fue entrevistado en cuatro momentos del proceso, denominados Entrevista 1 correspondiente al inicio del proceso, Entrevista 2 al finalizar el primer bloque, Entrevista 3 al concluir el segundo bloque, y Entrevista 4 al término de la intervención, esto generó una sistematización de 400 registros por competencia en percepción del movimiento y gesto técnico consciente, y 240 registros en autoconocimiento, lo que permite un análisis longitudinal de la evolución de cada participante y del grupo en su conjunto.

El instrumento se organizó en torno a las tres competencias del diseño curricular y abarcó los ítems específicos de cada una de ellas, esquema corporal, imagen corporal y conciencia a través del movimiento para la competencia de Autoconocimiento, control visopédico, cambios de ritmo, respiración consciente, ajuste de esfuerzo y recuperación para la competencia de Percepción del Movimiento, y caminar, trotar, correr, saltar, perfilación corporal, visión periférica y protección de balón para la competencia de Gesto Técnico Consciente. Las preguntas buscaban acceder a la dimensión de primera persona de la conciencia corporal, es decir, a la descripción que el propio sujeto hace de sus sensaciones, percepciones y comprensiones en relación con su cuerpo durante el juego.

4.3.2 Entrevista 1: Estado inicial de los participantes

Los resultados de la primera entrevista revelaron un estado inicial caracterizado por el automatismo motor en las tres competencias, en la competencia de Autoconocimiento, la mayoría de los participantes mostró un reconocimiento corporal básico y una imagen corporal imprecisa, ante la pregunta sobre qué partes del cuerpo usaban al correr, la mayoría mencionó únicamente los pies y las piernas, y solo tres participantes, incluyeron los brazos en su respuesta inicial, aunque sin poder explicar la función que estos cumplen en el equilibrio dinámico, ante la pregunta de si pensaban en cómo caminaban, la totalidad de los participantes respondió negativamente, describiendo el movimiento como un proceso completamente automático.

En la competencia de Percepción del Movimiento, los resultados de la primera entrevista mostraron un dominio del automatismo sobre la conciencia, ante la pregunta de si miraban el

balón o el espacio al patear, la mayoría respondió que miraba exclusivamente el balón, con frases como solo miro el balón, si miro otro lado lo pierdo, lo que evidencia un foco visual restrictivo que, aunque funcional a nivel básico, limita las posibilidades de toma de decisiones en el juego real, ante la pregunta de si paraban a respirar cuando se cansaban, varios participantes respondieron que seguían jugando, expresando que parar es perder el balón o que parar es de los que no aguantan, lo que muestra una resistencia impulsiva al descanso activo que tiene consecuencias tanto fisiológicas como sobre la calidad del movimiento.

En la competencia de Gesto Técnico Consciente, la primera entrevista reveló una conciencia táctica muy limitada, la totalidad de los participantes respondió que se quedaba de frente al recibir el balón, sin perfilarse, y ninguno supo explicar la razón pedagógica de la perfilación corporal cuando se les preguntó por ella, la visión periférica era inexistente como competencia consciente, y la protección de balón se reducía a usar el pie como barrera, sin comprensión de la posición corporal global que una protección eficiente requiere, estas respuestas iniciales son coherentes con los hallazgos de los diarios de campo que documentan los mismos patrones automáticos desde la perspectiva de la observación externa.

4.3.3 Evolución entre la Entrevista 1 y la Entrevista 2

Entre la primera y la segunda entrevista se observaron las primeras transformaciones en el lenguaje que los participantes usaban para describir su cuerpo, lo que constituye un indicador indirecto de la emergencia de la conciencia motriz, la mayoría de los participantes comenzó a incluir los brazos en la descripción de su movimiento al correr, explicando que el docente les había enseñado que los brazos ayudan al equilibrio. Esta incorporación del saber pedagógico al discurso del participante no es trivial, pues indica que los conceptos trabajados en las sesiones comenzaban a integrarse en la autoimagen cinestésica de los niños.

En cuanto a la conciencia a través del movimiento, la segunda entrevista mostró que varios participantes comenzaban a prestar atención a su respiración durante el juego, aunque de forma incipiente. Las respuestas ya no eran un simple no como en la primera entrevista, sino que comenzaban a incluir expresiones como ahora sí me doy cuenta cuando respiro muy rápido, lo que indica que la conciencia sobre un proceso fisiológico antes completamente automático empezaba a emerger. En términos de Hanna (1988), esto equivale al inicio del proceso de reversión de la amnesia sensoriomotriz en el área específica de la regulación respiratoria.

En la competencia de Percepción del Movimiento, la segunda entrevista evidenció que la mayoría de los participantes había integrado el esquema de mirar el balón primero y luego el espacio destino al patear, identificando explícitamente a las instrucciones del docente como la fuente de ese aprendizaje. Aunque la comprensión era aún rudimentaria, la transformación del foco visual exclusivo en el balón hacia una mirada secuencial que incluye el espacio representa un avance significativo en la coordinación visopédica.

4.3.4 Entrevista 3: Profundización de la conciencia corporal

La tercera entrevista, aplicada al concluir el segundo bloque de trabajo, mostró transformaciones cualitativamente más profundas, en la competencia de autoconocimiento, varios participantes comenzaron a mencionar la propiocepción como concepto, utilizando la palabra que habían aprendido en las sesiones para describir la capacidad de saber dónde están sus segmentos corporales sin necesidad de mirarlos, expresiones como la propiocepción me ayuda a sentirlo o es como propiocepción, el profe lo mencionó aparecieron en las respuestas de jugador 1, jugador 2, jugador 3 y jugador 4, lo que indica que el vocabulario somático se había integrado al discurso de los participantes.

En la competencia de Gesto Técnico Consciente, la tercera entrevista mostró que la mayoría de los participantes había incorporado la perfilación corporal como práctica consciente, y que podía explicar su fundamento de manera elemental pero correcta. Respuestas como para poder ver el campo mejor al recibir o para poder orientar el primer toque hacia donde quiero jugar evidencian que la comprensión táctica de la perfilación ya no era nula, sino que se articulaba con la conciencia corporal desarrollada en los bloques anteriores. La visión periférica también comenzó a aparecer como categoría emergente en las respuestas, con expresiones como trato de ver alrededor, aunque se me olvida, lo que indica que la competencia estaba presente pero aún no estaba automatizada.

4.3.5 Entrevista 4: Consolidación del aprendizaje

La cuarta entrevista, realizada al final del proceso formativo, mostró el nivel de integración más alto alcanzado por el grupo, el cambio más notable entre la primera y la cuarta entrevista se observó en la riqueza y precisión del lenguaje con que los participantes describían su cuerpo y su movimiento, mientras que en la primera entrevista las respuestas eran

monosilábicas o de mínima elaboración, en la cuarta entrevista varios participantes usaban conceptos como cadena cinética, biomecánica de la carrera, coordinación visopédica, respiración diafragmática, apoyo metatarsal, perfilación anticipada y centro de gravedad bajo, lo que revela una apropiación conceptual articulada con la experiencia vivida.

En la competencia de autoconocimiento, la cuarta entrevista mostró que los participantes ya describían el esquema corporal de manera integradora, incorporando todos los segmentos en una descripción de la cadena cinética completa, con la comprensión de la función que cada uno cumple en la carrera y en el juego, la imagen corporal pasó de ser difusa y dependiente de la observación externa a convertirse en una autopercepción consciente, articulada con la experiencia sensorial interna y con la noción de rendimiento. Expresiones como el cuerpo bien preparado determina el rendimiento o el cuerpo es el instrumento del aprendizaje y del juego evidencian que los participantes habían construido una comprensión del cuerpo como sujeto activo del proceso formativo, no solo como objeto de entrenamiento.

En la competencia de Percepción del Movimiento, el rasgo más notable de la cuarta entrevista fue la emergencia de la autorregulación como capacidad consciente y proactiva. Frases como identifiqué los signos de fatiga antes de que afecten el rendimiento y ajusto proactivamente, o la fatiga muscular llega antes de que me dé cuenta y ya la identifiqué, muestran que los participantes no solo reconocían la fatiga cuando era evidente y dolorosa, sino que habían desarrollado una sensibilidad anticipatoria que les permitía ajustar el esfuerzo de forma preventiva. Esta capacidad es exactamente la que Hanna (1988) describía como autorregulación biológica, y su emergencia en el discurso de los participantes constituye uno de los resultados más relevantes del proceso.

En la competencia de Gesto Técnico Consciente, la cuarta entrevista mostró una integración plena de los elementos técnicos con la conciencia corporal, la perfilación corporal pasó de ser descrita como algo que el profe dice, pero no entiendo, a convertirse en una herramienta táctica cuya lógica los participantes podían articular con claridad. La visión periférica pasó de ser un foco visual restrictivo en el balón a convertirse en una habilidad activa y consciente, descrita por Jugador 1 como visión periférica activa y consciente, proceso el entorno completo mientras controlo el balón con la visión central. La protección de balón evolucionó de la simple barrera con el pie a la comprensión biomecánica del perfil lateral, el centro de gravedad bajo y el cuerpo interpuesto como barrera.

4.3.6 Análisis cuantitativo de las entrevistas por competencia

El análisis cuantitativo de los 1040 registros de entrevista distribuidos en las tres competencias arrojó los siguientes resultados. En la competencia de Autoconocimiento, con 240 registros totales, las categorías más frecuentes fueron Reconocimiento corporal con 80 registros equivalentes al 33,3%, Imagen corporal con 77 registros correspondientes al 32,1%, y Conciencia motriz con 52 registros del 21,7% . Le siguieron Automatismo motor con 19 registros del 7,9% y Conciencia corporal con 12 registros del 5%.

En la competencia de Percepción del Movimiento, con 400 registros totales, la categoría dominante fue Conciencia corporal con 250 registros que representan el 62,55 del total, lo que indica que el trabajo sobre la percepción del movimiento tuvo una incidencia muy directa en el desarrollo de la conciencia corporal como dimensión integrada, le siguieron Visión de campo con 80 registros del 20%, Coordinación con 64 registros del 16%, y Automatismo motor con apenas 6 registros del 1,5%, lo que muestra una reducción notable del automatismo entre la primera y la última entrevista.

En la competencia de Gesto Técnico Consciente, con 400 registros totales, la distribución fue más equilibrada entre categorías. Técnica deportiva obtuvo 160 registros del 20%, Desarrollo motor 148 registros del 19,25%, Visión de campo 80 registros del 13%, y Automatismo motor 12 registros del 4,75%. La distribución más equilibrada en esta competencia es coherente con su naturaleza integradora, que articula la conciencia corporal construida en los bloques anteriores con la aplicación técnica en situaciones reales de juego, lo que implica la activación simultánea de múltiples dimensiones del aprendizaje somático.

4.4 Análisis Final

4.4.1 Articulación entre los instrumentos y las competencias

El análisis conjunto de los diarios de campo y las entrevistas permite identificar tres grandes tendencias que atraviesan el proceso formativo en su totalidad, la primera es el tránsito progresivo del automatismo motor hacia la conciencia sensorial activa, al inicio del proceso, tanto los diarios como las entrevistas documentaban con consistencia la misma realidad, los participantes ejecutaban sus movimientos de forma automática, sin conciencia de cómo su

sistema nervioso organizaba esa ejecución, sin vocabulario para describir sus sensaciones internas y sin capacidad de autorregulación, al final del proceso, los mismos instrumentos documentaban una realidad cualitativamente diferente, participantes que describían su cuerpo con precisión segmentaria, que identificaban la fatiga de forma anticipatoria, que aplicaban respiración diafragmática de forma deliberada y que podían reflexionar sobre la calidad de su movimiento en tiempo real.

Esta transformación es consistente con los cuatro principios metodológicos de la educación somática propuestos por Hanna (1988), la conciencia sensorial activa se desarrolló a través de las actividades de escaneo corporal, exploración con ojos cerrados y atención a las sensaciones internas durante el movimiento, la neuroplasticidad dirigida se promovió mediante ejercicios lentos y atentos que permitían al sistema nervioso construir nuevas representaciones del movimiento. La integración cuerpo-mente se evidenció en el reconocimiento de que las tensiones emocionales, el miedo al error y la imagen interna negativa se manifestaban como rigidez muscular y bloqueos técnicos, la autorregulación biológica emergió progresivamente como la capacidad de ajustar el esfuerzo, regular la respiración y recuperarse conscientemente.

La segunda tendencia es la transferencia de la conciencia corporal al gesto técnico. Los datos del tercer bloque de trabajo, tanto en los diarios como en las entrevistas, muestran que la conciencia construida en los dos primeros bloques no permaneció como un saber abstracto, sino que se transfirió de forma observable a la ejecución técnica y a la toma de decisiones, Jugador 1 desarrolló una visión periférica que en la primera entrevista no existía, jugador 2 pasó de no distinguir el empuje de la punta del pie a ejecutar su primer gol consciente, jugador 3 Samuel descubrió de forma autónoma el principio del tobillo fijo en el golpeo, jugador 4, el participante con mayor nivel de automatismo inicial, completó un circuito de conciencia corporal con su propio ritmo y sin rendirse. Estas transformaciones no son atribuibles a la mera repetición técnica, sino al tipo de aprendizaje que Ausubel (1983) describía como diferenciación progresiva, donde los nuevos contenidos técnicos encontraron anclaje en una estructura somática que los podía recibir con sentido.

La tercera tendencia es la emergencia del aprendizaje somático como experiencia pedagógica genuina. El dato más significativo de todo el proceso no es cuantitativo sino cualitativo, la síntesis que jugador 5 expresó en la sesión final, antes no sabía cómo moverme, ahora sé un poco más, condensa en una frase sencilla y honesta la esencia de lo que el proyecto

propuso, el proceso no prometió convertirlo en un futbolista de alto nivel, sino acompañarlo en el desarrollo de un conocimiento más preciso y consciente de su propio cuerpo, esa frase muestra que el objetivo pedagógico fue alcanzado en su nivel más fundamental, el niño sabe algo de sí mismo que antes no sabía, y ese saber emergió a través del movimiento consciente, del tiempo y del amor por el proceso, como lo expresa el último registro de los diarios.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

5.1 El fútbol formativo como territorio de conciencia corporal

El presente PCP demostró que el fútbol formativo puede constituirse en un territorio pedagógico privilegiado para el desarrollo de la conciencia corporal cuando se diseña e implementa bajo los principios de la educación somática. La práctica deportiva, lejos de reducirse a la repetición de gestos técnicos y al desarrollo de capacidades físicas cuantificables, puede transformarse en un espacio donde el niño aprende a conocerse a sí mismo desde adentro, a habitar su cuerpo con atención y curiosidad, y a establecer una relación consciente y autónoma con su propio movimiento.

Esta conclusión es relevante en el contexto colombiano porque responde a una necesidad pedagógica concreta, los niños que llegaron al Club Deportivo Kairos después del confinamiento por la pandemia del COVID-19 mostraban las consecuencias de la desconexión mente-cuerpo que este proyecto identificó desde su problematización inicial, debilitamiento de habilidades motoras básicas, patrones de movimiento rígidos y automáticos, baja capacidad de autorregulación y una imagen corporal empobrecida, el trabajo sistemático con la conciencia corporal, aplicado a través del fútbol formativo y fundamentado en los principios de Feldenkrais, Hanna y Ausubel, produjo transformaciones observables en todas estas dimensiones, lo que confirma la pertinencia pedagógica de la propuesta.

Una de las conclusiones más importantes del proceso es que la conciencia corporal no es un complemento del aprendizaje técnico en el fútbol, sino su condición, los datos del proceso muestran de manera consistente que los avances técnicos más significativos, la visión periférica de jugador 1, el gol consciente de jugador 2, la perfilación anticipada de jugador 3, no surgieron de la repetición mecánica de gestos, sino de la construcción previa de una base somática que permitió que esos gestos se ejecutaran con comprensión interna y transferencia real a la situación de juego.

Este hallazgo tiene implicaciones directas para la práctica del entrenamiento deportivo infantil, cuando el entrenador no mira al niño solo como un cuerpo que ejecuta gestos técnicos sino como un soma que siente, piensa, recuerda y anticipa mientras se mueve, como lo propone Hanna (1988), las respuestas pedagógicas ante los errores técnicos cambian radicalmente, no se trata de repetir más, sino de explorar qué está pasando en el sistema nervioso del niño, qué

imagen tiene de sí mismo ante ese movimiento, qué sensaciones asocia al error, cómo cambia su postura cuando anticipa el fallo, abordar esas preguntas es lo que este proyecto ha mostrado que puede hacer el aprendizaje verdaderamente transformador.

5.1.1 El lenguaje como indicador de la conciencia somática

Una de las conclusiones metodológicas más relevantes del proceso es que el lenguaje con que los participantes describían su cuerpo constituyó el indicador más fino y preciso de la evolución de su conciencia somática, el análisis de las cuatro entrevistas mostró que la transformación del lenguaje, de respuestas monosilábicas y automáticas a descripciones precisas y reflexivas, era el correlato verbal de la transformación sensorial que ocurría en el sistema nervioso de los participantes., la emergencia de conceptos como propiocepción, cadena cinética, respiración diafragmática, coordinación visopédica y centro de gravedad bajo en el discurso espontáneo de los participantes no es un producto de la memorización, sino de la integración de esos conceptos con la experiencia vivida del propio cuerpo.

Esta conclusión justifica y refuerza la decisión metodológica de utilizar la entrevista semiestructurada como instrumento principal de evaluación en este proyecto. Si la conciencia corporal es una experiencia de primera persona, como lo sostienen Feldenkrais, Hanna y la tradición somática en su conjunto, el testimonio verbal del sujeto sobre lo que siente, percibe y comprende durante el movimiento es una fuente de evidencia irreemplazable que ninguna prueba de rendimiento externo puede capturar, la rúbrica cualitativa y la entrevista, juntas, configuran un sistema evaluativo coherente con la naturaleza del objeto que evalúan.

5.1.2 Proyecciones pedagógicas

Los resultados del proceso sugieren varias proyecciones pedagógicas para el trabajo futuro en el fútbol formativo y en la educación física más amplia, en primer lugar, la incorporación de prácticas de conciencia sensorial activa, escaneo corporal, exploración con ojos cerrados y atención a las sensaciones internas, no como actividades aisladas sino como rituales de apertura y cierre integrados en todas las sesiones de entrenamiento. En segundo lugar, el diseño de organizadores previos de naturaleza somática antes de introducir nuevos contenidos técnicos, para garantizar que el aprendizaje técnico se ancle en una experiencia corporal disponible y no en un modelo abstracto impuesto desde afuera.

En tercer lugar, la formación de entrenadores y docentes de educación física en los principios de la educación somática, con especial énfasis en la distinción entre observar el movimiento desde afuera y comprender el movimiento desde adentro, que es la distinción que Hanna establecía entre el punto de vista de la tercera persona y el punto de vista somático del soma, esta formación puede transformar radicalmente la calidad de las interacciones pedagógicas en los contextos deportivos, al ofrecer a los docentes un marco conceptual que integre la dimensión técnica con la dimensión humana del aprendizaje motor.

En cuarto lugar, la sistematización y publicación de este tipo de experiencias en el contexto del fútbol formativo colombiano, donde la investigación sobre educación somática aplicada al deporte en edades tempranas es aún escasa. Los resultados de este proyecto muestran que es posible construir un currículo por competencias para el fútbol formativo que integre la conciencia corporal como eje transversal, que sea riguroso en su fundamentación teórica y coherente en su metodología de evaluación, y que produzca transformaciones documentables tanto en la dimensión somática como en la técnica y la táctica del juego.

5.1.3 Reflexión final

El proyecto Más allá del balón, comenzó con una pregunta, ¿cómo el fútbol formativo restablece la conexión mente y cuerpo en niños y niñas de 12 a 14 años del Club Deportivo Kairos?, los resultados documentados en este capítulo permiten afirmar que esa conexión se restablece cuando el fútbol se convierte en una práctica consciente, es decir, cuando cada sesión de entrenamiento es también una sesión de aprendizaje sobre el propio cuerpo, cuando cada ejercicio técnico es también una invitación a sentir desde adentro, y cuando el docente no solo corrige gestos sino que acompaña a cada niño en el proceso de comprender cómo su sistema nervioso organiza el movimiento.

La síntesis más precisa de lo que este proyecto demostró no está en los datos cuantitativos ni en las categorías de análisis, sino en las palabras de tres participantes que sintetizan el recorrido completo del proceso. Jugador 1 pasó de confundir el empeine con la punta a ejecutar el gol que abrió el primer torneo con un cambio de ritmo consciente. Jugador 2 pasó de empujar el balón instintivamente a construir su primer gol consciente. Jugador 3 pasó de no saber cómo moverse a completar un circuito de conciencia corporal con su propio ritmo y sin rendirse, esos tres casos son la historia completa de lo que puede hacer la educación física,

aplicada al fútbol formativo, transformar el cuerpo desde adentro, con conciencia, con tiempo y con amor por el proceso.

REFERENCIAS

- Anselmi, H. (2012). *Fuerza, potencia y acondicionamiento físico* (3.^a ed.). Centro de Estudios del Deporte.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Baldwin, R., y Di Mauro, B. (2020). *Economics in the time of COVID-19*. CEPR Press.
- Castro, J., y Uribe, M. (s.f.). La educación somática: Un medio para desarrollar el potencial humano. *Educación Física y Deporte*, 20(1), 31–43.
- Collins, T. (2019). *How football began: A global history of how the world's football codes were born*. Routledge.
- Díaz, G. (2012). *Fútbol base: Metodología para la enseñanza y el aprendizaje*. Wanceulen.
- Díaz, J. (2012). *La enseñanza del fútbol base: Valores, metodología y desarrollo integral*. Editorial Deportiva.
- Feldenkrais, M. (1994). *La conciencia a través del movimiento*. Paidós.
- Hanna, T. (1988). *Somatics: Reawakening the mind's control of movement, flexibility, and health*. Addison-Wesley.
- Harvey, A. (2005). *Football: The first hundred years: The untold story*. Routledge.
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., et al. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet*. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5)
- Johns, H. (2020). *COVID-19 dashboard*. <https://coronavirus.jhu.edu>
- Kickbusch, I., y Leung, G. (2020). Response to the COVID-19 epidemic: A call for global cooperation. *The Lancet*.
- Ley 181 de 1995. (1995, 18 de enero). *Diario Oficial de Colombia*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf
- Ley 2236 de 2022. (2022). *Diario Oficial de Colombia*.
- Ministerio del Deporte. (2019). *Funciones del Ministerio del Deporte: Promoción del deporte formativo y aprovechamiento del tiempo libre (Ley 1967 de 2019)*.
- Perrenoud, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Dolmen
- Perrenoud, P. (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó

- Rodríguez, G., (2015). Conciencia corporal en el desarrollo de habilidades motrices en estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás. *Revista de Investigación: Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 5(2), 215–229.
- Toro, R. (2007). *Biodanza*. Cuarto Propio.
- UNESCO. (2021). *Global education monitoring report 2021*. UNESCO.
- Walvin, J. (2014). *The people's game: Football, state and society*. Mainstream Publishing.
- Weinberg, R. (2019). *Foundations of sport and exercise psychology*. Human Kinetics.
- Wilson, J. (2014). *Inverting the pyramid: The history of football tactics*. Orion.
- World Health Organization. (2023). *Statement on the fifteenth meeting of the IHR (2005) Emergency Committee on the COVID-19 pandemic*. [https://www.who.int/news-room/detail/statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-ihr-\(2005\)-emergency-committee-on-the-covid-19-pandemic](https://www.who.int/news-room/detail/statement-on-the-fifteenth-meeting-of-the-ihr-(2005)-emergency-committee-on-the-covid-19-pandemic)

ANEXOS

Links de acceso a los anexos

Diarios de campo durante proceso de intervención con la población, transcrito.

https://docs.google.com/document/d/1cQWPmUSLrItDTI0rc94pC6ob7b2MEEg/edit?usp=drive_link&ouid=101585176885570392666&rtpof=true&sd=true

Link para poder visualizar Drive con análisis diarios de campo y entrevistas ejecutadas.

https://docs.google.com/spreadsheets/d/10TKUp1zVUBygjE1ir_qsmNw73LDBCKLX/edit?usp=sharing&ouid=101585176885570392666&rtpof=true&sd=true

Link de acceso a entrevistas realizadas a los jugadores, transcrita.

https://docs.google.com/document/d/1BHD34cavp4xXyWw_DyYihU42CqAH9_i2/edit?usp=sharing&ouid=101585176885570392666&rtpof=true&sd=true

Link de acceso planeaciones de clase.

https://drive.google.com/file/d/1Yaybsoa3PSSJnatZGRLh0wxm72c9Khig/view?usp=drive_link