

# La sensopercepción en el medio acuático: un modo de abordaje pedagógico



*Alejandra Hebe Filadoro\**

## Resumen

El presente ensayo intenta poner de manifiesto una serie de reflexiones sobre el modo sensoperceptivo consciente acuático, como así también integrar este enfoque enriquecedor a la visión constructivista apartada de los tradicionales paradigmas conductistas mecanicistas que aún en la actualidad se siguen planteando en las clases.

Las prácticas acuáticas, en las últimas dos décadas, han comenzado a girar bajo la perspectiva de apropiación de los conocimientos natatorios a partir del juego y la recreación, haciendo poco énfasis en las percepciones corpóreas.

El modo sensoperceptivo como práctica pedagógica ofrece a quien realiza el aprendizaje un proceso en el que las informaciones sensoriales del sujeto forman parte de un todo perceptivo que determinará la construcción consciente de su propia motricidad en el medio acuático, que está limitada por las propias características del espacio.

**Palabras clave:** modo sensoperceptivo consciente – medio acuático – prácticas pedagógicas.

\* Licenciada y actual maestranda en actividad física y Deporte.

## Abstract

This essay tries to put into account a set of thoughts about the aquatic sense-perceptive conscious, so as to adapt this rich focus to the constructivist approach. Far from the traditional mecanisist behaviorist paradigms which nowadays are put in practice in the classes.

In the last two decades, the aquatic practices appropriated the different knowledges through the recreation and games, emphazysing the sense's perceptions.

The sense-perceptive approach as pedagogical practice offers to whom is learning a process in which the subject sensitive information form part of a perceptive whole which will determine the conscious construction of its own motricity in the aquatic environment, limited for its characteristics.

**Keywords:** conscious sensoperceptive mode – aquatic environment – pedagogical practices.

## Introducción

El medio líquido conforma un espacio singular, que permite acompañar la propia identidad de la corporeidad para la vida del sujeto. Las prácticas acuáticas condicionarán el significado a cada uno de los posteriores aprendizajes, según el desarrollo y maduración psicomotriz en particular, que se irá dando progresivamente, como señala Moreno Murcia (2000), dado que el ser humano no posee la habilidad innata de dominar este medio, sino que ésta ha sido adquirida y determinada por factores sensoriomotores y perceptivos muy elaborados (Da Fonseca, 1994). De aquí las dificultades que se le presentan en cada una de las etapas evolutivas al interactuar en y con el agua.

Este trabajo propone analizar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas acuáticas y hacer un aporte desde una mirada pedagógica innovadora, desde el modo sensoperceptivo acuático. Para Da Silva y Bracht (2012) la innovación se debe plantear desde la apertura al diálogo con el mundo empírico construyendo la comprensión de esa misma dialéctica en búsqueda del significado de lo que son las prácticas innovadoras, evitando accionar desde una concepción “rígida e idealizada que se sobreponga a una sola forma” (Da Silva y Bracht, 2012: 84).

En la actualidad es fundamental realizar algunos cambios sobre las prácticas acuáticas que se llevan a cabo en espacios educativos formales y no formales, entendiendo a la natación deporte como uno de los subcampos de estas prácticas, en el cual donde los procesos de enseñar y aprender observen al niño como un todo motriz, social, participativo y creativo, apuntando a forjar su corporeidad, dando sentido a un valor diferente en la aplicación de nuevos modelos de enseñanza bajo una idea constructivista, atendiendo la idea de modelo como “un esquema organizado para la recolección de datos” que señala Aisenstein (1995).

Los procesos de enseñar y aprender en natación han pasado, a lo largo del tiempo, por estructuras rígidas y mecanicistas, enfocadas desde una construcción reproductivista del deporte, en búsqueda de un rendimiento deportivo y/o político. Por su parte, el conductismo busca la especialización académica de las técnicas natatorias, con una finalidad casi exclusivamente de carácter deportivo (Moreno, 2000), que no encaja fácilmente bajo una concepción pedagógica flexible y participativa (Bonilla Bolívar, 1985).

En los últimos años, estos procesos han tomado un giro constructivista, en el que el juego y las formas exploratorias toman un rol preponderante desde la construcción de los saberes acuáticos, cambiando el paradigma tradicional y dando mayor importancia a los procesos cognitivos del niño,<sup>1</sup> que lo toma como protagonista y eje de todo aprendizaje, con un enfoque preponderantemente pedagógico.

Las prácticas pedagógicas innovadoras proponen rever la idea tradicional de las clases de educación física escolar (Faria, Bracht, Machado, Morales, Almeida y De Almeida, 2009) en el sentido de romper o no dar continuidad a la cultura escolar de la educación física presente y hegemónica, que toma al deporte como eje. La educación física, durante varias décadas, ha sido abordada casi exclusivamente con una mirada deportivista. Bonilla (1985: 47) define a la educación física como “toda acción de formación que parta del movimiento humano como principal medio educativo”, bajo una visión pedagógica, amplia, interdisciplinaria y flexible.

A pesar que la educación física tiene algunas dificultades desde los abordajes epistemológicos y teóricos en el campo de la investigación pedagógica, en estos últimos años (desde la década de 1980 en adelante), nuevas vertientes innovadoras pedagógicas apuntan a posibilitar educandos con una apropiación crítica del acervo de la cultura corporal del movimiento (Da Silva y Bracht, 2012: 30).

Hoy, estas prácticas constructivistas de la educación física se entienden como parte integral de la cultura y, consecuentemente, del educando. La enseñanza se da en un ámbito interactivo, creativo y de colaboración mutua, partiendo de metodologías activas participativas y creadoras, en las que el educando no comparte únicamente el conocimiento sino que, además, participa de prácticas críticas y transformadoras, que lo preparen para la vida (Bonilla, 1985).

En este sentido, es necesario acceder a una nueva agenda que contemple a la enseñanza de las actividades físicas en general, a las actividades físicas acuáticas en particular y a la natación como deporte desde un enfoque paidocéntrico, en el que no se considera ni al conocimiento ni al docente como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino al niño con sus saberes previos, sus intereses, inquietudes y necesidades.

Consolidar una nueva agenda, que deje de lado la clásica agenda con planteos normativos y empíricos, implica la aplicación activa de planeamientos estratégicos situacionales para anticipar metas, atender imprevistos, ver y analizar los emergentes. Esta transformación implica tomar las decisiones adecuadas y construir cada una de las estrategias apropiadas, enriqueciendo todo aprendizaje en el medio acuático.

<sup>1</sup> Para el presente ensayo se ha optado por la utilización del masculino genérico a fin de no dificultar la lectura, provocar recargamiento y enlentecimiento en la expresión, sin que ello tenga connotaciones de discriminación de género.

El modo senso perceptivo consciente observa una visión más amplia y profunda de los procesos de aprender en el medio acuático, deteniéndose en el niño con sus sensaciones y vivencias. El propio estudiante, progresivamente, irá incorporando, estimulando y reafirmando sus potenciales perceptivos conscientes.

## **El niño y el medio acuático: dar significado a los aprendizajes**

El ser humano tiene la primera relación con el medio líquido antes de nacer: ya en el seno materno encuentra cobijo en el líquido amniótico. Son sus primeros movimientos y sentires en este, su universo, bajo la protección de su madre, que lo relacionan a un mundo aún desconocido.

Las actividades intrauterinas se pueden considerar como las formas más primarias de comunicación del gestante con la madre, el padre y el entorno. Los primeros movimientos en el seno materno contribuirán a una compleja construcción psicomotora del niño. Señala el Dr. Jean Le Camus (1995) que la primera expresión del bebé antes de la aparición del habla es su motricidad y que sus primeras acciones motoras son en un medio líquido.

Observando la importancia que este espacio tiene para el ser humano, ya desde sus orígenes, se puede detectar fácilmente que esta estrecha relación entre bebé y espacio intrauterino no le garantiza un desenvolvimiento adecuado a la hora de sustentarse y desplazarse apropiadamente en este medio.

En este sentido, podemos afirmar que “el nivel motor no lo adquirimos por los movimientos biológicos sino gracias a los movimientos que se van enseñando en la familia, la escuela, la calle y que nos proporcionan los medios masivos de comunicación” (Moreno Murcia, 2000). Estas acciones motoras encuentran sentido en el niño únicamente cuando están conformadas por argumentos motores sustentables y suficientes en el agua, atendiendo a la importancia que tiene el movimiento para cualquier individuo. Señala Cagigal (1996: 417, en Horacio Gómez, 1999) que se debe respeto a “una necesidad fundamental del comportamiento del alumno, la necesidad de movimiento”.

Así mismo, la disponibilidad psicomotora que manifiestan los niños al integrar aprendizajes acuáticos está directamente relacionada con sus primeras percepciones y sensaciones obtenidas desde el vientre materno, sus primeros baños y las codificaciones familiares o de su entorno.

Las primeras percepciones infantiles, conjuntamente con una exploración activa y consiente del medio acuático, son sensaciones que el niño adquiere accediendo a la inteligencia emocional, las que le permitirán la apropiación de conductas motrices acuáticas a corto, mediano y largo plazo, estableciendo el desarrollo de ciertas habilidades más significativas en cada uno de los procesos de aprendizajes.

“La dimensión educativa de las emociones siempre han estado presentes en la Pedagogía” (Romero Pérez, 2007), ya sea como objetivo a aprender o como componente fundamental de la enseñanza en interrelaciones educativas.

Algunos estudios científicos, relativamente nuevos, dentro de la psicología cognitiva, afirman la presencia de una inteligencia emocional casi permanente en la vida del ser humano. En la comparación

de estudios sobre modelos de inteligencia emocional, diversos autores coinciden en que entre los instrumentos se encuentra un conjunto de procesos mentales que relacionan conceptos e información emocional (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005).

Gardner (2005) plantea un enfoque amplio del pensamiento humano, contemplando un abanico de inteligencias contextualizadas: la musical, la kinestésico corporal, la lógico-matemática, la lingüística, la espacial, la interpersonal y la intrapersonal. Goleman (2018) entiende a la inteligencia emocional por encima del coeficiente intelectual para alcanzar el éxito, tanto desde lo profesional como en lo personal (Pérez Pérez y Castejón, 2006).

El planteo de la modalidad sensorio-perceptiva en la transmisión del conocimiento como propuesta innovadora distingue las propias sensaciones a través de los sentidos y las emociones que se experimentan, intentando ir más allá en la transmisión tradicional de los contenidos natatorios.

Esta propuesta, desde una mirada constructivista consiente que tiene como centro al niño, se propone dar un nuevo significado del aprehender, observando cómo se manifiesta y explora el medio, atendiendo a la propia experimentación de sus sentires y la posibilidad de vivenciar sensaciones a partir del autodescubrimiento de un medio complejo y no habitual: “el niño necesita aprender a organizar la realidad, no a copiar una realidad organizada según los principios del adulto-morfismo” (Cagigal, 1999: 326, en Horacio Gómez, 1999).

## Una mirada didáctica en una nueva agenda

Como ya se mencionó anteriormente, durante décadas, la transmisión de conductas natatorias fue abordada exclusivamente desde la natación como deporte, atendiendo solo a cuestiones técnicas con una visión magistrocéntrica, privilegiando al docente y la transmisión del conocimiento, alejando de la escena al alumno, sus intereses, sus necesidades y la posibilidad de crear.

Las enseñanzas, hoy, en líneas generales, se basan en aportes de la psicología cognitiva, promoviendo saberes en el medio acuático, con la intención de instalar procesos de enseñanza-aprendizaje constructivistas, remplazando a los métodos desde un enfoque reduccionista de las conductas motrices, que parten de la transmisión de conocimientos estereotipados y mecánicos de la natación en los que el docente muestra modalidades y gestos a aprender que limitan y condicionan la posibilidad de descubrir en el propio hacer del niño. Así, se limita la formación a un hábito motor, por lo que estos aprendizajes han quedado asociados “a la concepción antropológica filosófica dualista” (Renzi, 2015). Araujo y Moraima Campos (2006: 10) señalan que “la Educación Física a pesar de haber alcanzado un desarrollo significativo en cuanto a su promoción en el campo educativo no cristaliza la función pedagógica”, aspectos que también subyacen en la transmisión de conocimientos en las prácticas acuáticas.

El niño debe ser capaz de conformar situaciones de aprendizajes significativos para construir aprendizajes, cambiando roles que le permitan descubrir, dilucidar, discutir y compartir conocimientos con sus pares.

Mosston (1993: 21) considera al cambio de roles como un estilo de enseñanza que “surge al elegir quien toma las decisiones, el profesor o el alumno, sobre los distintos aspectos del antes, durante y después de la actividad en clase”. Los docentes, en las prácticas acuáticas, deben tener presente, a la hora de la selección de los contenidos, la forma en que serán proporcionados, y seleccionar los estilos de enseñanza de carácter participativo, socializador, cognitivo y creativo.

Mientras que la educación clásica proponga estrategias didácticas planteadas desde una pedagogía del modelo, por tareas definidas, codificadas, que enfatizan las acciones motoras sistemáticas y mecanicistas, estas metodologías continuarán fragmentando los aprendizajes de las prácticas acuáticas tanto en contextos formales como no formales.

Plantear estrategias didácticas superadoras, en una nueva agenda que conlleve a metodologías innovadoras en las que la toma de decisiones contemple vivencias motrices contextualizadas y conscientes con una clara intencionalidad en las estrategias de enseñanza del docente enfocando problemáticas exploratorias, vivenciales y perceptivas con la toma de conciencia en el hacer, facilitará aprendizajes haciendo que ellos sean más completos y significativos para el niño.

Para Harf (2003) las estrategias de enseñanza son también contenido, y observa a éstas como diferentes modelos, en los que el docente define cómo enseñar determinados contenidos, cuándo utilizar las consignas, qué proponer, cómo disponer del ambiente, el lenguaje a utilizar, su tono de voz, su dicción, el movimiento de su cuerpo en el espacio; por ende, la forma en que se dirige a los niños para plantear las actividades.

Colocar en una nueva agenda la manera de comprender y asimilar los aprendizajes acuáticos, bajo la óptica de un modelo sensorio-perceptivo, puede plasmarse en un docente amplio y participativo, que proponga conductas cognitivas abiertas, orientando al niño a elaborar sus propios accionares motrices adaptados a las características del espacio y que disponga, así, de estrategias acuáticas apropiadas, que le permitan resolver con soltura diversas problemáticas que se presentan. Desde la teoría del andamiaje, Ruiz Pérez (1994) señala que el profesor tiene la misión de facilitar y mediar para que el alumno pueda regular sus movimientos, favoreciendo las competencias motrices y la adaptabilidad de la conducta deportiva.

Las estrategias en estos procesos de enseñanza deben cambiar según las necesidades y circunstancias, no pueden estancarse en una única propuesta contextualizada, anquilosada, transformándose en un dogma motor. No hay una sola manera de enseñar y/o de aprender, ya que al variar permanentemente el contexto, los aprendices, el docente, el grupo, los momentos, los espacios, las posibilidades y las limitaciones que brinda el medio agua, el conocimiento se enriquece en múltiples escenarios de experiencias.

Entender estas cuestiones es fundamental para proporcionarle al estudiante situaciones problemáticas desafiantes, pero seguras, condicionadas por las características del propio medio.

A diferencia de una agenda clásica donde la mirada disciplinar se centra en el contenido como dimensión procedimental, como fin en sí mismo, enfocada en el saber hacer, a cómo el docente domina y controla los conocimientos y su transmisión, la nueva agenda, en contraposición, no se propone

fragmentar sino que pone al aprendiz bajo un enfoque globalizador, visto desde tres dimensiones: la actitudinal, la procedimental y la conceptual; con la capacidad del docente para aplicar estrategias didácticas como expresión superadora de las metodologías (Renzi, 2015).

Este trabajo propone abordar nuevas prácticas pedagógicas innovadoras en el medio acuático abordadas desde una mirada sensoperceptiva, donde cada saber cobra importancia desde el propio significado y sentido en cada una de las etapas evolutivas, facilitando aprendizajes motores acuáticos reflexivos, que ponen en juego, además, la inteligencia emocional. Se genera, de esta manera, una “comprensión genuina” y la aplicación del gesto motor, propia de cada quien, no transferible conceptualmente ni linealmente por el adulto docente. De este modo, el aprendiz que se construye podrá adquirir información que le permitirá aplicar luego, bajo otras similares o diferentes circunstancias. Así, este sujeto interactúa con el entorno y se autoorganiza, construyendo un modelo didáctico superador de las metodologías actuales, en las que el sujeto explore el espacio, perciba y registre el medio acuático más profundamente de forma consiente e intencional. La comprensión genuina es definida por Gardner (1997: 72) como la “capacidad de adquirir información y habilidades para aplicarlas con flexibilidad y de modo apropiado a una situación nueva o imprevista”.

Este enfoque del modo sensoperceptivo tiende a desarrollar nuevas prácticas pedagógicas innovadoras, situando al modelo de enseñanza desde aprendizajes significativos, comprensivos y estratégicos, basado en las sensaciones percibidas, poniendo énfasis en el desarrollo de una “conciencia emocional” como parte “fundamental de los procesos de la inteligencia emocional” (Nicolliello, 2010) propia de la especie humana. Los estudios de Moreno Murcia (2000) confirman que cualquier práctica acuática provoca una mayor localización propioceptiva y de integración quinesésica, además de facilitar movimientos y experiencias motrices que conducen al niño a un aumento del repertorio motor y reafirman la idea del niño y su corporeidad.

Tener presente hoy, en la construcción de las prácticas acuáticas, la conformación de un planeamiento estratégico innovador que permita revalorizar nuevos modelos didácticos, propiciando decisiones intencionales, reflexivas y conscientes de lo percibido, es prioritario para la construcción de los saberes en la formación de nuestros niños.

## Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A. (1995). *El modelo didáctico en la educación física: Entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Aranda, F. A. (1999). La didáctica de la educación física desde una visión crítica. IX Congreso de Formación del Profesor. *Revista electrónica Interamericana de Formación Profesional*, 2(1).
- Araujo, M. y Campos, M. M. (2006). La praxis pedagógica en la educación física y los estilos de enseñanza predominantes en los docentes de educación básica. *Educare*, 10(3).
- Bonilla, C. B. (1985). Pedagogía y educación física. *Educación Física y Deporte*, 7(1-2), 47-50.

- Da Fonseca, V. (1984). *Filogénesis de la motricidad*. Madrid: G. Núñez.
- Da Silva, M. y Bracht V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30(1). Recuperado de <https://doi.org/10.5902/010283085718>
- Faria, B.; Bracht, V.; Machado, T.; Morales, C.; Almeida, U. y De Almeida, F. (2009). Inovacao pedagógica na educação física. *O Deporte*. 12(11) 11-28.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Harf, R. (2003). La estrategia de enseñanza es también un contenido. *Novedades educativas*, 15(149), 14-17.
- Horacio Gómez, R. (1999). Investigación comparativa y modelos didácticos: elementos para la construcción de una pedagogía crítica en Educación Física. *Apunts. Educación física y deportes*, 4(58), 93-99. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/306987>
- Le Camus, J. (1995). *Las prácticas acuáticas del bebé*. Buenos Aires: Paidotribo.
- Moreno, J. A.; Abellán, J. y López, B. (2003). El descubrimiento del medio acuático de 0 a 6 años. I Congreso Internacional de Actividades Acuáticas. Murcia.
- Moreno Murcia, J. A. (2000). *Pasado, presente y futura de las actividades acuáticas*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Nicoliello, M. (2010). *La inteligencia emocional histórica, en el aula y otros contextos*. Montevideo: Planeta.
- Pérez Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, IX(22), Universidad de Alicante.
- Renzi, G. (2015). *Debates contemporáneos en didáctica de las actividades físicas y deportivas. Hacia prácticas alternativas de la AF*. Buenos Aires: UFLO.
- Romero Pérez, C. (2007). ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 105-119.
- Rozengardt, R. (2008). Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela. *Revista Educación Física*, (27), 103-115.
- Ruiz Pérez, L. M. (1994). *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
- Trujillo Flores, M. y Rivas Tovar, L. (2005). Orígenes evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24. Universidad Nacional de Colombia.