

El juego y la experiencia corporal: un diálogo entre la pedagogía sensible y la sociomotricidad

Autores:

Diego Andrés Mora Blanco

Jesús David Mora Blanco



Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física – PC LEF

Bogotá, D. C, 2022

El juego y la experiencia corporal: un diálogo entre la pedagogía sensible y la sociomotricidad

Proyecto curricular particular para optar al título de Licenciado en Educación Física

Autores:

Diego Andrés Mora Blanco

Jesús David Mora Blanco

Tutor:

Claudia Mallarino Flórez PhD

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física – PC LEF

Bogotá, D. C, 2022

Dedicatoria

Este proyecto como resultado académico y profesional, quiero dedicarlo especialmente a quienes hace algo más de cinco años me motivaron y dieron ejemplo del camino que debía tomar como experiencia de vida y proyección vocacional, mis padres, Arceliano Mora Ramírez y Marleny Pinto Barrera, y mis hermanos, Juan Darío Mora Pinto y Diego Andrés Mora Pinto, con quienes trazamos una trayectoria para mí y que hoy día es una realidad representada simbólicamente en este proyecto de grado. Con esa idea, lo más gratificante es que solo es una estación de un laberinto de oportunidades venidero, que de la mano de mi nonito Jesús Mora y su legado de fe que hoy desde el cielo nos emana, a quien con orgullo y de manera especial dedico este trabajo, hacen que la vida sea apreciada de manera positiva. A toda mi familia que creyó y cree en mí, su legión está representada en este cuerpo experimentado que dedica todo logro al amor fraternal y natural que nos forma.

(Jesús David Mora Pinto)

Desde lo más profundo de mi corazón y mi ser, quiero dedicar este proyecto de grado, a todas las personas que estuvieron presentes en este largo y arduo camino, pero especialmente a mi madre Gloria Ennit Blanco Correa, quien con todo el cariño y amor me ofreció lo necesario para sacar adelante mis estudios universitarios, quien sin importar que estaba ahí para mí a pesar de la distancia, respaldándome como un ángel y llenándome de muchas bendiciones, en segundo lugar quisiera dedicar este proyecto de grado a mi tía Teresa Correa, quien en este tiempo de academia fue mi segunda madre, a ella le debo gran parte de este proceso, fue quien estuvo para mí en las frías madrugadas para ofrecerme el almuerzo que llevaría al estudio, quien estaría pendiente de mi salida y mi llegada a la casa, otro ángel enviado desde el cielo. A mi padre Víctor Manuel Mora Mora que gracias a su duro trabajo pude solventar mis gastos universitarios, solucionando mi transporte mi alimentación, incluso mi recreación y a mi hermano Fabian Alejandro Mora Blanco por ser ese pequeño motor motivador de vida.

(Diego Andrés Mora Blanco)

Agradecimientos

Primeramente quiero agradecer con mucha fe y sinceridad a Dios por darme la oportunidad de en un primer momento haber ingresado a la universidad y hoy día conseguir el objetivo de presentar una propuesta curricular que resulta ser lo que en el transcurso de estos cinco años entendí y comprendí como Educación Física, agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por estos diez semestres llenos de experiencias, oportunidades de explorar, conocer y luchar para que la vida de quienes somos parte de la escuela y de la educación tenga sentido de ser vivida en comunión con el mundo y la naturaleza especialmente, a los profesores y amigos agradecerles la sinceridad subjetiva con que nos compartieron sus clases, dándonos ejemplos de los tipos de maestros que podemos ser y experiencias imborrables, gracias a ello construyó hoy mi forma de vivir docencia, especialmente a mi amigo Diego Mora con quien nos dimos el reto de realizar este PCP. Agradezco a mi familia, quien siempre me ha apoyado y motivado en mi formación y que sin lugar a duda representan mucho de lo que soy hoy en día, esos impulsos que a diario me dieron fuerza para madrugar a clase, cumplir con el camino que escogí y que de la manera más sincera agradezco que así haya sido. Gracias a la Educación Física, porque es ella donde soy, donde me manifiesto y donde puedo desenvolverme de la manera más sincera y real de lo que desde niño en mi cuerpo está, mi biografía corporal que representa un camino de lucha y amor por el movimiento.

(Jesús David Mora Pinto)

En primera instancia quisiera agradecerle a la vida, por permitirme vivenciar, participar y experimentar un sinnúmero de oportunidades únicas, al conocer personas, culturas, tradiciones, proyectos y conocimientos diversos, que aportaron en la construcción de quien soy ahora, alguien totalmente diferente a quien fui hace 5 años al entrar en la universidad. Quisiera también agradecerle a la Universidad Pedagógica Nacional, a la Universidad Pública por todo lo ofrecido en este trasegar académico, los aprendizajes, los contenidos, las reflexiones, las participaciones y la formación docente que impregno en mí, encarno en mi cuerpo experimentado esa vocación docente, ese amor por la enseñanza a través del cuerpo, para crear conocimiento, para educar y para ofrecer una nueva oportunidad de vida. Las gracias eternas a todas esas personas manifiestas en este proyecto de vida como lo fue y es estudiar Educación Física, especialmente a mis familiares, pareja, amigos y compañeros. Y como no, darle las gracias a mi compañero, a mi amigo Jesús David Mora Pinto, por tan buena labor, dedicación e implicación en la escritura del presente proyecto, gracias al él y el trabajo conjunto sacamos adelante el proyecto de grado, con esfuerzo, traspasar, voluntad y mucha pasión docente, la cual se vio reflejada en la práctica escolar.

(Diego Andrés Mora Blanco)

Tabla de contenido

Dedicatoria	3
Agradecimientos	5
Índice de figuras	10
INTRODUCCIÓN	11
1. CONTEXTUALIZACIÓN	14
1.1. Introducción particular del PCP	14
1.2 Problematización u oportunidad, caracterización de la realidad	17
1.4 Marco teórico	24
1.4.1 La experiencia y la experiencia corporal.	24
1.4.2 El juego como herramienta metodológica.	29
<i>1.4.2.1 El juego y su influencia en el desarrollo de habilidades y competencias.</i>	31
<i>1.4.2.2 Clasificación y caracterización de juegos.</i>	34
1.4.3 Sociomotricidad y su influencia disciplinar	38
1.5 Estado del arte	42
1.6 Marco Normativo	47
2. PERSPECTIVA EDUCATIVA	49
2.1 Conceptualización del PCP - Propósito de formación	49
2.2 Perspectiva de cuerpo, ser humano a formar	50

	8
2.3 Pedagogía sensible, narratividad corporal	54
2.4 Propuesta disciplinar	58
2.5 Relaciones entre las posturas humanística, pedagógica y disciplinar	61
3. DISEÑO CURRICULAR	63
3.1 Proyección curricular	63
3. 2 Caracterización de la institución	64
3.2.1 Información del curso.	65
3.3 Contexto de intervención pedagógica	65
3. 4 Justificación	66
3.5 Macrodiseño	68
3.6 Metodología	70
3.6.1 Estrategia metodológica: Metodología activa.	74
3.7 Evaluación	76
3.7.1 La evaluación formativa.	76
3.7.2 Formatos de evaluación.	79
4. PILOTAJE Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA	81
4.1 Implementación piloto	81
4.2 Análisis de la experiencia	83
4.2.1 Análisis narrativo y descriptivo.	86
4.2.1.1 Área pedagógica.	88

	9
<i>4.2.1.2 Área humanística.</i>	89
<i>4.2.1.3 Área disciplinar.</i>	90
5. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN	92
5.1 Conclusiones	92
5.2 Proyección	94
5.2.1 Reflexión y proyección de Diego Andrés Mora Blanco.	94
5.2.2 Reflexión y proyección de Jesús David Mora Pinto.	95
5.3. Aportes al Macroproyecto Experiencia Corporal en contextos diversos	97
REFERENCIAS	98
Anexos	104

Índice de figuras

Figura 1. Matriz relacional	66
Figura 2. Diseño curricular (Unidad 1)	72
Figura 3. Diseño curricular (Unidad 2)	72
Figura 4. Diseño curricular (Unidad 3)	73
Figura 5. Diseño curricular (Unidad 4)	73
Figura 6. Diseño curricular (Unidad 5)	74
Figura 7. Estructura metodológica de la propuesta	77
Figura 8. Rubrica de auto y coevaluación	84
Figura 9. Encuesta diagnostica	84
Figura 10. Síntesis jerárquica del macrodiseño	87

INTRODUCCIÓN

El Macroproyecto *Experiencias Corporales en contextos diversos* integra cuatro Proyectos Curriculares Particulares PCP que se proponen aportar a la construcción de un discurso acerca de la Experiencia Corporal, objeto de estudio del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Física PC-LEF de la Universidad Pedagógica Nacional. El PCP que se presenta hace parte de este macroproyecto y entiende la experiencia corporal en el marco de su propuesta como:

La experiencia corporal, en el marco de cualquier cultura y sociedad humana, puede ser asumida como el conjunto de impresiones que dejan huella y constituyen la historia de vida que cada persona va construyendo y modificando a partir de acontecimientos que afectan al ser humano en su totalidad. (Álvarez, et all. 1998: p.17). Este proceso se da gracias a las dimensiones humanas del sentir, pensar y razonar, que tienen como sustrato el lenguaje oral el cual es al mismo tiempo constructor de y resultado de lo simbólico (Jaramillo, Mallarino & Herrera, 2004, p.30).

A través de la experiencia corporal se construyen y se transmiten conocimientos de la educación física a partir de la experiencia vivida por medio del cuerpo en la ejecución de acciones de una determinada práctica corporal que históricamente posee características que identifican a una cultura y a una sociedad. El ser humano es experiencias gracias a su cuerpo, pues, siguiendo a Salgado “la experiencia corporal como noción que orienta y articula nuevas formas de integración y sinergias entre saberes y prácticas de la EF se conjuga con toda la tradición del pensar del cuerpo” (2013. p.9). Es en la construcción de la experiencia encarnada

que se evidencia dicha historicidad, habida cuenta que determinadas prácticas corporales funcionan como transmisoras de conocimiento, conciencia y experiencia.

La Educación Física no debe obviar o pasar por alto las circunstancias socioculturales que rodean al sujeto. Al no desconocer el contexto, esta experiencia corporal tejerá un sentido más profundo en las susceptibilidades de los cuerpos, ya que ese conjunto de prácticas que al ser parte de la cultura construyen al ser humano en toda su dimensionalidad, argumentan las formas de ver y vivir la vida obedeciendo a lo aprendido y compartido por la sociedad. Al respecto, Pedraza agrega:

La experiencia humana como acto encarnado no es un elemento histórico y universal, ni puede invocarse como instancia antropológica estable; por el contrario, está localizada en la historia y en la cultura y obliga a prestar atención al hecho de que lo que sentimos y vemos del cuerpo no es universal ni constante, sino que está cultural y simbólicamente situado (Pedraza, 2009, p.158).

Afirma, además, que el cuerpo “es el núcleo hermenéutico de la experiencia y de la acción humana” (Pedraza, 2009, p.158). En el cuerpo se da lugar o se invalida lo percibido y sentido, teniendo en cuenta el lenguaje construido dentro de una cultura, que da o no valor, constituyendo el mundo emocional del que se desprenden las acciones humanas. Por tanto, según el mundo social y simbólico de cada persona, la interpretación y las acciones dependerán del tiempo y el lugar en que suceden dichas experiencias, comprometiendo directamente la reproducción de las representaciones sociales.

El ser humano es en sí mismo movimiento, un cuerpo físico, con dimensiones determinadas, tangible, medible, que ocupa un lugar en el espacio y que además de eso

interviene indirecta o directamente con él mismo y con el contexto que habita. El hecho de existir en un espacio determinado ya representa un cuerpo en movimiento, pues un cuerpo en movimiento es sinónimo de vida, es así como entendemos que esta vida no puede ser en sí misma si no existe el movimiento, verbigracia, sabemos que desde los microorganismos más pequeños hasta el conjunto de órganos más especializados gozan de esta cualidad, lo que les permite adquirir o recopilar una serie de sucesos vividos, o lo que coloquialmente se enuncia como experiencias vividas ¿pero realmente todos estos sucesos pueden llamarse experiencias? .

Con fines de enmarcar y vislumbrar los fenómenos actuales de la educación física en la sociedad y su papel en cada cuerpo, es de carácter protagónico enunciar el papel de una formación integral y transcultural, que necesita del movimiento y de las prácticas corporales para generar estabilidad emocional y física. (Macroproyecto Experiencia Corporal, IX [01], 2021-2)

1. CONTEXTUALIZACIÓN

1.1. Introducción particular del PCP

El presente texto abarca las concepciones generales a tomar en cuenta como propuesta de proyecto de grado PCP (proyecto curricular particular) en la licenciatura en Educación Física de la universidad Pedagógica Nacional, la investigación está orientada dentro del campo de las ciencias sociales y lo que estas le pueden aportar al desarrollo del ser humano, atendiendo a lógicas flexibles en cuanto al tratamiento de datos y evaluación de los mismos, donde la información allí recogida, tratada y cualificada estará sujeta a un análisis objetivo por parte de sus autores, evitando en gran medida la toma de consideración subjetivas carentes de un buen planteamiento y argumento. Todo el proyecto y el planteamiento investigativo habla de lo encontrado a través de la aplicación práctica de la propuesta teórica sin ir más allá de supuestas consideraciones no encontradas en el mediano plazo de intervención.

Dicha propuesta se pretende abordar desde la modalidad de educación formal en una institución distrital, colegio dentro del cual también hacen parte componentes pedagógicos de inclusión, al trabajar con poblaciones y aulas diversas, pero que no serán el punto principal ni secundario de abordaje dentro del proyecto, siendo los estudiantes (sin ninguna exclusión) el fundamento principal dentro del mismo, vistos como sujeto-población de estudio portador de conocimiento, trabajando con y desde ellos para así poder entender esas dinámicas existentes dentro del aula de educación física, que se pretenden estudiar desde un pensar complejo, evitando recaer en posibles disparidades al no tener en cuenta una observación más amplia con y dentro de la población sujeto de estudio. Resaltando que la población a abordar se encuentra

determinada y delimitada para poder arrojar resultados más objetivos y controlados dentro del proyecto en marcha.

El planteamiento principal es abordar las clases de educación física con nuevas alternativas a las prácticas tradicionales y ambiguas de la misma, que en algunas ocasiones se sirve únicamente de la práctica deportiva y la evaluación test para medir el estado y la condición física de los estudiantes, todo esto sin recaer en la afirmación de la no importancia de estas dinámicas y contenidos educativos dentro del área de educación física, sino que es la exploración o la apuesta a otras posibilidades de aprendizaje además de las convencionales y no ver el proyecto como un verdugo de la tradición formativa, sino como una oportunidad al cambio, aportando desde la riqueza metodológica y multiplicidad de herramientas pedagógicas aplicables dentro de la clase. Aportando a la construcción de una educación física más completa, compleja y rica en su planteamiento práctico, que no solo vela por sí misma como área sino como fundamento para el desarrollo humano y base de otras áreas de conocimiento.

En otras palabras, el PCP pretende darle apertura al aula con diversas posibilidades de práctica y expresión, a través de la implementación de dos ejes temáticos principales, que le dan trayectoria y delimitación al proyecto, dentro del amplio mundo teórico que encarna el área de estudio, estos ejes son el juego y la experiencia corporal. Es así como estos dos ejes temáticos son el fundamento principal dentro del proyecto, no sin antes aclarar que estarán sujetos a ciertos fundamentos y planteamientos teóricos guiados desde la pedagogía y el saber disciplinar de la educación física, apostándole a nuevas propuestas de aprendizaje como lo es en el caso de las nuevas pedagogías del cuerpo propuestas por Jordi Planella (pedagogías sensibles), pedagogías enfocadas y planteadas desde el cuerpo como discurso principal, planteamiento acertado para este proyecto investigativo donde el principal agente observado es el cuerpo y el sujeto en

movimiento. Así mismo como se propone trabajar desde una pedagogía que habla desde el cuerpo también es coherente relacionarla con un fundamento disciplinar pertinente, en este caso se atiende esta necesidad desde la sociomotricidad o tendencia socio-motriz de Pierre Parlebas, que propone un aprendizaje disciplinar (Educación Física) a partir de la interacción social a través del cuerpo, abriendo a la posibilidad de un amplio espectro de aprendizaje motor.

El primer eje propuesto recae en el juego y su tipificación o clasificación según características a desarrollar, entendiendo entonces el juego como uno de los ejes principales y fundamentales de abordaje en el proyecto de grado, siendo este protagonista en la construcción de actividades didácticas dentro de la clase. El otro eje temático ya mencionado antes como fundamento, es la experiencia corporal y la importancia que reside en esta para el desarrollo, construcción y afianzamiento del conocimiento en un sujeto, que experimenta solo y en conjunto. A partir de la incursión en la práctica, ejecución y comprensión de juego y la experiencia corporal, se tratará de responder a algunas preguntas que funcionan como brújula, dándole un horizonte más claro y específico al proyecto como propuesta curricular y sus intenciones investigativas dentro del aula, respondiendo a interrogantes tales como: ¿de qué manera el juego afecta el despliegue de habilidades sociales, emocionales, cognitivas y motrices dentro del aula de clase? ¿Realmente el juego posibilita una mejora en las relaciones interpersonales e intrapersonales en los estudiantes? ¿El afianzamiento de experiencias corporales a través del juego permite una aprehensión significativa en el comportamiento motor? Y si ¿realmente el juego y la experiencia corporal funcionan como alternativa a las clases tradicionales deportivistas en el área de educación física al brindar aprendizajes y conocimientos diversos? Estas preguntas se tratarán de responder mediante la observación participativa y la no participativa, a través de la práctica, la encuesta, el diálogo y el material audiovisual recogido

durante las sesiones de clase, pudiendo dar razón de si estas experiencias alternativas a la educación física “tradicional” tienen un impacto real en la vida de los estudiantes dentro y fuera del aula de clase.

1.2 Problematicación u oportunidad, caracterización de la realidad

La educación física como área escolar a través de la historia, desde sus inicios y aparición en los colegios y aulas de clase ha sufrido una transformación, una metamorfosis que aqueja a las necesidades actuantes y presentes de cada momento histórico, es así como en ciertos periodos de tiempo, la educación física era una materia escolar que velaba y favorecía el desarrollo de ciertas habilidades necesaria en tales períodos. A modo de ejemplo se puede hablar de aquellos momentos históricos donde la industrialización tenía un auge emergente y la educación física estaba dirigida y relacionada con el desarrollo corporal, un cuerpo óptimo y capaz de satisfacer las necesidades industriales, o en aquellos periodos de guerra donde la educación buscaba formar cuerpos fuertes y voluntades dóciles e influenciables, dispuestos a soportar cualquier tipo de condición adversa, tolerando estrés, fatiga, miedo, incluso hambre.

La educación siempre ha favorecido y servido al momento histórico en el que se encuentra, aportando desde la enseñanza y el aprendizaje de diversos saberes y la formación de ciudadanos capaces de servir a sus estados o naciones, y la educación física como área o materia dentro de la escuela no ha sido la excepción a este modus operandi. Es pues, bajo esta idea de satisfacer las necesidades próximas del momento histórico en el que se vive, y su impacto en la formación de las personas y su aporte a la sociedad, que aparecen algunas dudas sobre si realmente esta idea de “servicio” es correcta desde el punto de vista educativo.

Se consideraría natural este sentir de “servicio” por parte de las personas con respecto a las necesidades de una sociedad, el ser útil para la sociedad se logra entender como un deseo individual que aqueja demandas personales y subjetivas, pero realmente no es así, puesto que esos impulsos de servicio no son por decirlo así naturales, sino que son respuestas que se dan como resultado de la influencia indirecta de organización sociales que en ellas encarnan el poder de una comunidad y que solo tienen como objetivo la producción y el desarrollo económico como lo trata de dilucidar Martha Nussbaum en su duro discurso sobre el futuro de la educación mundial (2015, pp.157-161).

La educación siempre ha atendido a unas razones más allá de la sociales y educativas emancipadoras de la ignorancia, siempre ha estado de la mano con las razones políticas y económicas de su sociedad, donde la importancia de educar para fomentar el desarrollo integral de la persona, poder vivir en comunidad sanamente, con la capacidad de entendimiento y comunicación, siendo consciente de que cuenta con derechos y así mismo unos deberes como ciudadano, no ha sido su principal intención, pues sus intereses radica en la preparación de personas calificadas para ejercer y desarrollar actividades (trabajos) determinadas que alimentan la insaciable necesidad de lucro o en otras palabras, desarrollo económico, acotando a la idea principal de Nussbaum (2015) en su discurso sobre la educación mundial.

Si la educación atiende a las necesidades políticas y económicas de una sociedad, amparando una supuesta ideología de desarrollo y mejora de la calidad de vida en sus ciudadanos, al pensar que si hay desarrollo económico, hay mayores posibilidades de subsistencia, con mejores condiciones de trabajo y mayores posibilidades del mismo, se llega a entender entonces que, como sociedad está creciendo y así mismo el desarrollo humano de sus ciudadanos también lo hace, atendiendo a este concepto (desarrollo humano) desde lo que

propone la ONU con respecto al desarrollo de los países, sin medir el mismo únicamente desde su Producto Interno Bruto (PIB).

La ONU a través del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ofrece una clasificación de los países según su nivel de desarrollo humano, examinando si las personas que viven en cada país tienen la libertad y la oportunidad de llevar la vida que desean, afirmaciones tomadas de la página pactomundial.org. Desde el punto de vista del PNUD sobre el desarrollo humano en los ciudadanos de un país o sociedad y el mirar de las intencionalidades políticas de una sociedad que le apunta mayormente y casi que exclusiva atención al desarrollo económico, se puede salvaguardar afirmando que también se fomenta el desarrollo humano.

De cierta forma el desarrollo económico dentro de una sociedad es promotor del desarrollo humano, pues posibilita que los ciudadanos dentro de la misma alcancen las expectativas primarias expuestas por el PNUD, como la libertad y la oportunidad de llevar a cabo la vida que desean. El problema entonces radica en la intencionalidad de promover la economía a través de medios técnicos que solo favorecen a las grandes empresas y satisfacen las necesidades inmediatas de sus ciudadanos, como se mencionaba al principio.

El afán por crecer económicamente acarrea ciertas consecuencias en distintos sectores, pero se atenderá al que importa en este texto, el sector educativo. La necesidad de las sociedades y naciones por mantener y aumentar el desarrollo económico las ha llevado a promover el desarrollo desde las aulas educativas, implementando una educación adecuada para tal fin, atendiendo entonces a las necesidades del momento histórico, como se planteó anteriormente. Si desde la escuela se imparte el conocimiento básico para aportar al desarrollo económico de una nación, las grandes empresas estarían ganando territorio y cumpliendo su objetivo de

crecimiento, sin necesidad de la implementación de estrategias más caras y molestas que garantizarían tales propósitos.

Es así como la educación se ve afectada por otros intereses ajenos a los propios, dejando un poco de lado su intencionalidad pedagógica y de aprendizaje para la vida y dándole otro trasfondo maquillado que solo favorece a grandes empresas que impulsan el desarrollo económico de un país, y como diría Nussbaum “cortan las cosas útiles con el fin de mantener su competitividad en el mercado global” (2015, p.12). Siguiendo la idea de la filósofa en su discurso, las naciones se están preocupando más por producir generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos completos. La humanidad se pierde cada vez más, solo se responde a necesidades mercantiles y económicas, dejando de lado la autonomía, el verdadero sentir subjetivo de cada persona, la crítica y la capacidad de entender a los demás.

La persecución de beneficios a corto plazo, cultivando habilidades útiles y aplicables, adaptadas a fines lucrativos, impide apuntar al verdadero desarrollo humano, pues solo se están ofreciendo posibilidades vagas de crecimiento y estabilidad económica, olvidando la complejidad del ser humano y sus múltiples dimensiones, reduciéndolo al conformismo. La educación es una clara víctima de estos intereses, sin escaparse la educación física como área educativa en las escuelas y colegios, que también se ve obligada a ofrecer un desarrollo temático que le apunta a esas intenciones mercantiles.

La educación física se empieza a ver afectada entonces por las necesidades del momento histórico, por la necesidad del crecimiento económico, esto tiene incidencia en sus desarrollos temáticos y formativos, reduciéndose como disciplina académica y encasillando los procesos formativos a currículums estructurales desde el sistema social macro. Es en este punto donde la

educación física se empieza a ver como una materia para mantener el estado físico en óptimas condiciones (para la salud), apuntando a un ideal utópico de belleza física inalcanzable para la mayoría y para el aprendizaje de habilidades concretas que responden a tradiciones y deportes socialmente aceptados.

Los contenidos curriculares de la educación física actual también se ven influenciados por el problema mencionado anteriormente, por esto, de cierta forma se ven reducidos a los contenidos tradicionales y deportivistas, donde en ocasiones la clase de educación física se reduce a la aplicación de test físicos para medir la condición física de cada uno de los estudiantes, y el aprendizaje de habilidades deportivas básicas y su norma. Las intenciones no van más allá del Soma (cuerpo) y el compuesto biológico que este representa, como lo mencionan en la publicación de Educación Física. Ejes de Trabajo. (2006) citando a Tinning, R. (1996, pp.123-134). “Con frecuencia, durante la enseñanza de los juegos y deportes en diferentes ámbitos... se hace evidente la pretensión de formar buenos jugadores de un deporte, sobre la base de un discurso del rendimiento y la búsqueda de logros motores muy específicos.” La educación física no deja de soportarse en gran medida por el rendimiento físico (biológico) del aprendiente, en este caso el estudiante.

Muchas de las prácticas de la enseñanza de la Educación Física referidas a los juegos y deportes siguen signadas por concepciones antropológicas expresadas a través de representaciones de cuerpo objeto - cuerpo máquina, de fuerte corte positivista y biomecánico, que se traducen en la primacía de un discurso del rendimiento por sobre el de la participación. (Educación Física. Ejes de Trabajo. Año 2006 Problemas de la Enseñanza. Citando a Tinning, R. 1996, pp.123-134).

Delimitar el problema o la oportunidad de abordaje es necesario, para poder proponer una alternativa de acción aceptable y apropiada. Entendiendo lo anteriormente planteado, y hablando de forma más centrada y poder esclarecer las intenciones del proyecto, se abordará desde la educación institucionalizada, en específico de carácter público y siendo aún más objetivos desde la satisfacción de necesidades que se da o debería darse en las clases de educación física actuales. Es así como surge una de las problemáticas inmediatas dentro del presente proyecto, referenciando a las perspectivas utilitaristas de despliegues metodológicos en cuanto a la productividad académica, cuestionarse el abordaje de formación en tanto el enfoque humano y fines de las herramientas didácticas que se utilizan en las clases para entender la influencia del papel político, social y cultural sobre los procesos educativos.

Como punto de partida y con el fin de articular las pretensiones prácticas del proyecto, la sustentación procesual y de oportunidad para que se le encuentre sentido al recorrido conceptual y epistemológico que se abordará, es encontrar la oportunidad de participar y compartir momentos reflexivos en las dinámicas de los procesos formativos en educación física que en el entorno inmediato se ofrecen. El foco puede estar en, que se busca trabajar, observar y potenciar la mirada sobre el cuerpo, en este caso de los estudiantes participantes en las sesiones de clase, envueltos en una metodología en común con el fin de cumplir unas evaluaciones curriculares estandarizadas, en algunos casos por test de condición física o una adecuada aprehensión de habilidades de algún deporte en concreto.

Las fases más complejas y “ricas” del gesto motor (percepción y decisión) se obvian. Lo mismo ocurre con el resto de características personales, afectivas, sociales y contextuales que se hallan implicadas. Dada la imposibilidad, o sería dificultad, de medirlas cuantitativamente, ni siquiera se tienen en cuenta (Pastor, y otros, 2006, p.32).

Se encamina la oportunidad de analizar y vivenciar los procesos formativos vislumbrando hacia qué perspectivas de la educación física son llevadas las actividades, qué papel juega la aplicación por ejemplo del deporte o algún test de rendimiento en los estudiantes como adaptación y seguimiento de los procesos formativos en función del tipo de cuerpo idealizado a diferentes fines sociales.

Envueltos en este umbral, la labor docente formador y hacedor de experiencia se debe regir en el brindar espacios sustanciosos en oportunidades de descubrimiento, exploración e interpretación de las actividades corporales, en el caso de los educadores físicos, entendiéndolo, según Luz Elena Gallo, un concepto de cuerpo ligado a observar al ser humano desde diferentes dimensiones, las cuales se pretenden poner en escena al recorrer las actividades propuestas:

Un cuerpo que deja de lado la sujeción de las regularidades orgánicas y se convierte, de algún modo, en novedad de sentido. Al cuerpo que hacemos referencia nos sitúa en el espacio de lo sensible, vivencial y experimental que se desprende del concepto mismo de la propia corporalidad frente a lo exclusivamente adjetivado y materializado (Gallo, 2009, p.235).

En el marco del presente proyecto ligado a la noción de ver la educación física más allá de perspectivas base o deportivistas, y al analizar estos tiempos líquidos donde la incertidumbre y globalidad de subjetividades dentro de exigencias socialmente objetivas, de alguna manera orientan desde el curriculum institucional lo que se supone conveniente como medios para estudiar, la experiencia corporal brinda la oportunidad desde una perspectiva perspicaz que sustenta el comportamiento, comprendiendo a Cajales (2006) cuando invita a “ofrecer situaciones y actividades variadas en las que se privilegia la exploración y la vivencia antes que

la construcción de automatismos, sin que ello excluya la promoción de estos últimos en algunas prácticas” (p.13).

1.4 Marco teórico

1.4.1 La experiencia y la experiencia corporal.

El ser humano como sujeto es en sí mismo movimiento, un cuerpo físico, con dimensiones determinadas, tangible, medible, que ocupa un lugar en el espacio y que además de eso interviene indirecta o directamente con el mismo, con el contexto que habita. El hecho de existir en un espacio determinado, para el ser humano ya representa un cuerpo en movimiento, pues un cuerpo en movimiento es sinónimo de vida, es así como entendemos que esta vida no puede ser en sí misma si no existe el movimiento, desde los microorganismos más pequeños, hasta el conjunto de órganos más especializados gozan de esta cualidad, que le permite adquirir o recopilar una serie de sucesos vividos, a lo que coloquialmente se le llama como experiencias vividas ¿pero realmente todos estos sucesos pueden llamarse experiencias?

En un principio se consideraba que todo accionar humano representaba una experiencia para el mismo, tal pensamiento surgió desde las corrientes filosóficas del empirismo, así como se menciona en “El concepto de experiencia: de Kant y Hegel” por Amengual, G. (2007) “la experiencia se interpreta como el punto de partida del proceso cognoscitivo y como su contenido” (p.7). Queriendo decir que la experiencia empieza desde que entramos en contacto con una acción o interacción determinada, cuando nuestros sentidos empiezan hacer parte de tales actos, y todo el contenido adquirido dentro de tal accionar también hace parte de la experiencia. En pocas palabras se entiende que desde el empirismo la experiencia comprende

cualquier accionar o interacción con el medio circundante. Tal afirmación hace cuestionar entonces que la experiencia no se reduce a un momento clave, determinado o consecutivo, sino que comprende una generalidad vaga dentro del movimiento, comprendiendo este último como el medio donde se efectúan los procesos cognoscitivos y su contenido.

Ya se tuvo en cuenta cual era el mirar y lo que se comprendía por experiencia desde el empirismo, siendo esta una respuesta no tan puntual, al dejar por hecho que casi todo accionar humano, donde la cognición hiciera presencia se podía tomar como una experiencia. Esta premisa al no satisfacer las necesidades emergentes, conlleva a seguir revisando los antecedentes que hablen y le den otra perspectiva argumental al principio de la experiencia, así pues, encontrando la contraparte o dimensión reestructurada y compleja que le da Kant, quien hablaba desde el idealismo, corriente filosófica que trata de unir al empirismo con el racionalismo. Según Amengual, (2007), Kant afirmaba que “la experiencia aparece fundamentalmente como el resultado, como el producto de la actividad cognoscitiva, en la que necesariamente interviene como soporte todo el conjunto de condiciones interpuestas por la subjetividad humana” (p.7). La respuesta desde el empirismo es el punto de partida que toma Kant para la construcción compleja de lo que se comprende como experiencia, entendiendo que las impresiones cognoscitivas son la primicia a la experiencia, el inicio de una conjetura argumental, pues es desde allí donde se empieza a entrelazar lo vivido en el momento con lo que respecta una experiencia, la cual es el resultado del análisis de una primicias sensitivas, que son apropiadas, tratadas y transformadas desde la comprensión humana, desde la subjetividad misma del ser humano.

Ahora bien, desde el punto de vista del idealismo, para ser precisos, desde el parecer de Kant la experiencia es la configuración subjetiva que tiene el ser humano cuando se interpretan sucesos sensibles a partir de un proceso cognoscitivo específico, que deriva en conocimiento. Es

claro entender entonces que, si a partir de una experiencia se adquiere conocimiento, la experiencia debe ser, por tanto, la impresión arraigada, acogida y comprendida de un suceso o cadena de sucesos vividos.

No hay duda alguna de que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia. Es pues entonces que la experiencia es el inicio al conocimiento, pero que este no deriva únicamente de la experiencia porque, aunque todo nuestro conocimiento empieza con la experiencia, no por eso procede todo de él de la experiencia (Kant descrito por Amengual, G. (2007, p.8).

Para explicarlo de una mejor manera, se dice que la experiencia es el inicio al conocimiento, la puerta principal, pero en ocasiones el conocimiento se puede adquirir sin previa experiencia, como lo que ocurre en las escuelas de aprendizaje, donde se ofrecen unos contenidos ricos en saberes que no derivan necesariamente de la experiencia propia de los transmisores (maestros, profesores) y mucho menos de los receptores “en este caso los estudiantes o aprendices”, pero que en un principio si fue causal la experiencia para su inminente desarrollo y evolución que derivó en conocimiento.

La experiencia en este punto es toda interacción cognoscitiva que se tiene en el medio o contexto a través de impresiones sensibles, que son organizadas, tratadas y comprendidas desde la subjetividad humana derivando en conocimiento. Desde este mirar erradicamos entonces la idea empirista de que todo accionar cognoscitivo con el medio representa una experiencia, sino que para ser tal es necesario, sentir, interiorizar y comprender tal eventualidad, adquiriendo una conciencia argumental, capaz de trascender desde la subjetividad, terminando en un proceso llamado conocimiento. Ahora pues quisiera centra un poco más la expresión experiencia como concepto del saber disciplinar que convoca la redacción de este texto, y obliga a organizar sus

horizontes conceptuales desde la educación física, y es la comprensión de lo que se entiende por experiencia corporal, entendiendo pues el bagaje anterior sobre lo que se dio por entendido por experiencia.

A partir de la presunción presentada anteriormente y dicha por Kant, la experiencia comienza desde un accionar sensible, en pocas palabras la interacción que hay entre el sujeto y sus sentidos con el espacio o contexto, representa la primera impresión a lo que se conoce como experiencia. Desde el primer paso hacemos referencia a lo sensible o físico que, si retomamos lo anteriormente mencionado, recordamos que un acto sensible proviene de un ser o sujeto en este caso, propio de vida, y que al estar vivo representa un cuerpo, que está en movimiento y en constante interacción directa o indirecta con su entorno. Queda afirmar pues, que toda experiencia es un acto corporal, por más sutil que sea, aunque no exista un contacto directo, como por ejemplo el acto de observar. Ese mero acto ya hace de aquella acción una acción corpórea, la cual tiene un sentido y un objetivo. Entonces toda experiencia es un acto físico, corpóreo, que es tangible y observable que puede percibirse a través de los sentidos más primarios como también de los más complejos.

Allí junto al rastreo metodológico dispuesto en las experiencias vividas, el foco argumentativo se centra en envolver las ideas investigativas con el análisis de todo aquello que representa las experiencias corporales, que además de ser el epicentro de estudio del PCLEF, sustenta el sentido funcional de la educación física en la construcción del ser humano actual.

En busca de asentar el despliegue sustancioso que fundamenta la experiencia corporal participe en la educación física y en general en la expresión del movimiento como formador integral del ser humano y con fines de enmarcar los fenómenos actuales de la educación física en

la sociedad y su papel en cada cuerpo, es de carácter protagónico enunciar el papel de una formación integral y transcultural, que necesita del movimiento y de las prácticas corporales para generar estabilidad emocional y física.

Es evidente la importancia de centrar el objeto de estudio de la educación física desde la perspectiva de la UPN, ligado a la experiencia del cuerpo en movimiento con la práctica educativa integral, teniendo en cuenta esta premisa es clave hallar lo que abarca enunciar aquella experiencia del cuerpo sumergida en un sin límite de exigencias contextuales capaces de orientar el estilo de vida de aquel ser humano, y que a su vez abre paso al comportamiento individual que a diario se construye gracias a sus prácticas. Se entiende por experiencia corporal ese conjunto de prácticas que al ser parte de la cultura envuelta en el mundo observable, construyen al ser (cuerpo) en todas sus dimensiones humanas, dando argumentación de las formas de ver y vivir la vida obedeciendo a lo aprendido y compartido por la sociedad en diferentes ámbitos, estas experiencias están aptas para ser reflexionadas y debatir su aporte a la formación del enunciado cuerpo integral según las diferentes perspectivas y pretensiones del mundo.

Siguiendo la pista al concepto de experiencia, nos hallamos desandando el camino por el cual en nuestra cultura fragmentada, utilitaria y consumista se objetiva al cuerpo como un instrumento, o deviene en imagen al modelar desde unos usos sociales en los cuales la experiencia corporal se reduce a actividad física, perfilándose desde este reduccionismo un sutil mecanismo de expropiación del cuerpo (Molano, M. Á. 2012, p.74).

Estando sumergidos en el mar de la información con pocas riendas claras, es obviedad decir que las experiencias actuales van en dirección a que el ser humano funcione en concordancia al mundo circundante. Bajo estos parámetros y teniendo la educación física,

corporal y generadora de autodescubrimiento como herramienta, se deben conocer las características humanas de primera mano, desde la población, sus pasatiempos, hasta sus quehaceres sociales para su subsistencia.

Bajo la premisa de que el ser humano es constructor y construido por su entorno y todos los factores que allí influyen, es preciso mencionar el poder subjetivo que tiene cada ser como receptor y el carácter autopoietico formador de corporeidad. “De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforme.” (Larrosa, 2006, p.89).

Toda experiencia se esboza de un acto sensible, pero no podemos caer entonces en la afirmación propuesta desde el empirismo mencionada anteriormente, que carece de carácter crítico y específico, que comprende todo accionar como experiencial, así que tomamos de nuevo a Kant como referencia primaria y llevándolo a lo corporal y disciplinar a partir de lo propuesto por Molano y Larrosa, desde la educación física, se puede modelar un concepto más complejo de lo que se comprendería por experiencia corporal. Acotando a las razones del idealismo kantiano la experiencia corporal es todo acto físico, corpóreo que ejerce un sujeto en un contexto determinado de forma intencionada, que ampara la capacidad de recibir, interiorizar y comprender lo que está haciendo, dejando como producto un conocimiento propio de él.

1.4.2 El juego como herramienta metodológica.

Con fines de enmarcar y vislumbrar los fenómenos actuales de la educación física en la sociedad y su papel en cada cuerpo, es de carácter protagónico enunciar el papel de una formación integral y transcultural, que necesita del movimiento y de las prácticas corporales para generar estabilidad emocional y física.

Desde las pretensiones del presente Proyecto Curricular Particular se enuncia la necesidad de hacer ciertas reflexiones internas en cuanto a qué nociones corporales se les comparten a los estudiantes para efectuar la actividad corporal, siendo estos algo tradicionalistas, entendiendo el contexto actual inmerso en el “mundo líquido” enunciado por Bauman, el cual enuncia que los vínculos humanos están debilitados en términos de bienestar colectivo y comunicación social.

Para enmarcar la idea de las pretensiones, hay que resaltar el contexto y la forma en que según evidencias vividas y experimentadas, el ser humano se comporta gracias a su semejante, gracias a lo que, desde su entorno inmediato, se le inculca y está vulnerable a replicar en alguna medida sin oportunidad de tener atajos a donde caminar, todo ello permeado por la cultura cívica transcultural. El quehacer de los niños y estudiantes inundados de información y distracciones poco provechosas dan claridad de lo complejo que es captar el lineamiento de gasto de tiempo y energía en diversas maneras de accionar.

Las prácticas corporales como conjunto de interrelaciones de saberes, técnicas, actores y escenarios adquieren versatilidad y variabilidad de acuerdo con su localización y situación. En un contexto de globalización y de reivindicación de lo diverso y en ocasiones desconocido, la especificidad contiene valores y sentidos a los cuales la pedagogía debe responder. (Víctor Chinchilla, 2012, p. 6).

Por esta razón es pertinente trabajarlas como medio de acción participativa, ligadas a las enseñanzas natas a la población, que de cierta manera, en su mayoría están direccionadas a formar seres mecanicistas capaces de adentrarse en el ciclo consumista del capitalismo omnipresente donde sus prácticas estarían frente a un medio tecnológico y allí es donde se hace

necesario transformarlo, aunque sin cambiarlo al ser algo utópico, más sin embargo darles otras alternativas de formación útil para generar una integridad de acuerdo a su estabilidad en todo sentido corporal.

Según Víctor Chinchilla “las prácticas corporales manifiestan las características de una cultura a través de creencias, hábitos, valores, saberes y técnicas sobre la valoración de la vida, la convivencia, las relaciones con el medio ambiente, la supervivencia y la capacidad creadora del sujeto.” (2012, p.6). Dicho lo anterior y teniendo el cuerpo como el medio terrenal para poder interactuar con el mundo, estas prácticas corporales son las mediadoras entre el ser humano y el ambiente, son las que posibilitan realizar las acciones necesarias y cotidianidad, son las que toman el papel de ser seres culturales.

“Mediante una práctica corporal se expresan modos de ser de la persona y adquiere sentido según el contexto social y cultural en que esté inmerso” (Gallo, 2012, p.2). Dewey trascendió la experiencia que hasta ese momento solo llegaba hasta el conocimiento, hacia un contexto físico y social, dejando enmarcado una interacción con el medio ambiente. Pero también plantea, que la experiencia es dada para transformación de lo que está previsto: “La experiencia también supone un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido poseía una dimensión proyectiva, superando el presente inmediato”. (Ruiz, 2013, p.107)

1.4.2.1 El juego y su influencia en el desarrollo de habilidades y competencias.

Con miras de centrar la idea de experiencia corporal en la educación física, se toma la tarea de utilizar el juego como medio para analizar ese proceso de recepción y práctica colectiva con el fin de reflexionar frente a su papel. En primera medida se pretende dar una selección de tipos de juegos para buscar finalidades.

Estos tipos se conocen comúnmente como juego físico, juego con objetos, juego simbólico, juego socio-dramático y juegos con reglas. Aunque cada tipo de juego tiene una función o enfoque en el desarrollo, podría decirse que todos ellos respaldan aspectos del crecimiento físico, intelectual y socio-emocional. (Whitebread et al, 2012, p.18).

Se analiza a Roger Caillois el cual cimienta y despliega sus ideas con base en el filósofo neerlandés Huizinga, quien se lanza a centrar lo entendido por juego como:

Una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” en la vida corriente. (Huizinga, 1938, p.53)

De allí es enriquecedora la noción de las sensaciones que genera el estar en un ambiente de juego, donde la persona que juega consigue entregarse con todo su ser, con entusiasmo y emoción estando, si se quiere, en una realidad utópica ligada al éxtasis acompañado de estímulos propios del juego autóctonos donde la estructura interna del ser humano deslumbra en el entorno.

Caillois propone que el juego está delimitado en cuatro grandes categorías, y al mismo tiempo estas categorías tienen en su interior dos componentes de clasificación:

- Paidia: Es el principio común de diversión, de libre improvisación y despreocupada plenitud mediante la que se manifiesta cierta fantasía desbocada.
- Ludus: Es la necesidad creciente de apegar la paidia a convencionalismos arbitrarios, imperativos y molestos para dificultar llegar al resultado deseado.

A partir de allí, y bajo la premisa “el juego es una actividad libre”, Caillois marca un camino permeado por sentido natural, diversión y diversidad frente a lo que se logra experimentar al estar jugando o analizar el proceso que este tiene. Para catalogar el juego como una actividad integral y potenciadora del desarrollo humano se enmarcan seis factores:

- Es libre: el jugador juega sin obligación, no se podría estar si este perdiera su punto de diversión atractiva y alegre
- Incierta: su desarrollo y resultado no es dado de antemano
- Improductiva: no genera elementos nuevos de ninguna especie
- Separada: circunscrita en límites de espacio y tiempo determinados por anticipado
- Reglamentada: se instauran momentáneamente una nueva legislación
- Ficticia: en cuanto a su componente irreal en comparación con la vida cotidiana

Sin embargo, frente a la categorización de juego, este adquiere, un doble papel: como contenido activo y como mediador (recurso metodológico) para el tratamiento interdisciplinar del área y, para la búsqueda de nexos de unión a través del cuerpo en movimiento, entre la Educación Física y el resto de los ámbitos curriculares y transversales (Baena Extremera, y Ruiz-Montero, 2009, pp.73-74).

Ambientado y asimilando el carácter conceptual, se logra ligar la clase de educación física con diversos componentes axiológicos enfatizados en orientar una satisfactoria metodología motora e integrada para el aprendizaje de los estudiantes, el entender los procesos de asimilación y de rol en una actividad, guía la manera en que se estructura el juego, en este caso esencial, y de cómo se pueden dar indicaciones para que el trabajo motor y la profunda

intencionalidad de ser parte de esa realidad sea meritoria en la clase. Se prima la concepción de juego motor al describirlo como:

Un juego es motor no solo si las reglas básicas demandan movimiento, sino que es imprescindible identificar cuánto esfuerzo corporal implica a los jugadores (teniendo en cuenta sus posibilidades). No solamente importa cuánto se mueve el jugador para participar, respetando las reglas, sino cómo pone su cuerpo a disposición de las necesidades que van planteándose en el jugar para divertirse más (Rivero 2011. p.34).

Intencionando que los jugadores y como tal el cuerpo no solo sea objeto del funcionamiento del juego, si no que sea partícipe de las vivencias, ocurrencias e incertidumbre que el juego pone a disposición al jugar, se presenta allí el real espíritu y noción que se pretende desplegar en el presente proyecto.

1.4.2.2 Clasificación y caracterización de juegos.

En la historia se han aventurado diversos autores a clasificar el juego desde sus formas u observaciones de jugarlo, unos asociándolo a la edad, otros a simbologías y funcionalidades prácticas o implementado el carácter competitivo y axiológico. El juego se puede clasificar y organizar atendiendo a diferentes directrices básicas que argumentan características propias del juego.

Parlebás elabora una clasificación sistemática de juegos y deportes, distinguiendo cuatro familias que denomina dominios de acción motriz y que define como campo en el cual todas las prácticas corporales que lo integran son consideradas homogéneas bajo la mirada de criterios precisos de acción motriz; de manera que las situaciones motrices que se engloban dentro de un mismo dominio de actividad motriz responden a características referentes a la de la lógica estructural interna del ser humano.

- Juegos psicomotores sin presencia de interacción motriz entre los jugadores.
- Juegos cooperativos que presentan interacciones de ayuda mutua entre los participantes.
- Juegos de oposición en los que los participantes establecen interacciones motrices adversas con los demás actores.
- Juegos de cooperación-oposición en los que existe presencia de compañeros y también de adversarios.

Por otra parte, también se reconoce el lineamiento de Caillois y la categorización de juego según su fundamentación, iniciando por el *Agón*, el cual define como “una lucha en la que la igualdad de oportunidades se crea artificialmente ya que los antagonistas se enfrenten en condiciones ideales, con posibilidades de dar valor preciso e indiscutible al triunfo del vencedor” (1958, p.32) Presenciando allí el carácter de rivalidad y competitividad que por esencia y factor clave para estos juegos la igualdad de oportunidades liga como principio categórico. La voluntad de vencer y la preparación para ser reconocido y mostrar sus habilidades y capaces hacen que la noción de *agon* cobre sentido, sintetizado en que, “la gran mayoría de juegos de competición tienen como objetivo principal el enfrentamiento entre oponentes con oportunidades similares” (Caillois, 1958, p.44).

El *Alea*, donde el destino es el único artífice de la victoria, ligado a la suerte, al azar y este tiene como característica ser antagonista del Agón al decir que parece “una insolente y soberana burla al mérito” (Caillois, 1997, p.50). Teniendo como noción similar el alea y agón en cuanto a sentido del juego al crear una tentativa de sustituir la confusión normal de la existencia cotidiana, tradicional, por situaciones perfectas permeadas por la habilidad natural de jugar.

El *Mimicry*, (mimetismo), allí el cuerpo juega a creer, a disfrazar, a despojar pasajeramente su personalidad para fingir otra y ser catalogado como un personaje ilusorio. Esta representación asimilada con una máscara envuelve este tipo de juego donde la imaginación e interpretación son protagonista como juego de un mundo fantástico o caótico, subjetividades y peculiaridades del cuerpo salen a la luz en forma de símbolos o actuaciones enmarcadas por intenciones si se quiere únicas. Y, por último, Caillois categoriza el *Ilinx* como los que buscan el vértigo, aquellos que se pueden encontrar en atracciones extremas ligadas al aturdimiento o perturbación de la realidad. Pueden enunciarse como ejemplo la caída, la pirueta, la velocidad o algún arrebató extremo.

La principal pretensión del texto en aras de exponer el juego como alternativa a las clases tradicionales de educación física, es brindar una opción capaz de suplir las necesidades curriculares y educativas desde otras perspectivas más ricas en conocimiento y aprehensión de este. Al brindar otro tipo de posibilidades de aprendizaje, diferentes de lo habitual, rutinario, repetitivo y predecible al estudiantado, se generará un momento expectante, aumentando la participación y generando interés por parte de ellos hacia la clase.

El juego es en sí mismo una actividad realizada por cualquier persona, donde se involucran diferentes roles y comportamientos, que derivan en un despliegue de habilidades

sociales, motrices, perceptivas, de comprensión y resolución de problemas, dentro de él se observa un aislamiento consciente, donde las reglas y el comportamiento son único en él y el medio exterior ajeno pasa por desapercibido, y que depende del medio sociocultural y la intención de sus participantes. “Juego es un término que se ha tratado desde hace mucho tiempo, asignando diferentes significados, actualmente se concibe como una actividad recreativa, natural, de incertidumbre sometida o enmarcada en un contexto sociocultural” (Acedo, G. 2001, p.22).

Uno de los principales motivos por los cuales se usa el juego como alternativa a clases ortodoxas es el de usarlo como detonante de habilidades e inteligencias múltiples, en aras de una educación integral desde la educación física, que logre y pueda aportar desde su saber disciplinar a otras áreas del conocimiento, en diferentes dimensiones, tales como la dimensión afectiva, social, cognitiva y motriz, guiando esto desde lo dicho por Acedo, G. (2001, pág. 19) “El juego en los niños es una forma de realización y contribuye a su desarrollo físico, psíquico, social, cognitivo y afectivo. Es, esencialmente, formativo, pues induce a la imitación y al progreso de facultades físicas, intelectuales y morales”

Todo el mundo reconoce el juego cuando lo ve, ya sea en la calle, en los pueblos, en el colegio o en cualquier lugar donde habite el ser humano. En todas las culturas, niveles económicos y comunidades, los niños juegan ya desde temprana edad. A pesar de este hecho, el juego puede resultar difícil de definir; no obstante, los teóricos por lo general coinciden en definir las características clave de las experiencias lúdicas de algún modo que reúna todos los componentes que se puedan vivenciar al jugar. Se pueden identificar patrones similares en las nociones de los autores en miras a la conceptualización y concepción del juego.

Un aspecto importante del juego es la capacidad de acción de los niños y su control de la experiencia. Por capacidad de acción se entiende la iniciativa de los niños, su proceso de toma de decisiones y su nivel de decisión propia en el juego. En última instancia, el juego debería implicar un cierto grado de capacidad de acción, que posibilite que los niños adopten un papel activo y sean dueños de sus propias experiencias, además de permitir reconocer y confiar en que son capaces, autónomos y agentes de su propia trayectoria de aprendizaje lúdico”. (UNICEF, 2018, p.7)

Conjugando la conceptualización del juego como agente constructivo de aprendizaje, de acuerdo con Krain & Lantis (2006), los ejercicios de simulación y puesta en escena colectiva, como el juego de roles, “mejoran la experiencia educativa ya que promueven el pensamiento crítico y las habilidades analíticas, ofreciendo a los estudiantes un nivel más profundo en la dinámica de intercambio político, el fomento de las competencias de comunicación oral y escrita” (p.396). Resultados que avalan de manera acertada la implementación de estrategias y didácticas de aprendizaje colectivo, en donde el estudiante destaca con un mayor protagonismo en las sesiones formativas.

1.4.3 Sociomotricidad y su influencia disciplinar

Atendiendo a las necesidades próximas que exige la construcción del PCP y la importancia de argumentar las pretensiones del mismo, desde la presente propuesta es necesario abordar la intención pedagógica desde una tendencia puntual de la educación física, que pueda darle un desarrollo formal y coherente. La Educación Física como disciplina no cuenta con un abordaje único desde su implementación, enseñanza y pretensión, así que toma diferentes

horizontes según sus necesidades, apareciendo tendencias de la Educación Física que le dan características únicas en cuestiones de contenido.

María Margarita Benjumea (2010) en su libro “La motricidad como dimensión humana” nos presenta las tendencias más relevantes de la Educación Física, y estas son:

Educación Física deportiva: esta tendencia aparece en la década de los 40, busca el rendimiento, la representatividad en el deporte reglamentado y la competitividad, fundamentando la concepción biologicista y mecanicista del movimiento, en la actualidad plantea una reflexión en distintos escenarios con una visión más integradora (recreativa, formativa)

Educación Física investigativa de los Estados Unidos: esta tendencia nace en la década de los 50, centrandose sus estudios en dos áreas, didáctica y fundamentalista, la primera estudia el aprendizaje motriz, desarrollo motor los métodos de enseñanza, y la segunda estudia la evolución, la importancia de la herencia, el componente socio cultural y relación de la motricidad con la inteligencia.

Educación Física psico motriz: aparece en las décadas de los 60 y los 70, emerge como oposición a la concepción exclusivamente biologicista y mecanicista del cuerpo, y se concibe como la educación dirigida a la entidad psicosomática “esquema corporal”.

Expresión Corporal: es la tendencia de la educación física que plantea la necesidad del reencuentro con mi yo corpóreo.

Educación Física sociomotriz o sociomotricidad: esta tendencia surge en los años 60 y 70 buscando una perspectiva interdisciplinar en contra de los reduccionismos biológicos, y propone una educación del movimiento y a través del movimiento. Plantea la conducta motriz,

como conducta humana que refiere a una “totalidad actuante” del sujeto en relación consigo mismo, con el mundo y con los otros.

Educación Física de base: nace en la década de los 70 y 80, plantea una intervención pedagógica de forma no directiva, principalmente en etapas básicas, utilizando la exploración de experiencias motrices del medio.

Integracionista: nace en la década de los 80 y plantea una taxonomía que recoge aspectos de la cognición, afectividad y la motricidad, abordando temas como el conocimiento de la persona y la planificación educativa.

Son varias las principales tendencias de la Educación Física, y diversos también sus horizontes de abordaje y aplicación, desde los aspectos biológicos, físicos, mecánicos, hasta el abordaje de sensaciones, experiencias y relaciones, pero hay que delimitar el camino real que pretende el PCP con su propuesta, y escoger una única tendencia que le dé sostén y argumento desde su intención disciplinar. Son un par las que podrían encajar con la propuesta en curso, pero hay una en especial, que le da la posibilidad al proyecto de realizar un abordaje integral, sin dejar afuera las demandas primarias que se tienen.

Es así como la tendencia sociomotriz de Pierre Parlebas o “praxiología motriz” como le llegó a llamar, se convierte en la columna vertebral a seguir dentro de esta propuesta de PCP, puesto que es una tendencia que trata de encarnar en su seno la integralidad del cuerpo como eje principal y el desarrollo en sus diferentes dimensiones, corporal, psicológica, social, comunicativa, afectiva, satisfaciendo las propuestas dentro del texto. Como lo menciona Benjumea (2010), plantea “la conducta motriz, como conducta humana que refiere a una

“totalidad actuante” del sujeto en relación consigo mismo, con el mundo y con los otros.”
(p.139).

Parlebas (1991, p.121) involucra ”propósitos como el desarrollo de valores, el compañerismo, el control de la agresividad y el fortalecimiento del trabajo en equipo, donde su eje de estudio fundamental es la acción motriz”, es así como esta tendencia aborda diferentes dimensiones del ser humano, ofreciéndole fuerte sustento al desarrollo temático propuesto desde la experiencia y el juego, que como bien se sabe se gestan en la relación con el otro, partiendo de acciones conjuntas para aprender y moverse. “A partir del planteamiento de Parlebas hacemos la relación con las capacidades sociomotrices, entendiendo que la interacción motriz con el medio es lo que posibilita el desarrollo” (Carlosama, R. Fajardo, B. 2018 pp.48-49).

Tavera, R. menciona que la praxiología motriz está basada sobre tres pilares básicos: la acción motriz; la conducta motriz; y, la situación motriz, en donde “el elemento central en la praxiología motriz, es el juego colectivo, que se sitúa en los signos y códigos de comunicación” (p.40). Siendo el juego un elemento central dentro de la sociomotricidad de Parlebas, se afirma aún más la intención de abordar esta tendencia como la guía argumentativa del PCP.

- Acción motriz: no es más que el denominador común de todas las actividades físicas
- La conducta motriz: organización significativa del comportamiento motor, de las acciones y reacciones de una persona que actúa, la pertinencia de cuya expresión es de naturaleza motriz
- Situación motriz: conjunto de elementos objetivos y subjetivos que caracterizan la acción motriz de una o más personas que, en un medio físico determinado, realizan una tarea motriz

El juego en sus diferentes dimensiones y características (tipo y modalidades) promueve la interacción motriz entre sus practicantes, importando allí la interacción con el otro, el goce y el disfrute mientras se es en él, el juego es movimiento y el movimiento se convierte en experiencia, cuando se tiene conciencia del primero.

Barbosa (2019) propone que “La socio-motricidad y la educación física se constituyen por un mediador que es el docente, ya que se encarga de la formación de los niños y niñas, a partir de juegos como elemento didáctico para lograr la integración y establecer esas relaciones sociales que configuran mi propio cuerpo” (p.44). El juego es uno de elementos y herramientas más importante dentro del aula de clase para el profesor de educación física, pues es a través de este que se puede lograr darle significado e intención al movimiento. El deber de la resignificación de la clase de educación física recae como única responsabilidad del maestro, pues es él quien debe ofrecer y permitir que los espacios de enseñanza aprendizaje ofrezcan tal riqueza de abordaje, donde la perspectiva del movimiento evoluciona y se vuelve consciente, desde el disfrute del acto motor, adquiriendo aprendizajes de autocontrol, sociabilidad, interacción, toma de decisiones, entre otros.

La sociomotricidad ofrece las herramientas necesarias que defienden la naturaleza del proyecto, en ella recae el potencial para darle una resignificación a las clases de Educación Física ya que las clases tradicionales han centrado su interés en mantener el cuerpo humano en buenas condiciones físicas, dejando de lado otras dimensiones humanas igualmente importantes.

1.5 Estado del arte

El proyecto de grado como propuesta curricular debe garantizar cierta calidad en términos académicos, calidad que debe ser validada y aprobada por un grupo de expertos que dan

validez a lo plasmado ahí, y para que un ejercicio escritural formal denote y encarne en él cierta calidad y seguridad argumental es necesario recurrir al recurso histórico académico, y apoyarse en discursos previos que den garantía en términos de poder intelectual.

Para salvaguardar tal condición en el ejercicio escritural en curso, no basta con tener un buen sustento o referente teórico asilado, comprendido únicamente desde su concepción epistemológica y científica o disciplinar, que da veracidad de lo mencionado aquí. Es verdad que es, sin duda, una obligación inquebrantable a la hora de realizar un proyecto de índole investigativa y de producción al servicio de la academia y del saber particular, pero también es de menester realizar o levantar un estado del arte en función del proyecto en términos complejos y no fragmentados, realizar una búsqueda en la producción académica global acerca y sobre el tema a trabajar, saber que se ha estudiado sobre el mismo, en que situaciones y condiciones, y poder partir desde una base sólida, sobre un “terreno previamente explorado” pero no “explotado”, puesto que funciona como base, pero se le dan características y cualidades propias, que no lo determinan como algo nuevo, sino como algo innovador.

El levantar un estado del arte, permitirá encontrar el horizonte histórico sobre investigaciones hechas anteriormente relacionadas con el tema a tratar en esta propuesta curricular, posibilitando el entendimiento y la comprensión de la realidad actual sobre el mismo, encontrando convergencias que le den un mayor desarrollo y aporte desde otros mirares conceptuales e ideales, ayudando de cierta forma al crecimiento intelectual en términos gramaticales y de producción académica.

Como base conceptual y académica frente a la búsqueda y rastreo textual-escritural de aportes relacionados y a fines con el tema en desarrollo y sus características a analizar, se logran

identificar una serie de investigaciones donde se aborda la problemática de forma similar con pequeñas diferencias, pero que en su argumento principal acoge el juego y su importancia en la construcción social y motriz del cuerpo, haciendo alusión a la sociomotricidad de Parlebas, las variantes emergentes en las investigaciones pueden enriquecer la expectativa en el proyecto y aportar desde un campo más estudiado.

Un recurso base que denota la importancia y preocupación que existía ya hace algunos años por investigar los efectos que recaen en el juego y su importancia en la construcción de habilidades sociales y motrices es el caso de texto que lleva por nombre "*La adaptación de juegos como medio de integración sociomotriz*" escrito por Fernández Falero, Villasán González, García Gómez, donde a modo de presentar su propuesta tomaremos su resumen: El contenido de esta comunicación se centra principalmente en un intento de abordar la integración en el área de Educación Física y en todas las actividades donde se puedan desarrollar las habilidades motrices en alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE). Las ACTIVIDADES Y JUEGOS que forman parte de nuestra propuesta recogidos en un "Proyecto lúdico de integración sociomotriz en Educación Primaria". En este proyecto se desarrollan propuestas concretas de juegos (cooperativos, sensibilizadores, competitivos adaptados), deportes adaptados y actividades integradoras y globalizadoras (actividades para celebrar el día de la integración, vídeos, rifas no discriminatorias) (2000, p.434). Dicho texto además de aborda el juego como metodología de aplicación también incursiona en la aplicación a poblaciones en condición de necesidades educativas especiales, enriqueciendo su valor en otras áreas del conocimiento si perder esta esencia principal.

Ya desde el año 2000 como lo vimos anteriormente, aparecían las primeras preocupaciones por el estudio e impacto que tenía el abordaje del juego y sus variantes en el

desarrollo socio-motor del niño, estudio que se produjo y radico en Europa, para ser más preciso en España, hallando un ejercicio escritural internacional, que responde a otras formas de concepción histórica y cultural, que asemeja su horizonte y sirve de base al proyecto gestante.

Aparecen entonces otros referentes académicos, más cercanos en términos geográficos como es el caso del texto investigativo “*Los juegos tradicionales como estrategia didáctica para fortalecer el desarrollo psicomotriz en estudiantes del grado tercero de la institución educativa Anza*” escrito por Vanesa Bolívar Ortiz publicado en Colombia en la universidad Católica del Oriente en la Facultad de Ciencias de la Educación en el programa de Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte, el texto propone como objetivo principal: Diseñar una propuesta de intervención didáctica basada en el uso de juegos tradicionales, para el fortalecimiento del desarrollo socio motriz en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Anza.

Como en el anterior texto, un año después, en este ejercicio escritural se propone realizar una investigación de igual índole, pero en otra institución, esto da a entender que existe una necesidad imperante en el abordaje e investigación del juego como herramienta didáctica y su impacto en el desarrollo socio-motor de los infantes, llevando como título “*Los juegos tradicionales como estrategia didáctica para fomentar el desarrollo sociomotriz de los estudiantes del grado cuarto de la institución educativa Betsabé Espinal*” escrito por Juan Marcelo Tapias Monsalve y Nazly Estefanía Duque Márquez, publicado en la misma institución universitaria y en el mismo programa. Propone, “diseñar una propuesta de formación didáctica basada en el uso de juegos tradicionales, para el fomento del desarrollo socio motriz en los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Betsabé Espinal. (2020, p.29)

El rastreo anterior da a entender que ya existe una necesidad de abordaje en este tema investigativo en particular, como el propuesto en este PCP, pero sigue habiendo en el rastreo un pequeño vacío, que deja de lado uno de los temas principales y fundamentales en la propuesta actual, y es el no abordaje de la experiencia corporal, siendo esta el objeto de estudio del PC-LEF en la Facultad de Educación Física, de la Universidad Pedagógica Nacional, y también punto de partida del proyecto. También se pretende tener como referencia algunos autores locales, nacionales e internacionales como se hizo anteriormente, con el fin de observar las distintas perspectivas según el contexto y pretensiones a estudiar.

Para empezar, se tomará un proyecto de grado titulado: “*Prácticas corporales y subjetividad en la construcción de la creatividad en la Escuela*”, en el que Albadan Tovar de la Universidad Distrital (2018) indaga acerca de las metodologías aplicadas en la escuela desde la generación del curriculum, hasta las práctica docente y desarrollo académico. Analiza la noción y despliegue de los procesos creativos y subjetivación de los estudiantes, los cuales, según el autor, ayudan a una mejor comprensión de sí mismos, posteriormente se hace un análisis de las prácticas corporales realizadas por los estudiantes y lo que significan para ellos dentro de su construcción personal, social y autocrítica, donde las experiencias corporales citando las reflexiones de Tovar, construyen la subjetivación, esto mediado fundamentalmente por el pensamiento divergente donde se desarrolla principalmente la parte corporal y estética, lo cual da paso a una mejor comprensión del ser y autogestión formativa del ser humano.

Adicionalmente, se menciona la influencia de Camilo Chavarro (2014), donde en su proyecto de grado titulado “*El juego coreográfico desde la perspectiva socio motriz*” se abarca la participación de juegos de rol, teatralizados e influencias participativas como la danza para desplegar la reflexión de la formación integral del ser humano y desarrollar programas a partir de

herramientas poco utilizadas en la Educación Física en donde el estudiante mantenga una participación activa y constante con su entorno, tomando de él lo que considere significativo para adaptarse o transformarlo según sus necesidades (p.9).

1.6 Marco Normativo

El desarrollo del presente proyecto (PCP) tiene lugar dentro de una institución educativa distrital, en el marco de la educación formal. A continuación, se realizará una contextualización de lo que comprende una modalidad educativa formal, lo que en ella rige la ley y sus características principales con el fin de entender las posibilidades de abordaje y propuestas de intervención que se pueden realizar desde esta modalidad educativa.

Dándole una mirada a la educación formal, desde la Ley 115. General de Educación de 1994, Artículo 10°, “Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”, de lo que se desprende que la Educación Física dictada en establecimientos educativos aprobados tiene un carácter académico riguroso, donde se deben cumplir ciertas pautas curriculares, que son evaluables, y que garanticen la aprobación o culminación de unos ciclos lectivos. Y es a partir de esta ley que nosotros como estudiantes de Licenciatura en Educación Física tenemos que intervenir, aportando desde el área y sujetos a sus obligaciones, en cuanto a contenidos de aprendizaje y pautas curriculares.

Dentro del Artículo 14 ENSEÑANZA OBLIGATORIA en su numeral (b) dice: “El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su

difusión y desarrollo”. Bajo estas consignas se debe apoyar la propuesta presentada por el grupo de trabajo PCP, concordando su aplicación y abordaje, haciendo valer en lo que la ley se estipula, promoviendo la educación física desde la formalidad y su importancia en el desarrollo de habilidades sociales, afectivas, emocionales, y como no en el fomento y desarrollo de habilidades motrices a través del cuerpo y la experiencia corporal, por medio del juego como estrategia y herramienta pedagógica, entendiendo que el área de Educación Física, Recreación y Deporte es un área obligatoria y fundamental, como lo dice el artículo 23 de la ley 115.

2. PERSPECTIVA EDUCATIVA

2.1 Conceptualización del PCP - Propósito de formación

La intención inherente del presente escrito como proyecto de grado PCP, y su razón primaria dentro del mismo, es la propuesta de un currículo educativo capaz de esbozar y abordar las necesidades y problemáticas encontradas en la clase de Educación Física escolar colombiana, como se mencionó y esclareció en el primer capítulo de contextualización. La propuesta curricular encarna una alternativa de abordaje a la problemática desde un mirar discursivo diferente al tradicional (deportivista) que se suele ver en la clase de Educación Física actual, tal horizonte se trazara desde las nuevas pedagogías del cuerpo, en concreto desde las Pedagogías sensibles como las llama Jordi Planella (2017) y su propuesta diferente, no nueva pero innovadora en el abordaje y concepción del cuerpo como un todo, hallando en esta narrativa el discurso de un sujeto, de un cuerpo integral, como se planteó en un principio.

Es claro y evidente que en este momento histórico pese a los estudios que se han realizado en torno al cuerpo y sus discursos contemporáneos, la Educación Física escolar colombiana, en algunos casos, si no es que, en la mayoría, sigue abordando el cuerpo como medio, adiestrado, forzado, utilizado o como lo menciona Jordi Planella, un cuerpo cosificado, que debe responde a ordenes, condiciones, estándares y al rendimiento físico-deportivo. Entendiendo lo anterior es claro que, para nosotros, los educadores físicos, los pedagogos del cuerpo, esto representa un problema, una problemática de abordaje que es necesaria encarar, para poder darle el sentido y carácter que debe tener la disciplina académica en la formación escolar, atendiendo a necesidades actuales, donde la formación exige un abordaje complejo del cuerpo, desde un discurso diverso e inclusivo.

Durante el proceso escritural del presente texto académico, surgieron ciertas preguntas en torno a la viabilidad de la propuesta y si ella realmente encarna una importancia tal que amerite un ejercicio investigativo o estudio que ofrezca posibles soluciones a la problemática planteada, como el ¿qué? ¿por qué? y ¿para qué? de la propuesta. Las dos primeras se respondieron anteriormente, pero ahora solo falta responder una, que es tal vez la más importante, el ¿para qué?, ¿para qué sirve este proyecto, esta propuesta curricular?

Responder esta pregunta representa la razón o el propósito inmediato que motivó el abordaje de la ya antes mencionada problemática, representa un sentir visceral, un sentir profundo que encarna nuestra labor docente, que evoca como una obligación vocacional, como estudiantes de licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional a raíz de vivencias, prácticas y experiencias vividas durante el proceso formativo, que trajo consigo y como consecuencia una propuesta de proyecto curricular (PCP) desde el área de la Educación Física, ofreciendo una posibilidad de abordaje distinta a la tradicional deportiva y para la salud, para darle un enfoque integral como disciplina y como área escolar, orientada a la formación de sujetos capaces de comprender el cuerpo como dimensión intrínseca y holística de sí mismos, y que en el encarnan y desprenden múltiples dimensiones que trabajan como un todo y no por separado, aludiendo a la propuesta innovadora de las pedagogías sensibles de Jordi Planella.

2.2 Perspectiva de cuerpo, ser humano a formar

Desde la experiencia, vivencias y observaciones hechas en la clase de educación física escolar, se evidencia una realidad curricular, metodológica y evaluativa que en su desarrollo denota, lo lineal o rudimentaria que puede llegar a ser ésta, en función de prácticas carentes de discurso corporal y llenas de condiciones físicas y biológicas enfocadas al deporte y la salud. Las

aclaraciones que se deben hacer al afirmar y plantear esta propuesta de cambio (PCP), son las de compartir una propuesta metodológica que confronte la experiencia corporal y demás dinámicas disciplinares formativas (el juego como herramienta) en la construcción del ser humano que se pretende formar, que visto desde las nuevas pedagogías del cuerpo es la perspectiva de cuerpo como ideal a alcanzar, como alternativa a la concepción tradicional y deportivista que ve el cuerpo, el estudiante y en últimas el hombre como un ser dicotómico o fraccionado desde un pensar cartesiano.

Dentro de la propuesta del PCP se plantea una posible solución al problema de las clases de Educación Física tradicionales y tendentes al deportivismo desde la experiencia corporal y el juego como herramienta metodológica de abordaje, como se mencionó anteriormente, para poder imprimir en el estudiantado unas intenciones complejas que le dan un abordaje a la Educación Física desde una intencionalidad amplia, que no se simplifica únicamente en el abordaje del cuerpo físico, biológico como dimensión única del cuerpo, sino que se trata de desplegar una multiplicidad dimensional del ser humano, visto desde la complejidad, abordando dimensiones tales como: cognitivas (psicológicas), sociales, afectivas (emocionalidad), motrices y de resolución de problemas, así como lo menciona Gladys Renzi (2009) en el siguiente párrafo.

La motricidad, como vivencia de la acción, conecta al ser consigo mismo, con su ser corporeidad y con los otros. La motricidad es intencionalidad operante y es la evidencia de la interacción entre las diferentes dimensiones humanas (sensación, emoción, percepción, conocimiento, deseo, habla, acción, otras. (Gladys Renzi, 2009, p.2)

Para dar mayor veracidad a las ideas anteriormente mencionadas se tendrá en cuenta lo dicho por Pastor, V. M. L., “Una vez más, puede observarse la aplicación del mundo del deporte

a la EF, puesto que a la hora de la evaluación (calificación) el profesor (entrenador) desempeña funciones de juez deportivo. Estas funciones son: medir, cronometrar y tabular resultados” (2006, p.5). No existen las garantías para la construcción de un cuerpo integral, que actúe multidimensionalmente, pues desde el mismo accionar docente el cuerpo es relegado a entenderse como ente fraccionado y brindándole casi que única importancia y protagonismo al componente o dimensión física-motriz.

La intención de proponer la construcción de un sujeto, un cuerpo integral inundado de sensaciones, ha llevado a que el presente texto indague y se adentre en las entrañas de las nuevas perspectivas de cuerpo, perspectivas de corte contemporáneo o pos-contemporáneo que le otorgan al mencionado, un discurso más complejo, alejándose de la dicotomía cartesiana y biologicista, apostándole entonces a propuestas más atrevidas, dotando al cuerpo de particularidades actuantes, dimensiones sinérgicas y complejidad intrínseca. Adquiere entonces el cuerpo una perspectiva única dependiendo del autor y su propuesta, que son amplias y diversas, pero que, en este caso, el referente principal, y en el cual nos basaremos para presentar la propuesta curricular es Jordi Planella y sus pedagogías sensibles, acogiendo su perspectiva de cuerpo como, un cuerpo sensible.

Al estar con la ambiciosa y correcta perspectiva de envolver el presente proyecto particular con una óptica referida a las pedagogías del cuerpo, se llegan a analizar algunos pensamientos frente al entender el concepto de cuerpo y la vertiente educativa argumentativa para entender la integralidad de esas perspectivas, en primera instancia, Planella (2017) aporta el papel social, comunicativo y expresivo del cuerpo en la formación colectiva desde la vocación sensible, estructural y orgánica del cuerpo mencionado:

Los cuerpos ya no son (felizmente ya no podrán volver a ser) silencio, grito enmudecido desde los recónditos rincones de la carne, sino que ahora son voces que hablan y dan cuenta y razón de su estado. Son cuerpos que manifiestan (a través de las distintas formas de la palabra) lo que atraviesa sus vidas y lo que les acontece, sus «experiencias corporales». Es ahí donde se dibuja una pedagogía de lo sensible, que no busca leer los cuerpos como elementos anatómicos, sino como algo que los cosifica y nos cosifica a todos. Esa pedagogía se alinea con la escritura corporal, con la corpografía. (Planella, 2017, p.63).

Para terminar de entender la propuesta de Jordi Planella y su perspectiva de cuerpo sensible, él remite a entender el cuerpo desde la complejidad del mismo, al abrirse e interpretarse desde diversos puntos de vista, que hacen parte y son ajenos a la disciplina académica en abordaje (la Educación física) pero que son coautores de la construcción de tal pedagogía, aduciendo que romper “con las dicotomías que seccionan al hombre ha sido clave para poder entenderlo con plena profundidad, y ha sido necesario reconstruir nuevas hermenéuticas de corte mucho más monista” (2017, p.27) logrando una propuesta integral del cuerpo. “La perspectiva que voy a ofrecer recoge aportaciones de múltiples disciplinas y de múltiples enfoques; no reniega de ninguna y procura acoger y ofrecer distintas miradas a nuestro tema de interés: el cuerpo en todo su esplendor y todas sus dimensiones posibles” (2017, p.27) es entonces esta perspectiva de cuerpo, fundida y gestada a partir del mirar multidisciplinar y en consonancia atiende a las múltiples dimensiones que atañen el cuerpo.

2.3 Pedagogía sensible, narratividad corporal

Surge entonces la necesidad de abordar esta perspectiva educativa que incorpora un planteamiento integral del ser humano, apoyados en la aplicación de las nuevas pedagogías del cuerpo, y sustentando su aplicación o razón disciplinar desde un entramado complejo que asocia la tendencia sociomotriz de la Educación Física a la perspectiva de cuerpo sensible, ligando el desarrollo de habilidades y dimensiones múltiples que deben ser base en los procesos educativos actuales en aras de la formación de un sujeto integral, como menciona Benjumea refiriéndose a la tendencia sociomotriz como “una perspectiva interdisciplinar en contra de los reduccionismos biológicos, y propone una educación del movimiento y a través del movimiento. Plantea la conducta motriz, como conducta humana que refiere a una “totalidad actuante” del sujeto en relación consigo mismo, con el mundo y con los otros.” (2010, p.139). El desarrollo del entramaje disciplinar que integra la tendencia socio-motriz de Parlebas y la perspectiva de cuerpo sensible de Jordi Planella referente a las pedagógicas de cuerpo, tendrá su lugar más adelante.

Entendiendo la modernidad líquida del mundo y exigencias para que en los procesos formativos se empleen acciones coherentes, la concepción del cuerpo a formar hace énfasis en la integralidad del ser humano, siguiendo a Luis del Pino (2011, p.68) y con miras a puntualizar la concepción de integralidad y en profundidad la integralidad humana se la entiende como “una cualidad de la personalidad que expresa el desarrollo armónico de las facultades humanas en lo afectivo, lo intelectual y lo ejecutivo, y garantiza el vínculo del sujeto con la cultura, las contradicciones y los anhelos de una época y un país determinados. El sujeto integral es, ante todo, aquel que asimila un amplio espectro de la herencia cultural de la humanidad y lo incorpora a su subjetividad, a su conducta e inevitablemente a su concepción de la vida”.

Cada componente influenciado entre sí intrínsecamente permeado por su multidimensional terrenal integra la totalidad actuante entendida como ser humano. La labor formativa se aferra a la población participante, cuyas características humanas se pueden evidenciar para fundamentar la elaboración de la tendencia a utilizar y que componentes particulares debe tener el proceso motriz según el cuerpo, siguiendo a Mallarino cuando afirma que:

Lidiar con la diversidad inscrita y manifiesta en el cuerpo (estilos cognitivos, dimensión intelectual, representaciones mentales, relación sujeto-objeto-conocimiento, estéticas, moralidad, subjetividad, creencias, deseos, sexualidad, géneros, sumisión, obediencia, resistencia, etc.) y dar la talla en el juego del saber/poder inherente a campos de fuerza y racionalidades promovidas y sujetas a la inter-corporalidad, le permitirá, al maestro, situarse como productor de oportunidades y pretextos de transformación. (Mallarino, 2017, p.12)

Al pensar el cuerpo como autor principal de la colectividad y construcción social del ser humano y en concordancia con el despliegue conceptual frente a las concepciones de cuerpo, se puede destacar esa relación y vinculación entre lo natural y lo cultural, que constituyen el eje central de las discusiones que se dan en el marco de los estudios que tienen el cuerpo como objeto de estudio referenciado desde diferentes áreas del saber. Inmersos desde el cuerpo en las adaptaciones educativas donde se le brinda la oportunidad de explotar sus funcionalidades está la pedagogía de lo sensible.

Esta pedagogía (la de lo sensible) intenta proponer un modelo corporal que pueda superar perspectivas históricas, en parte todavía vigentes, que categorizan el cuerpo desde una

óptica negativa. Más allá de las hermenéuticas que entienden a los cuerpos como elementos que hay que disolver, controlar, eliminar o subyugar, nos situamos en una lectura del cuerpo como espacio de posibilidad para la inscripción del sujeto en lo social. (Planella, 2017, p.121)

En continuación con el rastreo de argumentación conceptual y síntesis del estudio operativo, se plantea una pedagogía del cuerpo que en su razonamiento plantee una perspectiva de cuerpo culturalmente permeado y construido con un enfoque colectivo, sistematizando la complejidad de observación frente a las dimensiones y áreas a desplegar en el PC-LEF (humanista, pedagógica y disciplinar). Si bien la pedagogía se refiere a las relaciones entre educación y cultura, en el presente proyecto implementando las nuevas pedagogías del cuerpo se pretende desatar y analizar la metodología tradicional proponiendo espacios prácticos que funcionen en pro de descentrar la objetividad procesual.

Puntualizando el factor pedagógico, se presenta el carácter autónomo y subjetivo que puede llegar a tener una sesión de clase, intentando focalizar los objetivos en la reflexión por parte del estudiantado teniendo en cuenta la respuesta corporal subjetiva, que será materia de análisis en el proceso formativo.

En este educarse a sí mismo se encuentra implícita la proyección de la propia idea que el sujeto tiene de su cuerpo, de su vivencia corporal, de los usos y texturas que le dará. La educación no fabrica cuerpos a la carta, sino que lo que posibilita es educar la conciencia corporal, “la corporeidad”, partiendo de la idea que los educadores no pueden pensar ni decidir como los otros tienen que vivir y experimentar sus cuerpos. (Planella, 2015, p.252)

Recorriendo los pensares pedagógicos del cuerpo, Ruiz (2013) analiza una contextualización escolar guiando al cuerpo entre unas paredes de alguna manera ya marcadas por ser formado en los caminos del orden social. “A partir de reconocer la unicidad y singularidad del estudiante, la escuela se inscribe en él... la escuela continúa cumpliendo este contrato fundacional, muy a pesar de los desafíos que las complejidades, diversidades y diferencias subjetivas le presentan” (Ruiz, 2013, p.4). He allí la oportunidad de intervenir en los procesos formativos, analizando la adaptación del cuerpo a las demandas curriculares de orden estructural y limitando en algunos aspectos el despliegue del potencial humano por cumplir demandas presuntamente objetivas.

Comprendiendo estos desafíos mencionados por Ruiz, la perspectiva formativa actual observable exige dinámicas de desarrollo curricular enfocadas en brindar espacios de rastreo autogestante que posibilite formular reflexión de la realidad de las capacidades de cada cuerpo, donde el estudiante aprenda que, a través de su propia subjetividad, percepción de su entorno y de sí mismo tiene un potencial que funciona como factor positivo en su vida.

Sería posible contar con las lógicas diferentes que los sujetos de la acción (infantiles y docentes) poseen y construyen en los intersticios de los rituales escolares, en la fisura de los tiempos y/o en los márgenes de sus prácticas para producir saberes en espacios de relativa autonomía de provecho personal, durante el proceso siempre complejo y condicionado de construcción subjetiva. (Ruiz, 2013, p.12)

La vocación docente y en específico del educador físico, ejemplifica la necesidad de intervenir de forma asertiva en la generación líquida actual mencionada por Bauman (2007), donde la globalidad consumista hace que las obligaciones mercantiles sean prioridad en las

metodologías escolares. La perspectiva panóptica mencionada por Planella enfatiza la importancia que existe en el carácter autopoiético de los educandos ligado a un acertado plan de acción, coherente y eficaz, que sea capaz de resaltar el desarrollo individual y colectivo de los cuerpos en praxis.

Moverse, actuar libremente, sentarse o estar de pie de forma no lineal, estudiar fuera del aula, leer tumbado en el suelo son claras formas de trabajo educativo que muchas escuelas han adoptado, a pesar de que muchas otras todavía siguen sin imaginar al maestro como alguien que se sitúa en la mirada panóptica. (Planella, 2015, p.112)

Para Planella, no es posible pensar una pedagogía ajena de los sentidos, ajena de la comunicación corporal constante en donde se impregnan sensaciones que inundan de sentido reflexivo al educador y al educando, sin borrar de su acción cotidiana la realidad corporal. Esta *pedagogía de los sentidos*, lleva implícitas diferentes perspectivas que se argumentan en:

- Trabajar desde posicionamientos no predefinidos, sino a partir del encuentro y la relación pedagógica
- Partir de la experiencia de ambas corporeidades
- No querer borrar la corporeidad del territorio pedagógico
- No pretender objetivar los procesos educativos.

2.4 Propuesta disciplinar

Como principal actor de las actividades motrices impartidas en la clase de Educación Física, el cuerpo está expuesto a desglosar su potencial a partir de, en este caso, la experiencia corporal a través del juego, donde se pretende como perspectiva disciplinar en el marco de la

pedagogía del cuerpo vislumbrar los factores corpóreos claves para fortalecer la noción formativa.

El cuerpo pasa a ser aquello que se contrae, arrebatada y ejecuta cuando se escribe, ingresando en un cuadrante de la experiencia en el que se pone a disposición de ser perforado, intervenido, duplicado, fabulado, redimensionado, estremecido, modificado en un modo sorprendente de literalidad que rápidamente cobra acceso a la carne y a nuestros sentimientos. (Planella, 2017, p.59)

Planella citando a Vilanou (2001), contextualiza una reflexión de cuerpo al estar en comunión con otros cuerpos, en este caso observados desde una colectividad participe en los juegos y dinámicas experimentadas, para reconfigurar el estado corpóreo, es a través de la participación colectiva y el desenvolvimiento individual de los sujetos, de los cuerpos, que se generan diversidades, accionares motrices complejos, ricos en significado y lenguaje.

Un universo simbólico y relacional en torno al cuerpo humano que, en lugar de ser dominado, segregado o colonizado, pueda despertar la conciencia de una nueva realidad social e individual. Ya no existe un único modelo corporal, si no que existen muchos cuerpos, que tienen muchas formas diferentes y que siguen modelos diferentes en función de múltiples variables; el género, la edad, la lengua, la procedencia, etc. (Planella, 2015, p.90)

El cuerpo como medio, como protagonista, como hacedor de sentido y formulador de realidades propias es, sin duda, el responsable del ciclo educativo y comunicativo vivenciado a diario en todo contexto, de manera crítica en la escuela. La Educación Física, desde el área escolar puede otorgarle el papel incurso en él, de forma explícita, donde el cuerpo estudiantil sea

consciente del potencial que encarna el cuerpo en movimiento, determinando comportamientos, afecciones, conductas, interacciones propias, logrando entenderse así mismo a partir del movimiento corpóreo.

“En nuestras vidas, el cuerpo desempeña un papel fundamental, hasta el punto de que podemos afirmar que somos nuestro cuerpo (frente a la clásica concepción materialista que nos habla de la idea de que «tenemos un cuerpo»). Tal vez podríamos ir más allá y atrevernos a decir que somos un cuerpo que dice «yo», un cuerpo que toma decisiones, que se posiciona, que se moviliza, que comunica su subjetividad. Ello nos plantea la posibilidad de tener muy presente lo corporal, pero traspasando la dimensión puramente anatómica (o por lo menos no quedándonos anquilosados en ella —ya que ese ha sido uno de los principales problemas de determinadas pedagogías).” (Planella, 2017, p.108)

Para leer la pedagogía de cuerpo entendida por Planella y permearla con el punto de vista disciplinar, el autor comparte algunas imágenes y experiencias observables en el contexto educativo escolar nombrando las “pedagogías del cuerpo simbólico”, donde, en sus palabras, es una pedagogía que se refiere a la dimensión existencial, subjetiva y relacional; se trata de la experiencia educativa del cuerpo propio.

Se trata de cuerpos que también en la escuela corpografían (hablan, comunican, escriben, narran a través de los trazos de su piel, etc.). “El cuerpo en movimiento nos plantea miradas que, de lo contrario, habrían quedado perdidas, inactivas y estériles. Miradas que permiten releer el cuerpo y su educación en una clave diferente, que nos reenvían a la construcción de diferentes imaginarios corporales. La danza se convierte en un movimiento contrario a la normativización” (Planella, 2017, p.111).

2.5 Relaciones entre las posturas humanística, pedagógica y disciplinar

Con el propósito de empezar a tejer los sustratos teóricos y argumentativos seleccionados desde las tres áreas base de construcción curricular, (humanística, pedagógica y disciplinar), se plasma la figura de cuerpo como eje fundamental y actor protagonista en el acto formativo, en este caso analizado desde la clase de Educación Física donde se planea que el sentido corporal observado desde la subjetividad de cada estudiante y su papel social llevándolo al trabajo en equipo, a partir de allí, se le da valor y sustento a la práctica que es la realidad a la que se pretende llegar.

La relación entre las áreas teóricas propuestas es necesaria, esbozar su intención integrada compete en cuestiones de entender el ser humano como integralidad multidimensional a la que se le llamara cuerpo, ese cuerpo que será eje transversal en la propuesta pedagógica de la sensibilidad y sus características de ser humanos puntuales, ligadas a contenidos disciplinares que usaran el juego como herramienta didáctica de aprendizaje. La pedagogía sensible de la mano con las sociomotricidad permite y posibilita un desarrollo a nivel multidimensional, a partir del movimiento consciente y la interacción con pares (estudiantes) y contextos emergentes y diversos, atendiendo a las nuevas pedagogías del cuerpo, donde como bien se menciona y es de obviar, el cuerpo es el principal actor en la mediación pedagógica.

En el orden de las nuevas pedagogías del cuerpo, el accionar docente va de la mano con la perspectiva humanista envuelta en la integralidad corporal, la práctica formativa y escolarizada radica en un sentido cualitativo, sin intentar parametrizar a los estudiantes por algún lineamiento pedagógico rígido y veraz que desemboque en

afirmaciones positivistas y estructurales en cuanto dar a la institución volúmenes de desempeño o afirmación de valor en términos de rendimiento y progreso. Con esa idea, la pedagogía de la narratividad corporal, inmersa en ella el papel de los sentidos como actores de recepción de la información inmediatamente disponible en el entorno del cuerpo, hacen que la interpretación subjetiva a través de la lógica interna que cada ser naturalmente divulga, se da la oportunidad a que el mismo cuerpo comunique su manera de analizar, compartir y comprender las dinámicas o información en este caso en el marco de exposición corporal en la clase de Educación Física.

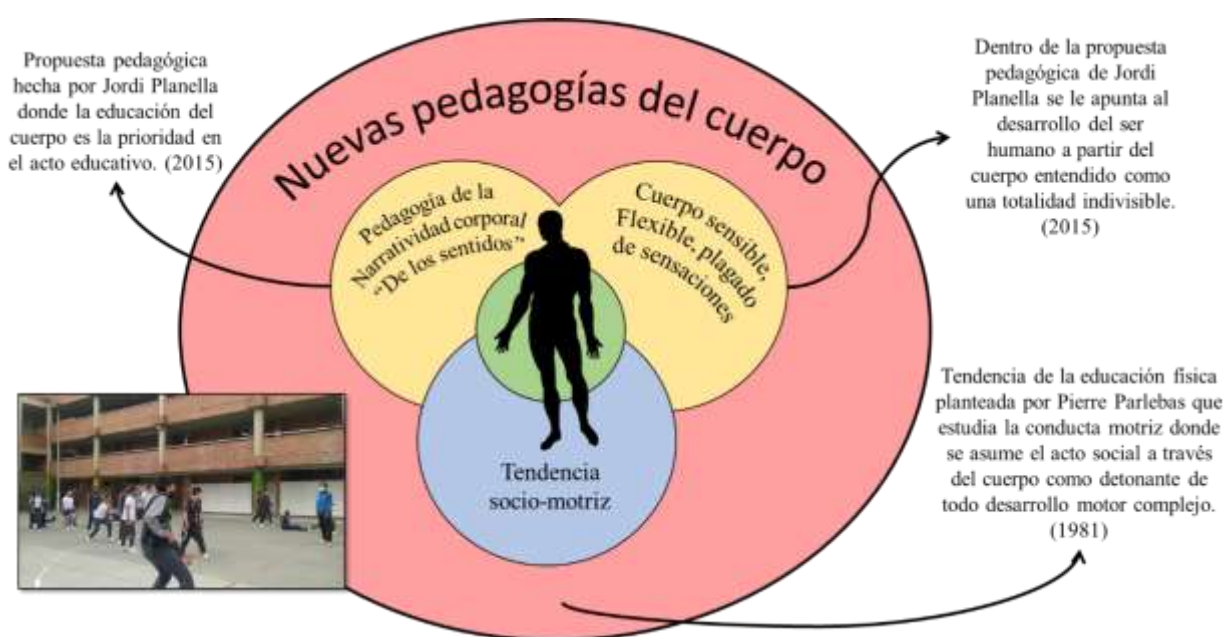


Figura 1. Matriz relacional: Esta ilustración recoge los principales argumentos teóricos abarcados en las 3 áreas que componen la Educación Física en el PCLEF, el área pedagógica, el área humanística y el área disciplinar, exponiendo su relación intrínseca en la formación de un ser humano sensible, de un cuerpo sensible.

3. DISEÑO CURRICULAR

En concordancia y sentido con el despliegue de ideas ya planteadas, el diseño curricular particular va direccionado a estructurar unidades didácticas que persiguen el desarrollo socio motor del estudiante y la construcción de un ser humano sensible mediado por su experiencia corporal a través del juego. Desde esta premisa, la construcción del pilotaje entiende que “propiciar experiencias que hagan visibles prácticas renovadoras del ámbito disciplinar, es el abrebocas epistemológico de un pensamiento que transforma, resignifica y propone alteraciones de lo imaginado para crear la posibilidad de lo imaginable” (Mallarino, 2010, p.19).

El abordaje se plantea desde una perspectiva educativa Inter estructurante, dónde no existen relaciones y procesos de aprendizaje verticales respecto al profesor o maestro con sus estudiantes. El proceso de aprendizaje será guiado, facilitado y cohesivo por parte del maestro, en aras de ofrecer el correcto desarrollo temático curricular garantizando una posible solución a la problemática imperante en la clase de educación física.

3.1 Proyección curricular

En función de la construcción del diseño curricular particular y para darle sustento teórico funcional en términos de esta investigación hermenéutica, pedagógica y social, le otorgan privilegio al profesor en ser el guionista de la práctica educativa y en este caso en el área de Educación Física, entendiendo las universales opciones de estructurar actividades de movimiento donde el cuerpo participa como actor protagonista y toda acción debe ser realizada en función de su repertorio.

Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida. Este es un problema crucial, porque, al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza. (Giroux, 1990, p.176)

Siguiendo esta idea, como lo enuncia Giroux (1990) el valor docente y su papel intelectual es trascendental, en un primer momento al pensar y cuestionar las metodologías curriculares instauradas en la escuela, y en ese sentido, la formación de cada estudiante, pues, “el hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos” (Giroux 1990, p.178).

3. 2 Caracterización de la institución

La aplicación curricular propuesta en este proyecto se llevará a cabo en una institución educativa distrital, que lleva por nombre Atabanzha I.E.D, ubicada en la localidad quinta (5) de Bogotá Distrito Capital. Atabanzha es una institución particular en el marco de la normalidad académica colombiana, puesto que esta opera desde un plan curricular diferente a la mayoría, adaptando su sistema educativo a las necesidades inclusivas, apoyando la noción de diversidad e inclusión escolar en todos sus niveles educacionales.

3.2.1 Información del curso.

La reducción de la población a intervenir es más que necesaria, de esta forma se brindan garantías claras de desarrollo y evolución poblacional a partir de la propuesta. La apropiación del grupo de trabajo será más efectivo y eficiente por parte del investigador, alcanzando estándares elevados en la captación de información para su posterior sistematización, arrojando y pudiendo afirmar resultados de calidad, ahí radica la importancia de aplicar la propuesta curricular en un población definida y delimitada.

En el caso particular del proyecto, se decide trabajar con los cursos de octavo grado (secundaria) los cuales corresponde a octavo uno (8-1) y octavo dos (8-2), cursos que juntos suman una población de más o menos 64 estudiantes, un volumen poblacional aceptable para la aplicación de la propuesta curricular particular.

La clase de Educación Física en la I.E.D Atabanzha comprende una intensidad horaria práctica de clase de una hora y media (1:30) a la semana por curso, entendido este tiempo como un solo espacio académico a la semana. El proyecto planteado y su aplicación a la población a intervenir tuvo que adaptarse a las disposiciones horarias y diarias ofrecidas por la institución, que son apenas suficiente para la determinación, organización y síntesis de la información y, que nos permitió arrojar datos precisos para sustentar con información real los resultados del proyecto.

3.3 Contexto de intervención pedagógica

Gracias a vivencias y experiencias transcurridas en el barrio donde está ubicado el colegio y en zonas cercanas a él, la realidad que transita allí va de la mano con que la mayoría de

la comunidad está envuelta en vivir del diario, de tener recursos monetarios que repercuten en la historia de vida de cada estudiante que debe lidiar contextualmente con empezar a trabajar desde temprana edad y apoyar en su casa de alguna manera, más allá de su formación académica.

También los problemas de delincuencia, bandas organizadas y cultura violenta ya instaurada en la zona hacen que cada corporalidad refleje de alguna manera lo que evidencia a diario en la calle.

3. 4 Justificación

Ampliando el enfoque pedagógico, el cual va de la mano con la perspectiva humanista, el cuerpo en movimiento es el principal protagonista, eje argumentativo y hacedor de sentido para formular los ejercicios de la subjetivación corporal y de corpografía, por mencionar algunos de los ejes temáticos que se trabajaran, y apuntando que en el desarrollo práctico curricular se denoten esas pretensiones experienciales ligadas a repensar formas innovadoras de convivencia corporeizada. En este transitar se ha dado a entender las ansias por conocer y ser parte de los estudios corporales, a partir de una educación desde un foco humano y sensible en busca de que resalte un pensar íntegro del cuerpo plagado de emotividad, pensares, movimientos y maneras de vivir sus cuerpos.

La comunión y derroche de oportunidades que la pedagogía sensible brinda para organizar actividades y metodologías próximas a ser compartidas con los estudiantes generan que, al construir los objetivos de las sesiones de clase, las ideas sean encaminadas a querer en esta oportunidad jugar y moverse con, desde y para los cuerpos, por solo mencionar una premisa conceptual. El enfoque pedagógico es visto desde una perspectiva interdisciplinar, donde se

busca ofrecer distintas miradas y argumentos al tema de interés que es el cuerpo en todo su esplendor y referido en todas sus dimensiones posibles.

A partir del cuerpo carente de silencio y en cambio rico en manifestaciones corporales, que se piensa desde su subjetividad ya permeada por su contexto, pero gracias a sus prácticas corporales, en este caso observadas desde la escuela, pueden incurrir e influir en la sensibilización de aprendizaje que atraviesa todos los sentidos y es reflexionada desde el propio cuerpo.

Estos cuerpos se comunican en todo momento a través y con su cuerpo, para fortalecer Este planteamiento, Planella enriquece la idea del potencial humanista y la formación y construcción corpórea que gracias a determinadas actividades colectivas el mismo cuerpo se abre la puerta a un amplio camino de autodescubrimiento y concientización.

Lo corpográfico, la corpografía, no es algo técnico, sino simplemente se trata de la posibilidad de que los cuerpos sean leídos desde lo cultural. Y es aquí donde necesariamente aparece el lenguaje y lo que, a través del lenguaje, los cuerpos significan, dicen, hablan, comunican, silencian o coreografían. (Planella, 2017, p.41)

3.5 Macrodiseno

FECHA		UNIDADES	TEMAS	ACTIVIDADES	PRODUCTOS	
Sesión 1 Fecha 03/03/22 Fecha 04/03/22	D e s c u b r i m i e n t	Acercamiento	Acercamiento a la población	Valoración diagnóstica inicial, análisis desde la generalidad de cada dimensión de forma individual	Encuesta diagnóstica (propuesta propia)	Indicadores iniciales que nos permiten entender el contexto poblacional
Sesión 2 Fecha 10/03/22 Fecha 11/03/22		UNIDAD I	Comunicación práctica directa	Tema 1: comunicación motriz Propósito: Comprender la noción de compañero y la importancia de su papel en el desarrollo de habilidades propias.	Propósito: Trabajar en equipo a partir de la formación de grupos, en miras de la comprensión de noción de mi compañero Actividades: juego la lleva, juego luz verde luz roja, la frontera. Creación de autobuses	Aprendizaje - logros: Identificación del rol individual y participativo dentro de un grupo, habilidades, destrezas y sensaciones iniciales
Tema 2: contracomunicación motriz Propósito: Comprender la noción de contrincante y la importancia de su papel en el desarrollo de habilidades propias.				Propósito: Identificar a partir de la creación de grupos la noción de contrincante y la puesta en escena del cuerpo como adversario Actividad: A partir de las tibus, rescata la bandera, bolos, congelados	Aprendizaje - logros: La importancia del papel individual en la conformación de un grupo y su despliegue en relación al contrincante, apropiación y rivalidad	
Tema 3: comunicación motriz y contracomunicación motriz Propósito: Integrar las nociones de contrincante y compañero con el fin de establecer relaciones sociales, comunicativas, afectivas y motrices dentro del trabajo en equipo.				Propósito: Entretejer el tema 1 y 2 poniendo al descubierto las perspectivas de compañero y contrincante en juegos compuestos Actividad: Agujero negro, yermas, quemados	Aprendizaje - logros: Descubrimiento del rol participante dentro de un equipo y construcción de estrategias inmediatas en busca del ganar	
Sesión 3 Fecha 17/03/22 Fecha 18/03/22 Cancelación de clases por jornada electoral						
Sesión 4 Fecha 24/03/22 Fecha 25/03/22		Propósito: Establecer en los estudiantes la noción social de la educación física, que dentro de esta interactúan siempre tres actores principales: <i>mi contrincante, mi compañero y yo</i>				

Figura 2. Diseño curricular (Unidad 1): representación gráfica del planteamiento curricular

Sesión 5 Fecha 31/03/22 Fecha 01/04/22	o y A d a p t a c i o n	UNIDAD II	Comunicación práctica indirecta	Tema 1: Gestema Propósito: Afianzar en el estudiante la práctica gestual, actitudinal, mímica y de comportamiento regular en el desenvolvimiento de actividades expresivas, sin la necesidad de movimientos evidentes o desplazamiento alguno	Propósito: Entender el cuerpo como portador de lenguaje, portador de símbolos y de un lenguaje oculto, que en ocasiones es pasado por inadvertido, comunicar con y desde el cuerpo. Actividad: Juegos de expresividad y mímica, sillón en la espalda	Aprendizaje - logros: Entender que el lenguaje y la comunicación van mucho más allá del pronunciamiento de palabras, y que un gesto puede hablar por sí solo.
Sesión 6 Fecha 07/04/22 Fecha 08/04/22		Propósito: Presentar, esclarecer y comprender la importancia de la comunicación gestual y práctica, mostrar las diversas formas de comunicar que existen más allá del lenguaje verbal.		Tema 2: Praxema Propósito: Reforzar en el estudiante las bases praxémicas interpuestas, entendiéndolas como acciones tácticas significativas, donde existen movimientos evidentes y desplazamientos, que comunican y tienen significado.	Propósito: Comprender de la multiplicidad comunicativa que encarna el cuerpo en el desenvolvimiento de cualquier situación, llevando el lenguaje más allá de la pronunciación fonética, diálogo praxémico. Actividad: Mensajes motrices, teléfono roto corporal	Aprendizaje - logros: Mi cuerpo es portador de lenguaje, el movimiento es lenguaje y con él puedo comunicar y hacerme entender.

Figura 3 Diseño curricular (Unidad 2): representación gráfica del planteamiento curricular

<p>Sesión 7 Fecha 21/04/22 Fecha 22/04/22</p>	<p>C o m p r e n s i ó n</p>	<p>UNIDAD III</p>	<p>Tema 1: Auto-Descubrimiento: Trabajar la capacidad de adaptación al movimiento, entendiendo el cuerpo sensible permeado por los estímulos exteriores, receptor de esas señales donde se pretende apoyar esa familiarización de posibles respuestas.</p>	<p>Propósito: Apoyar la familiarización de posibles respuestas ante eventualidades desconocidas, sacando el cuerpo como integralidad de su zona de confort, para experimentar nuevas sensaciones. Actividad: Gallinita ciega, laberinto de oportunidades sensitivas</p>	<p>Aprendizaje - logros: Multiplicidad de respuestas corpóreas ante eventualidades nuevas que obligan al redescubrimiento de mi movimiento. Entendiendo que existen diversas posibilidades de respuesta corporal.</p>
		<p>Autoconciencia Corporal</p>	<p>Tema 2: Desarrollo del proceso subjetivo Propósito: Brindar la posibilidad de responder subjetiva y autónomamente las indicaciones expuestas. Dar valor a esos aportes que cada estudiante desde su pensar puede compartir a la clase.</p>	<p>Propósito: Comprender la aceptación subjetiva y despliegue de respuestas de cada estudiante, facilitando el entorno para que realmente surjan ideas autónomas y giren entorno a la asignación de importancia al reflejo y pensamiento autónomo. Actividad: 'Presi Presi', kick ball, triqui humano</p>	<p>Aprendizaje - logros: Promover la aceptación y respeto del punto de vista del compañero, dándole importancia e intentando que a partir de su entendimiento mi reflexión sea más enriquecedora.</p>
		<p>Propósito: Interiorizar e interiorizar la biografía corpora impresa en sus cuerpo, sus capacidades y habilidades, y hacer de estas una oportunidad para el desarrollo de la vida cotidiana, dentro y fuera del aula de educación física.</p>	<p>Tema 3: Creatividad Propósito: Compartir movimientos a forma de coreografía, a partir de su perspectiva y la compañía de algún objeto (balones, palos, conos), que vayan acordes a utilizar ese objeto y ponerlo en escena</p>	<p>Propósito: Brindar herramientas lúdicas para que los estudiantes desde su manera de analizar y actuar en las actividades desplieguen su sentir innovador y exploratorio como respuestas. Actividad: Construye tu secuencia, frontera, representa la palabra</p>	<p>Aprendizaje - logros: Construir a partir de la sensibilidad de los estudiantes la noción de apropiación de un papel en la dramatización, apoyar e incentivar a compartir con todo el grupo</p>
<p>Sesión 8 Fecha 28/04/22 Fecha 29/04/22</p>					

Figura 4 Diseño curricular (Unidad 3): representación gráfica del planteamiento curricular

<p>Sesión 9 Fecha 05/05/22 Fecha 06/05/22</p>	<p>y a p r o p i a c i ó n</p>	<p>UNIDAD IV</p>	<p>Tema 1: Sensibilización del cuerpo Propósito: Percibir y trabajar esas sensaciones humanas, que gracias a una actividad donde se incentive a la participación, el desarrollo particular de cada estudiante sea realmente significativo a su manera.</p>	<p>Propósito: Exponer por medio del cuerpo y las múltiples formas de comunicar que este tiene, las maneras en que se pueden manifestar las pretensiones subjetivas con miras a un entendimiento colectivo de códigos establecidos Actividad: Golpea como quieras (voley), balón mano, rondas integradoras</p>	<p>Aprendizaje - logros: Entendimiento del protagonismo que tiene el cuerpo en la transmisión de situaciones concretas, la resolución de incógnitas y la magnitud de oportunidades corporales que se pueden generar</p>
		<p>Corpografía</p>	<p>Tema 2: Lectura del cuerpo como espacio de posibilidades Propósito: A través de los juegos de rol, intentar que cada estudiante mediante su creatividad y despliegue de ideas que pueda pensar en el momento, divulgue su manera propia de interpretar el movimiento o la premisa mencionada</p>	<p>Propósito: Buscar en los estudiantes el pensar como agentes protagónicos en el juego, las destrezas, posicionamiento en el espacio, movimientos específicos para catalogarse de determinadas formas dispuestas. Actividad: Construye tu profesión con el cuerpo, "Eres rojo, azul o verde"</p>	<p>Aprendizaje - logros: A través de la divulgación de la interpretación colectiva del juego, se reflexiona frente al cuerpo y su realidad práctica exponiéndolo a reglas donde sus maneras de moverse y conectar con sus semejantes rigen sus posibilidades exponiendo la lógica estructural interna y toma de decisiones.</p>
<p>Sesión 10 Fecha 12/05/22 Fecha 13/05/22</p>					

Figura 5 Diseño curricular (Unidad 4): representación gráfica del planteamiento curricular

Sesión 11 Fecha 19/05/22 Fecha 20/05/22	A P l i c a c i ó n	UNIDAD V	Tema 1: Reflexión y descubrimiento corporal Transpolar el movimiento y llevarlo más allá de la mera ejecución práctica dentro de un espacio académico. Que los aprendizajes adquiridos a partir de experiencias previas puedan ser de utilidad y reproducidos en el quehacer cotidiano.	Propósito: Compartir una sesión donde el mensaje propuesto por medio de la pedagogía sensible, sea el derroche de oportunidades que se tienen en el mundo gracias al cuerpo sensible y su conocimiento, que en los juegos expuestos durante las sesiones anteriores	Aprendizaje: Gracias a los juegos expuestos durante las sesiones anteriores, poner un paralelo con la sociedad y su universalidad del saber, compartir el goze e incentivar al autodescubrimiento de sus destrezas corporales
		Experiencia corporal Propósito: Comprender, afianzar y reflexionar a partir del movimiento la importancia de las actividades realizadas resultantes como huella corporal, entender el ¿cómo? ¿por qué? Y ¿para qué? Del movimiento realizado.		Actividades: pasa la tuerca con la cuchara, juegos de feria (bombas de agua)	

Figura 6 Diseño curricular (Unidad 5): representación gráfica del planteamiento curricular

Nota. El abordaje de las imágenes 2,3,4,5 y 6 reflejan la propuesta curricular particular, exponiendo en ella todo el contenido temático aplicado en las diferentes sesiones de clase.

3.6 Metodología

El planteamiento metodológico dentro de una propuesta educativa es el camino a recorrer durante todo el proceso investigativo, es la directriz principal que dará rienda y forma a tal presunción. Es de obviar que el proceso metodológico debe estar articulado con toda la gramática expuesta anteriormente, recogiendo todos los contenidos, argumentos, intenciones y propuestas expuestas en el documento, dándole el carácter de una propuesta curricular particular (PCP), intención inmediata del PCLEF.

La metodología a utilizar dentro del presente proyecto es una articulación de diferentes teorías, tendencias y propuestas educativas. Para ubicar un poco mejor al lector, y facilitar la

comprensión de la metodología a presentar, el proyecto se encuentra, visto desde un plano general, dentro de un planteamiento metodológico Inter-estructurante, entendiendo de esta forma el horizonte y las pretensiones del proyecto a grosso modo, desde esta perspectiva educativa. No sin antes hacer hincapié en la no exclusión de las perspectivas educativas hetero-estructurante, Auto-estructurante y su aporte pedagógico como parte del planteamiento metodológico, pero no siendo este el eje estratégico principal, sino la síntesis dialéctica existente entre estos dos grandes modelos pedagógicos o como los estamos llamando perspectivas educativas, dando origen a una pedagogía dialogante como lo propone De Zubiría (2010) recogiendo únicamente de estos, nociones inexorables en una propuesta pedagógica del presente orden << sensible >>.

Rescatando de la pedagogía hetero-estructurante que “el conocimiento es una construcción externa al salón de clase y que, indudablemente, la ejercitación y la reiteración cumplan un papel central en el proceso de aprendizaje” (De Zubiría, 2010, p.2). Y del modelo Auto estructurante que “la educación es concebida como un proceso movido y orientado por una dinámica interna. Los niños y los jóvenes son vistos como verdaderos artesanos y constructores de su propio desarrollo” (De Zubiría, 2010, p.1), proponemos una nueva expresión pedagógica, que concibe la importancia, tanto del aprendizaje autónomo del niño como del acompañamiento y rol docente en la construcción de conocimiento.

Hoy en día, un modelo pedagógico dialogante debe reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligatoriedad que tenemos escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas. Como educadores, somos responsables frente a la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes; pero así mismo, tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigne ante los atropellos, se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social. No se trata simplemente de

transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo, social y práctico. Y este desarrollo tiene que ver con las diversas dimensiones humanas. La primera dimensión está ligada con el pensamiento y el lenguaje, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción, en función del “sujeto que siente, actúa, interactúa y piensa” como decía Wallon (1987). (De Zubiría, 2010, p.2)

Con base en el planteamiento hecho anteriormente, se empezará a delimitar más el desarrollo metodológico a partir de la ubicación de un modelo acorde a la propuesta curricular, y dando a entender, cada vez mejor, la intención pura del proyecto. Al ubicar la metodología dentro de una perspectiva establecida formalmente, hace que la propuesta localice un modelo o tendencia pedagógica puntual, que en el caso particular acoge y recoge los planteamientos pedagógicos propuestos desde las nuevas pedagogías del cuerpo, entendida en esta propuesta como pedagogía sensible, que no es reconocida aun, como modelo o tendencia pedagógica, pero que reúne y cumple con las características conceptuales, argumentativas y pedagógicas de una tendencia educativa.

La necesidad de ubicar las nuevas pedagogías del cuerpo dentro de un planteamiento metodológico, puntualmente desde la pedagogía sensible, responde a las premisas globales del modelo pedagógico constructivista, donde el conocimiento se adquiere de manera progresiva y adquiere un verdadero significado.

La pedagogía sensible, fácilmente está ubicada dentro del modelo constructivista y así será tomado, solo que, a diferencia de este último, el conocimiento se hará manifiesto con, para y desde el cuerpo, hallándose en este un despliegue de multiplicidades entendidas desde las cuatro dimensiones propuestas (motriz, social, afectiva y cognitiva). Se parte entonces desde una

propuesta metodológica adaptada, que relaciona el modelo constructivista, subordinado de una perspectiva Inter-estructurante en relación con la pedagogía sensible, dando por hecho, una metodología capaz de establecer unos procedimientos específicos capaces de describir y analizar a fondo la problemática encontrada, a partir del planteamiento propuesto desde las nuevas pedagogías del cuerpo (véase en la figura 7).

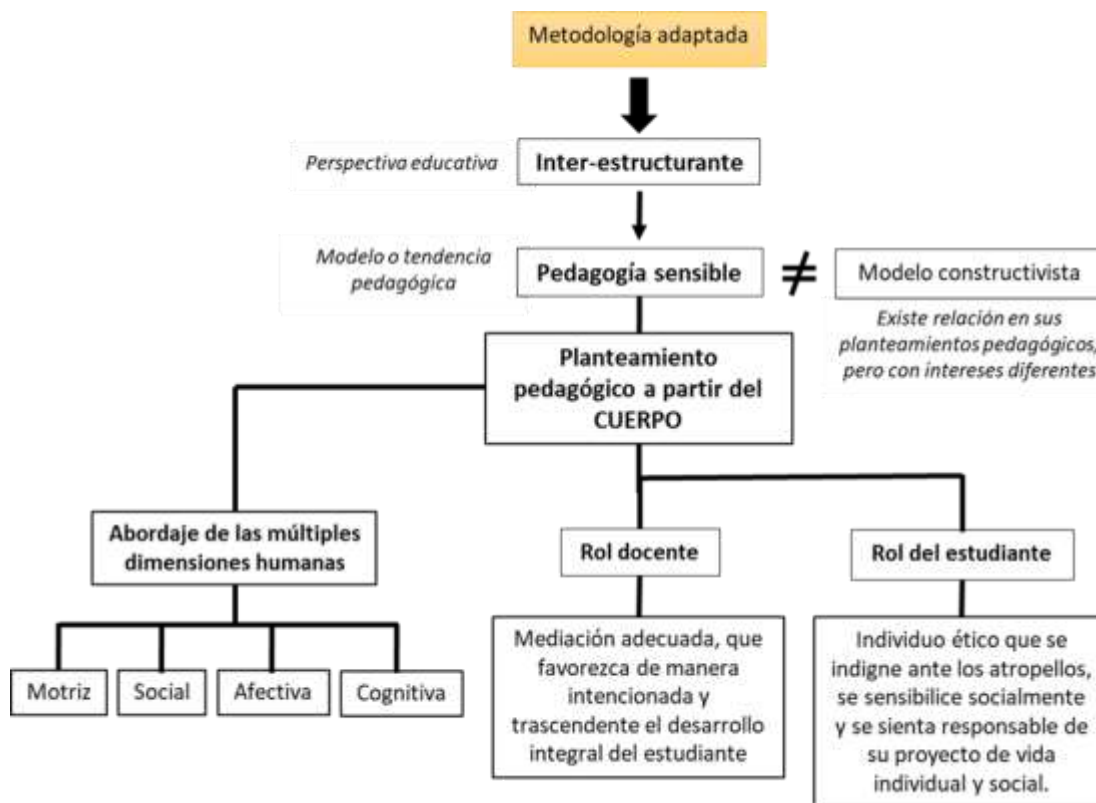


Figura 7 Estructura metodológica de la propuesta: Esta figura representa la metodología usada partiendo de su origen teórico al ser ubicada dentro de una perspectiva educativa Inter-estructurante y relaciones con modelos pedagógicos ya establecidos. Entendiéndose que la pedagogía sensible aun no es considerada ni tendencia ni modelo pedagógico, pero cumple con contenidos y propuestas que la pueden considerar como una.

La metodología propuesta responderá al ¿cómo? se abordará la problemática, seleccionando los componentes, contenidos, temas y argumentos válidos para cumplir con los objetivos de la investigación. La intención es argumentar y describir los pasos y objetivos a

realizar, que sean claro y coherentes con todo el abordaje teórico expuesto. Por tal motivo es importante elegir las mejores estrategias de planificación, abordaje y aplicación.

3.6.1 Estrategia metodológica: Metodología activa.

La metodología particular del PCP comprende un aprendizaje activo, este principio establece una mayor participación del estudiante en el acto de enseñanza aprendizaje, los contenidos estarán guiados y enfocados a las necesidades próximas de cada uno y de la población en general. Es el estudiante el foco principal en el proceso de construir conocimiento, en el recae el compromiso del actuar docente, pues es el estudiante quien aprende, la metodología, las estrategias didácticas deben acomodarse a estas formas diversas y solicitadas de aprendizaje. En este ejercicio de entender al estudiante y ofrecerle posibilidades de conocimiento a partir de sus fortalezas, recae la intencionalidad metodológica de un aprendizaje activo.

El docente en cuestión, debe asumir la responsabilidad de otorgar y posibilitar espacios adecuados para la construcción de conocimiento, a partir de estrategias pedagógicas adecuadas según sea la demanda escolar, en este caso el curso octavo (población a abordar). La propuesta docente, como proyecto curricular particular (PCP) está estructurada con anterioridad al acercamiento y práctica escolar, una estructura en cuestión de contenidos <<véase el macrodiseño>>. Lo que ocurre es un entramaje armónico entre la estructura establecida y las necesidades estudiantiles, a partir del aprovechamiento de fortalezas y comodidades, posibilitando una mejor comprensión en la construcción de nuevos aprendizajes y saberes, la posibilidad de nuevos conocimientos. En otras palabras, las actividades se van ajustando con los contenidos propuestos a medida que se interactúa y se da el proceso formativo.

Antes de mencionar la estructura metodológica a partir de contenidos, gramáticas pedagógicas y disciplinares, es necesario mencionar el papel del educador, del docente y maestro en cuestión a partir de la propuesta de un aprendizaje activo y su rol en el proceso de construir conocimiento. El educador dentro de un aprendizaje activo no es el típico transmisor y único portador de conocimiento, quien imparte las clases y los estudiantes se deben ajustar a sus dinámicas y órdenes dadas, en pocas palabras el docente es un reproducinista del conocimiento, como se comprendía en la educación tradicional.

El educador se convierte en un guía, acompañante, asesor, facilitador de actividades y recursos a fin de involucrar al estudiante en la propia construcción de su conocimiento. Su tarea es proporcionar herramientas idóneas para el desarrollo autónomo y colectivo de los estudiantes a partir de cada una de las dimensiones humanas propuestas (motriz, social, afectiva y cognitiva). El docente se convierte en un participante activo, que se involucra e involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, desarrollando y planeando actividades significativas, con la intención de que el estudiante se cuestione, se piense lo que está haciendo, porque lo está haciendo y para que lo está haciendo, dando como resultado aprendizajes significativos y reflexivos, entendiendo así la emergencia de la experiencia corporal. La clase deja de ser unidireccional y pasiva donde el profesor vierte en el alumno el conocimiento como si fuera un recipiente vacío, en espera de ser llenado de contenidos.

3.7 Evaluación

3.7.1 La evaluación formativa.

Dentro de la labor docente existen muchas responsabilidades educativas y una de esas es tener la capacidad de evaluar sus procesos formativos con el fin de plantear nuevas dinámicas en pro de mejorar el acto educativo y en la construcción de nuevos conocimientos. El docente es responsable de llevar un proceso reflexivo, con la capacidad de transformación a partir de la evaluación, en el caso particular del planteamiento evaluativo del presente proyecto la intención de esta no radica en ofrecer una calificación, en reducir el acto de evaluar a un número condicionador de estado formativo, encasillando, clasificando y otorgando logros imprecisos, en términos de complejidad, sobre el aprendizaje obtenido por los estudiantes en cuestión.

La intención principal de evaluación dentro del proyecto parte de la necesidad de un autoanálisis pertinente en la mejora del proceso enseñanza aprendizaje, a partir de valoraciones cualitativas aplicadas en los estudiantes, por ende se acoge la evaluación formativa como modelo evaluativo, pues la misma plantea un abordaje de técnicas cualitativas que permite determinar el estado de comprensión de los estudiantes sobre temas y planteamientos específicos dentro del aula de clase “la evaluación formativa se basa en el análisis de evidencia recolectada por los docentes que les permiten hacer comentarios e implementar acciones para mejorar la comprensión de los estudiantes.” (Talanquer, 2015, p.178). En la evaluación formativa las apreciaciones, respuestas, aportes hechos por los estudiantes cobran un valor enorme dentro del proceso formativo, pues el docente debe estar en la condición de comprender, apropiar e interpretar toda esta información y utilizarla como recurso para la mejora.

La evaluación formativa implica un reto para el docente, pues demanda conocimientos sólidos en la disciplina, atención constante a las ideas expresadas por los alumnos, reconocimiento de las dificultades de aprendizaje más comunes y familiaridad con un repertorio de estrategias de enseñanza que respondan a las diversas necesidades de los estudiantes. (Talanquer, 2015, p.178)

La evaluación debe ser personalizada y acorde a las necesidades de la población, donde se deben tener en cuenta habilidades, destrezas y el desenvolvimiento subjetivo inicial de cada estudiante, para valorar el proceso de aprendizaje individual sin recaer en la generalización y masificación de logros a obtener. Todo el proceso de enseñanza aprendizaje debe estar mediado por estrategias valorativas que permitan su constante replanteamiento según sea necesario y manifestado por los estudiantes. Talanquer (2015) plantea que “El impacto de dicha evaluación sobre el aprendizaje depende de la habilidad de los docentes para formular preguntas que hagan visible el nivel de comprensión de los alumnos, reconocer ideas productivas y dificultades conceptuales expresadas por los estudiantes” (p.178). El educador en cuestión siempre debe estar dispuesto y contar con la capacidad de proponer estrategias valorativas, y contar con la habilidad de interpretación, basando sus clases en lo que el estudiantado exige en cuanto a contenidos y formas de aprendizaje.

La evaluación planteada está basada en preguntas, reflexiones, diálogos y valoración echas por los mismos estudiantes, dándole peso al intento de mediar la clase, de transformar el aula a partir de los estudiantes y sus necesidades. “En este tipo de interacciones formativas los docentes hacen preguntas dirigidas a hacer explícito el pensamiento de los estudiantes y los alumnos dan respuestas que son utilizadas por los maestros para ajustar la práctica” (Talanquer, 2015, p.178). Estas nuevas dinámicas otorgan un sentido educativo más humano y personalizado

que responde a lo que la población necesita aprender. Presentamos, desde la evaluación formativa formal que “incluye las preguntas o actividades planeadas por el docente como parte de una lección o unidad de trabajo, con el objetivo de obtener evidencia de aprendizaje en un grupo de alumnos” (Talanquer, 2015, p.178). Ofrecer una escala valorativa del proceso educativo, que otorga cierto grado de objetividad dentro del proceso, acompañada de unos criterios evaluativos que irán cambiando conforme el proceso de formación lo hace.

El modelo evaluativo expuesto, desde la comprensión cualitativa de la información adquirida por las estrategias de valoración aplicadas en clase, sufrirá cambios en términos de sistematización y correspondencia con la institución, las escalas de valoración propuestas deberán ser modificadas y traducidas a la escala de valoración exigidas por el curriculum institucional, debido a que la institución educativa necesita determinar desde un corte cuantitativo la evolución del proceso de enseñanza aprendizaje y determinar si se está cumpliendo con unos mínimos en el proceso educativo.

Centrados en este proceso piloto, donde en 20 sesiones aproximadamente tenemos que dar cuenta de un proceso formativo curricular, donde el despliegue participativo y comunicativo de los estudiantes construyen a la valoración de las prácticas. Se busca evidenciar los logros y el cumplimiento de los propósitos establecidos evaluando el proceso de enseñanza y no los resultados, esto implica recoger, analizar e identificar los avances de cada uno de los estudiantes. Se va a realizar un seguimiento diario al aprendizaje, así como al reflexionar, orientar y crear estrategias de apoyo para los estudiantes adaptándolas a sus intereses y motivándolos a aprender.

3.7.2 Formatos de evaluación.

La aplicación de la evaluación formativa formal también fue protagonista durante el desarrollo de las intervenciones, llevar un seguimiento valorativo del espacio académico, permite la adaptación necesaria dentro del mismo, ofreciendo valoraciones de aspectos puntuales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y de igual forma valorar el trabajo realizado por los estudiantes. La intervención adquiere un carácter formal y cuestionable a partir de la aplicación de estos instrumentos, asumidos desde la investigación cualitativa permitiendo un autoanálisis y cambio permanente acorde a las necesidades, demandas del sujeto y la población en general.

Se presentan a continuación, la rúbrica de auto y coevaluación¹ y la encuesta de evaluación diagnóstica², las cuales como se mencionó anteriormente pretenden otorgarle valor objetivo al desarrollo de clase, permitiéndose el autoanálisis de propuestas, actividades, metodologías y estrategias didácticas. La primera nos permite analizar de forma constante estas progresiones individuales, entendidas y asumidas por los mismos estudiantes, con la capacidad de reflexión ante su proceso de aprendizaje, el segundo instrumento permite al grupo docente hacer un acercamiento inicial del estado corporal entendido como totalidad, para poder fijar cierta información primaria y compararla a medida que se da el desarrollo de las futuras sesiones de clase, contando con la cualidad de entender en que condición individual se encuentra cada estudiante y que necesidades inmediatas sugiere directa e indirectamente a partir de los enunciados.

¹ Ver anexo 1. Auto y coevaluación diligenciadas

² Ver anexo 2. Encuesta diagnostica diligenciada

Nombre de la tribu:		
Nombre del estudiante	Autoevaluación	Coevaluación

Criterios de evaluación:

Participó activamente en el desarrollo de las clases
 Trabajo en equipo, hablando y ayudando a sus compañeros de grupo
 Asistió a las sesiones de clase
 Atendió a las indicaciones dadas por los docentes

Figura 8. Rubrica de auto y coevaluación: instrumento que nos permite entender como los estudiantes perciben su aprendizaje y constante evolución dentro del espacio académico.

**Encuesta para entender en que condición inicial se encuentra la población a abordar
 PCP Juego y la experiencia corporal – un dialogo entre la pedagogía sensibles y la sociomotricidad
 Evaluación diagnóstica de la población
 (evaluación cualitativa)**

Objetivo de aplicación: Evaluar las dimensiones corporales y del ser humano (motriz, social, afectiva y cognitiva), con el fin de determinar el punto de partida en el que se encuentran los estudiantes, en relación a la propuesta de grado PCP y así poder brindar un abordaje idóneo al estado inicial.

Nombre: _____ Edad: _____ Fecha: _____ Curso _____

Dimensión	Preguntas	Nunca	Casi/ nunca	A veces	Casi/ siempre	Siempre
Dimensión social	¿Se considera una persona activa socialmente?					
	¿Se le facilita hablar y transmitir sus ideas a otras personas, compañeros y docentes?					
	¿Cree usted que el trabajo en equipo es importante?					
	¿El trabajo en equipo le facilita la realización de tareas?					
	¿Le gusta compartir con sus compañeros los sucesos que le pasan a diario y fuera del colegio?					
Dimensión afectiva emocional	¿Participa activamente en las clases de todas las materias?					
	¿Confía en sus compañeros en momentos determinados dónde se encuentre en problemas?					
	¿Se considera buen amigo, apoyando, aconsejando y compartiendo con sus compañeros?					
	¿Cuándo algo le molesta expresa sus sentimientos de forma agresiva?					
	¿Le es fácil dialogar con demás y expresar lo que siente sea bueno o malo?					
Dimensión cognitiva	¿Se siente bien asistiendo al Colegio?					
	¿Se considera una persona segura de lo que dice y hace?					
	¿Se le facilita aprender nuevos conocimientos y contenidos en las diferentes materias escolares?					
	¿Le cuesta concentrarse cuando el maestro explica la clase?					
Dimensión motriz	¿Se le facilita solucionar problemas cotidianos? Cómo tareas, pequeños conflictos con amigos y padres, desarrollar actividades complejas					
	¿Se le facilita aprender nuevos movimientos organizados y complejos? Cómo la práctica de algún deporte, aprende los pasos de un baile o juegos no practicados anteriormente.					
	¿Cree usted que tiene un buen control de su cuerpo?					
	¿Usted realiza o practica actividad física, deporte o juega fuera de la institución educativa? ¿Qué actividad(es) realiza? _____					
Otras preguntas	¿Encuentra usted la clase de educación física como una materia importante dentro del plan de estudios?					
	¿Qué actividad, temática o dinámica le gustaría ver en la clase de educación física?	RTA/				

Figura 9. Encuesta diagnostica: instrumento que permite hacer una valoración inicial del estado individual de cada estudiante, sus necesidades, fortalezas y actitudes.

4. PILOTAJE Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

4.1 Implementación piloto

Para la construcción, formulación y reflexión de la implementación piloto, del presente proyecto curricular particular, cabe aclarar que este funcionó acorde a los propósitos, herramientas metodológicas y estructura integral que desde el macro diseño se propuso a manera de unidades didácticas y a partir de allí se desglosaron las relaciones formativas acordes en temáticas, actividades de clase y objetivos puntuales en cada paso práctico y de análisis, donde se tuvo como bases argumentativas la praxiología motriz compartida por Pierre Parlebas y los sustratos corporales traídos desde la pedagogía sensible de Jordi Planella. Con este tejido de sentido procesual el juego y sus tipos por características naturales fueron protagonistas como hacedores de actividades puntuales y herramientas metodológicas para darle coherencia a los objetivos planteados desde la propuesta, dar la posibilidad de prácticas una alternativa a las dinámicas deportivistas y el uso estrecho del aula.

Desde esa premisa, se pretendió y se pretende desde el objetivo de darle voz y protagonismo al cuerpo, anular ese silencio y objetivación de lo corporal proporcionado por el adiestramiento curricular que se critica y que es real en la institución, de una manera sensitiva, utilizando las experiencias corporales como hacedoras de un abordaje integral del ser humano resaltando el trabajo comunicativo y afectivo presente en las sesiones de clase ligadas a lo sensible y enunciando en todo momento en papel de las dimensiones corporales componentes de esa universalidad formativa en coherencia con el ser humano a formar propuesto.

Estas unidades curriculares descritas en, “Comunicación práxica directa”, “Comunicación práxica indirecta”, “Autoconciencia Corporal”, “Corpografía” y “Experiencia corporal”,

pretendieron ser la base para alrededor de 11 planeaciones de clase que se realizarían, según cronograma, en 20 sesiones de clase, realizando realmente 17 clases. Los propósitos estuvieron detrás de implementar los juegos como propulsores e incentivadores frente a lo sensible del cuerpo, ese despertar de sensaciones al divagar con el contexto, con los compañeros y con los laberintos de oportunidad para desenvolverse en determinadas situaciones. Ese reflexionar sobre el papel social, comunicativo y expresivo del cuerpo, que se despertó de manera activa ante los retos motrices en forma de actividades divertidas y exploratorias para los estudiantes.

Es con base en lo vivenciado en las sesiones de clases que se pretende describir las experiencias en función de los resultados que se lograron obtener, siendo estos de carácter cualitativo y formativo para los estudiantes, donde la interacción, el acercamiento corporal y pedagógico realizado en la clase de Educación Física en el Atabanzha promulgaron la oportunidad de poner en escena unas prácticas fuera de la estructura curricular institucionalizada, en busca y siendo partícipes de unas dinámicas motivantes y atrayentes para ellos, a manera de trasegar efímero debido a la corta instancia de acción por parte nuestra, pero que se espera fuera de gran valor formativo.

En concordancia con las temáticas que se implementaron en las prácticas pedagógicas, el eje fundamental y punto de llegada en la reflexión de los resultados es la experiencia corporal que queda en cada uno de los cuerpos participantes, en este caso los 70 estudiantes, aproximadamente, de grado octavo, que participaron en las clases y que más allá de ganar en los juegos, de realizar y ejecutar correctamente un movimiento en función de las indicaciones de los docentes y en beneficio de su equipo, el punto central de análisis es fundamental referenciarse en la experiencia corporal como emergencia del proceso formativo y huella corporal que genera significados de autodescubrimiento en cada cuerpo en movimiento.

4.2 Análisis de la experiencia

El plan curricular comprende un entramaje de diversos contenidos que le otorgan sentido a toda la discusión teórica expuesta anteriormente, atendiendo a las bases fundamentales de la pedagogía sensible y la sociomotricidad, así que para su mejor comprensión se expone la siguiente figura, siendo esta una síntesis jerárquica del macrodiseño curricular propuesto. En esta se expresan las generalidades, unidades y contenidos relevantes, con el fin de entender el sentido pedagógico y didáctico utilizado en ella.

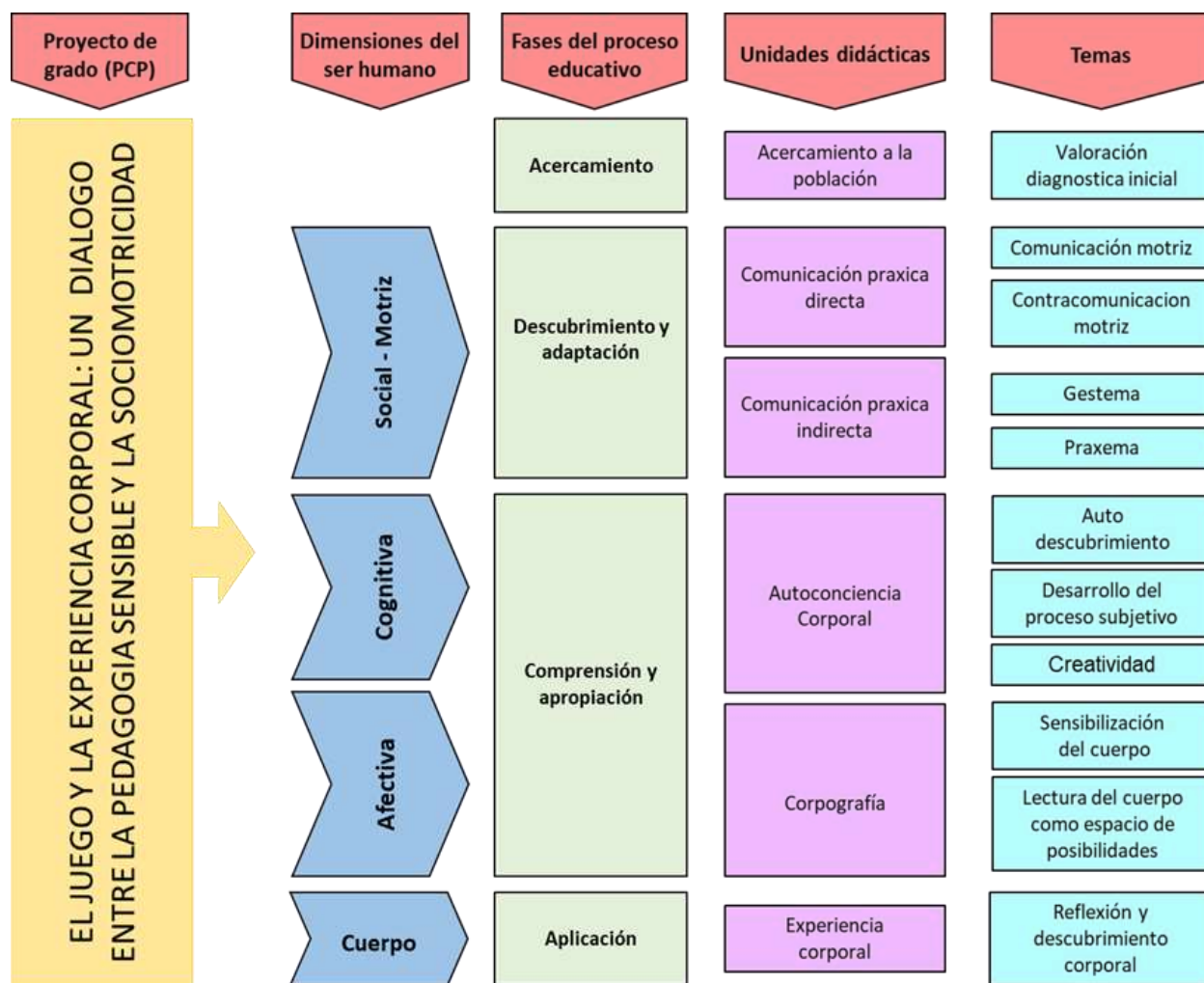


Figura 10. Síntesis jerárquica del macrodiseño: Organización general del planteamiento curricular como propuesta

A partir de allí y el sentido metódico que se le dieron a las actividades principales en las planeación de clase, en la construcción del Plan curricular se tuvo como base ese diálogo entre la tendencia sociomotriz y la perspectiva de pedagogía sensible, enunciando cinco unidades base para el desarrollo coherente de la propuesta entendidas como un proceso que en cada sesión las experiencias corporales van a estar presentes gracias a la impresión e impacto corporal que genera la actividad motriz en concordancia con sus sentidos. En una primera instancia, se menciona la comunicación práxica directa como *unidad 1*, que abarca la comunicación motriz y la contracomunicación motriz, entendidas como la puesta en escena del cuerpo con su semejante en un primer momento con su compañero dialogante sin tener la rivalidad observable en el campo, por ejemplo usando el juego “luz verde, luz roja”, exponiendo la recepción corporal de cada estudiante y su manera de jugar, y a partir de allí, la contracomunicación permeada con el contrincante e iniciación a la competencia, creando grupos de trabajo en busca de adoptar unos retos específicos que en el transcurrir de las sesiones se puso en escena en paralelo con sus grupos adversarios. Los anteriores temas funcionaron como estrategias segmentadas, y más adelante, se llegó a la articulación de los fines temarios al caracterizar juegos ya más elaborados o compuestos donde a partir de sus grupos y estrategias se enfrentaron con sus contendientes en busca de lograr los objetivos de victoria, por ejemplo, cuando implementamos el juego de triqui humano.

Posteriormente y como *unidad 2* la comunicación práxica indirecta apoyada por la conducta motriz de Parlebas, como temas envolventes está el Gestema, donde los juegos de mímica y comunicación corporal (gestual, por ejemplo) dieron mucho de qué hablar sobre la comprensión de oportunidades que desde el mismo cuerpo se pueden tener, y que a veces o casi nunca resaltamos el valor que esto tiene, en esta ocasión jugando con mímicas estructuras para

que todos los estudiantes participaran e intentan comunicar el mensaje corporalmente. Por otro lado, la Praxema, llena de movimientos y desplazamientos significativos en orden táctico y ubicación espacial a través de la sensorialidad, comprendiendo la multiplicidad comunicativa que, a partir del cuerpo en el desenvolvimiento de cualquier situación, se lleva el lenguaje más allá de la pronunciación fonética o diálogo proxémico; en este tema la práctica giró en torno a una serie de situaciones coreográficas que desde un cuerpo se comprende de determinada manera.

A partir de allí, y enunciado como una *unidad 3* la autoconciencia corporal, otorgó la oportunidad a procesos creativos, desarrollos subjetivos de reflexión frente a los juegos y dinámicas de autocontrol en términos de familiarización de las señales corporales de los compañeros, “Ahora bien, si somos capaces de ver en las corporeidades de los sujetos la capacidad de actuar frente a situaciones constitutivas de cosificación, entonces tendrá sentido pensar en la posibilidad de una pedagogía que forme a los sujetos en la autoconciencia corporal” (Planella, 2017, p.54). En esta ocasión con juegos como “presi, presi” o “a ciegas por el laberinto”, se buscaba la interpretación o respuesta subjetiva que corporalmente tienen los estudiantes en función de algún movimiento que se les designe realizar y qué papel comunicativo ese mismo cuerpo participa en comunión con sus compañeros, adicional a ello, cabe resaltar el juego de “mensajería gestual”, donde llevando un mensaje por 35 estudiantes sin pronunciar una palabra y cada vez más agregando alguna situación cotidiana o profesión que cada estudiante proponía dependiendo su ingenio hacía que la exploración y expresión corporal jugará en el juego.

Como *unidad 4* se presentó la corpografía, terminó compartido por Planella donde la interacción de las dinámicas corporales trabajan en función de tejer paso a paso el cuerpo por

medio de las huellas que a cada momento las actividades y relación con el mundo dejan impresas en la corporalidad, y a partir de esta premisa las oportunidades dinámicas que se generaron frente a la sensibilización del cuerpo y el cuerpo como espacio de posibilidades, todo ello siendo reflejada en la reflexión desbordante de sentido en el marco de interacción con juegos tipo “la gallinita ciega”, generando este vértigo en quien tenía tapados los ojos, por ejemplo al jugar “manotón” o “uno”, utilizando las cartas como objeto capaz de desbordar la emotividad y algunas manifestaciones de sensaciones al estar en concentración para no perder; o la utilización de juegos más reglamentarios como el kickball o quemados también fueron de apoyo.

Y por último momento del proceso la reflexión y descubrimiento corporal, compartiendo siempre la necesidad del movimiento en la cotidianidad con el fin de que emerja la experiencia corporal, como *unidad 5*, construida en el trasegar diario y permeada por las acciones que gracias al entorno inmediato la corporalidad está expuesta a vivenciar. Con esta unidad se quiso darle un cierre simbólico al proceso práctico del proyecto particular, pero dejando la insinuación atrayente a seguir estando envueltos en las dinámicas compartidas con base en la pedagogía sensible, en este caso a partir de la educación física, en función de aprovechar todo espacio académico y formativo entendiéndose desde el cuerpo, enfocado al impacto subjetivo que se logra evidenciar a partir de ese mar de sensaciones que al estar en comunión con los compañeros y con el mundo radica en la construcción del ser.

4.2.1 Análisis narrativo y descriptivo.

Con este análisis, se pretende como en el transcurso de todo momento argumentativo del proyecto, traer a colación el eje fundamental y central del proceso formativo, el cuerpo, plagado de sensaciones, interpretaciones y expresiones autónomas como pronunciamiento vivo y real del

sentido formativo. Es entonces cuando en el momento de dar resultados se resuelve formular, como apunta Sparkes & Devís (2007, pág. 3) utilizar un análisis narrativo descrito específicamente en la educación física “el estudio de la narrativa puede utilizarse para explorar las subjetividades individuales y del grupo, es útil por lo que revelan de la vida social, ya que la cultura ‘habla por sí misma’ a través de una historia individual”.

Dar conteos de orden cuantitativo serían incoherentes ante los objetivos propuestos por este PCP, dado el caso y con un sentido hermenéutico se abrió la oportunidad de generar un análisis descriptivo de contenido, donde se examinan las similitudes temáticas existentes entre diferentes relatos y la práctica. El principal potencial de esta forma de análisis reside en su capacidad para desarrollar un conocimiento general sobre los temas envolventes de desarrollo que constituyen al cuerpo sensible en movimiento y las dinámicas expuestas en el estudio.

Existen muchas variantes en este tipo de análisis, dependiendo del objetivo del estudio y del material narrativo. En general, podemos decir que el uso de una u otra variante dependerá del criterio que prime en el proceso, ya sea la objetividad y tratamiento cuantitativo de la información o el criterio hermenéutico y tratamiento cualitativo. (Sparkes, A., & Devís, J., 2007, p.8)

En esta parte del análisis, se busca entrelazar la experiencia ya desglosada en el punto anterior, con la información recogida en la herramienta de investigación que contiene sucesos inmediatos que se recogieron sobre el terreno en esta investigación de campo en las sesiones de clase, todo esto con el fin de darle valor real y comprobable a las certezas dejadas más adelante en las proyecciones y de alguna manera ya inducidas en el análisis. Se categoriza el análisis por

áreas donde se pretenderá atraer a manifiesto algunos apartados textuales pronunciadas en los diarios de campo, a manera de reflexión ante el pilotaje.

4.2.1.1 Área pedagógica.

En el área pedagógica se sustentan algunas experiencias que se presentaron en la institución y de qué manera hubo la práctica a manera de reflexión impactó el proceso formativo, estructurado desde lo macro a lo micro, e intencionado de manera que trabajara de la mano con los propósitos particulares de esta propuesta. Entendiendo la realidad dentro de la clase de educación física y los cuerpos manifestados en cada momento a través del juego como herramienta metodológica, los siguientes fragmentos provenientes de los diarios de campo ejemplifican lo que se vivencio en la clase y la interacción que se logró experimentar.

La ronda integradora despertó emociones en los estudiantes al ser un poco curiosa y graciosa, empezamos como voz central de la ronda para que los estudiantes se la aprendieran y se apropiaran de ella, una vez interiorizada se les permitió a los estudiantes hacer el papel de la voz principal, unos cuantos tomaron la iniciativa, de por si esto ya representaba confianza en sí mismo, seguridad, liderazgo, compromiso y participación.
(Fragmento tomado del diario de campo de Diego, M, 2022)

El comportamiento en términos generales fue muy bueno, existió diálogo, competencia, destreza, participación y mucha emotividad por parte de todo el grupo, dándonos a entender que en ocasión es necesario tener en cuenta los deseos de los estudiantes dentro del desarrollo de clase, facilitando un aprendizaje autónomo, individual y colectivo”
(Fragmento tomado del diario de campo de Diego, M, 2022)

En un primer momento el juego se tornó algo desordenado y alborotado por el alto flujo de pelotas y movimientos en el espacio y se corrigió asumiendo roles fijos de que un participante de cada grupo recogía las pelotas, otros lanzaban y otros recibían, se logró hacer dos rondas donde la competitividad se vio como protagonista y la mayoría de los estudiantes intentaban hacer su función de una manera rápida y correcta para seguir avanzando. (Fragmento tomado del diario de campo de David, M, 2022)

4.2.1.2 Área humanística.

En el área humanista protagonista en la argumentación generadora de sentido y pertinencia del PCP, el cuerpo como espacio de posibilidades y el autodescubrimiento del proceso subjetivo relucieron en el momento de pensar en la práctica sobre cómo cada estudiante, a su manera, se movía, actuaba y jugaba. Se hace referencia a la sensibilidad del cuerpo, a la emotividad humana entendida desde la integralidad corporal que participa en la formación subjetiva de cada estudiante, en ese sentido, la flexibilidad del cuerpo a partir de sus sensaciones hace que las posibilidades de movimiento y experiencias corporales se impriman en el espacio. Siguiendo esa idea, en el estudio también se quiso resaltar algunas cualidades o particularidades que algunos estudiantes resaltaron de su forma de ser, tal vez sin decirlo y afirmarlo, pero si expresándolo con su propio cuerpo, por ejemplo, el liderazgo en el trabajo en grupo, la timidez al hablar o gritar frente a todos sus compañeros, los temores a taparse los ojos y no ver hacia donde se van a desplazar o la fácil desatención a lo que se está realizando.

Con estos juegos identificamos las maneras de ordenarse entre ellos para cumplir con los objetivos, la capacidad que tienen algunos para dar órdenes y otros el recepcionar a través de su lógica estructural interna el moverse y en este caso, sin ver, la confianza que le

tienen a sus compañeros y a ellos mismos a partir de las sensaciones que les genera las condiciones de estar sin sus cinco sentidos despiertos. (Fragmento tomado del diario de campo de David, M, 2022)

Algunos tomaron el liderazgo o capitanía dando posibilidad de orden dentro del juego, mediante transcurría el tiempo el juego se daba mejor, existía armonía y empezaron a designarse posiciones de juego, crearon estrategias para vencer y anotar puntos.

(Fragmento tomado del diario de campo de Diego, M, 2022)

Cada estudiante expresaba el movimiento de una manera tan personal, tan subjetiva e interpretativa que era muy interesante observar la expresividad tan amplia y desorientada de algunos, como otros de manera muy particular o superficial leían el movimiento a través de algunos gestos o hasta pasos de baile ya impresos en sus cuerpos. (Fragmento tomado del diario de campo de David, M, 2022)

Se logró evidenciar que en esta clase de juegos al estar presos de la conversación con el compañero o los comentarios que a cada momento nosotros como estudiantes en su momento, estamos si se quiere por naturaleza inconsciente realizando, hace que el estar en silencio y por un rato más o menos largo sin hablar sea algo incómodo o poco controlable. (Fragmento tomado del diario de campo de David, M, 2022)

4.2.1.3 Área disciplinar.

En el análisis del área disciplinar, se encontró la trascendentalidad que la educación física tiene para que los cuerpos encuentren un espacio para manifestarse, teniendo la oportunidad de expresarse e intentar a través de la comunicación corporal, ya sea directa o indirecta, conversar

con el compañero, con el mundo y con el mismo. Las habilidades motrices fueron protagonistas en términos de que siendo inducidos a determinadas oportunidades de movimiento en los juegos, cada estudiante ya con sus huellas motoras impresas en sus cuerpos, realizaban la actividad según su entender y movilidad; a partir de allí, el grupo en general comprendía las destrezas de sus compañeros y quien tienen actitud de liderato apoyaban a los demás con coordenadas muy puntuales que potenciarán el desarrollo del juego, siendo siempre materia la no objetivación del movimiento.

La participación en las sesiones de clase potenció el desarrollo de los diferentes juegos experimentados, la esencia que cada actividad propuesta resaltó el mar de oportunidad que disciplinar mente la educación física logra tener, la aceptación y despliegue de la escritura corporal a través de las experiencias por parte de los estudiantes, haciendo que a partir de la planeación curricular el ambiente de aprendizaje desborde de sentido. Puntualmente, cabe resaltar a manera de ejemplo descriptivo las sesiones donde se jugó con la comunicación gestual y representación del movimiento desde el corpografiar con el cuerpo y desde este, y como desde su mismidad, representara alguna situación en específico e ingeniándose las para hacerse entender a favor de conectarse simbólicamente con su compañero coordino la tensión del juego.

Se escogió un líder que sirvió como contacto entre nosotros que les dimos el mensaje y su grupo, se les mencionó una situación en especial donde debía expresarse a sus compañeros utilizando su cuerpo como medio y no la palabra sonora (habla) como herramienta de conexión. (Fragmento tomado del diario de campo de David, M, 2022)

En un primer momento pedimos que tres de los participantes de cada tribu se vendará los ojos y con indicaciones para todo el grupo dichas por nosotros, se tenía que estar en

completo silencio para seguir una secuencia de movimientos que atreves de la escucha se les iba a indicar que hicieran, una secuencia de más o menos 10 movimientos sencillos donde cada compañero que no estaba vendado tenía que estar pendiente de realizarlo en orden y de manera adecuada para lograr la frecuencia motora. (Fragmento tomado del diario de campo de David, M, 2022)

El juego de “luz verde, luz roja” donde para dar el ejemplo el líder daba las indicaciones posicionándose en un extremo de la cancha y todo el grupo al otro lado, cuando gritaba luz verde me tapaba los ojos y los estudiantes intentaban desplazarse hasta el otro lado sin que cuando dijera luz roja y me destapara los ojos los viera moverse de alguna manera, tenían que quedarse como estatuas hasta que volviera a dar luz verde.

(Fragmento tomado del diario de campo de David, M, 2022)

5. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN

5.1 Conclusiones

Para sintetizar lo encontrado a manera de conclusiones de la experiencia pedagógica, se tienen en cuenta los objetivos que se propusieron como punto de partida, donde se mencionan a manera de reflexión, llevándolos a los eventos que en nuestro parecer fueron trascendentales en la comprensión de la experiencia. Proponemos, para elaborar el diálogo, premisas que motivan dicha reflexión:

Premisa: Las actividades planteadas en la clase de educación física deben ser formuladas en función de las posibles respuestas corporales de los estudiantes.

Con esta premisa, decimos que estas actividades armonizan la participación, autodescubrimiento y libre desenvolvimiento del cuerpo a partir de las sensaciones instantáneas, teniendo clara la perspectiva de cuerpo sensible que fue y se intentó todas las sesiones que fuera el protagonista y eje explorador de los juegos, se buscó y se logró identificar y vivenciar esas experiencias corporales que para algunos estudiantes fueron de gran aporte corporal.

La biografía corporal toma escena en tanto se le da la voz al cuerpo, se le brinda el espacio de despertar, de ser libre de jugar y poner en escena la historia social y cultural por medio de comprender el valor histórico de su ser.

Aquí es donde decimos la trascendentalidad que tiene el contexto para estos estudiantes, para estos cuerpos, que, gracias a su vulnerabilidad de recibir determinadas experiencias no tan favorables, (violencia, delincuencia, falta de comprensión en casa) generan comportamientos agresivos, violentos y desinteresados hacia la academia y los procesos formativos, hay que entender este carácter y desde la labor docente trabajar los casos particulares más desorientados.

El juego como herramienta didáctica y metodológica trajo a escena escenarios válidos para el despliegue corporal lleno de sensaciones e interpretaciones subjetivas.

El pretender formular contrastes con actividades desligadas a la práctica deportiva es todo un reto, ya que algunos estudiantes desde que saben que tendrán educación física se predisponen para jugar microfútbol, la mayoría, voleibol o baloncesto en un nivel menor. Ese imaginario que la educación física no desliga de ahí, en este caso con los juegos que propusimos, fueron acogidos en la medida de su fácil entendimiento, de la competencia que generaba ganarle al compañero y el motivar a los estudiantes de destacar con su destreza y habilidad motriz.

Más que certezas el proceso investigativo género incertidumbres, algunas frente al carácter subjetivo de recepción y respuesta que cada cuerpo tiene ante, en este caso, las dinámicas de educación física , es entonces donde las habilidades y gustos de cada ser son manifestadas por medio de su carácter, de sus maneras de comunicación y cómo interpreta desde su mismidad la información recibida por los sentidos, teniendo un papel protagónico el contexto social inmediato que en todo momento está presente y comparte diferentes ambientes, en este caso la violencia y escasez de oportunidades.

5.2 Proyección

5.2.1 Reflexión y proyección de Diego Andrés Mora Blanco.

La labor docente en un estado pos-contemporaneo no es tarea fácil, puesto que las dinámicas actuales exigen un abordaje del sujeto desde su subjetividad en consonancia con su contexto y desenvolvimiento social, ya no se puede reducir la pedagogía a una mera instrucción o transmisión de conocimiento, el abordaje ahora encarna complejidad, desborda diversidad y pluriculturalidad, reafirmando el compromiso del maestro, del profesor, del docente en el aula de clase. Este actor, cuyo papel es el de facilitar, proponer, otorgar, permitir un desarrollo adecuado del aprendizaje, se ve en la necesidad de permitirse una constante evolución profesional, donde su conocimiento tiene que ser adaptado, modificado y alterado en función del aprendizaje del estudiantado.

El proyecto me deja un aire de proyección, al poder comprender las nuevas dinámicas de la Educación Física, o bueno, las dinámicas que talvez debería asumirse en la actualidad desde la disciplina, dándole la oportunidad al cuerpo, al movimiento de expresar, de trascender, de

modificarse acorde a las necesidades del estudiante, de mutar en la clase, y no reducirse a la práctica repetitiva de movimientos condicionados y estandarizados, los límites del cuerpo no existen, las posibilidades son ilimitadas, bastas en su complejidad como en su simpleza, el cuerpo debe trascender, debe cambiar, debe ser entendido como totalidad del ser humano, debe sufrir una metamorfosis que le otorgue un verdadero sentido, todo esto a partir de una Educación Física Sensible.

Dentro de mis reflexiones encuentro el juego como la herramienta didáctica por excelencia del educador físico, pues a partir de este se puede alcanzar un amplio espectro de posibilidades, pues su capacidad flexible, cambiante y reorganizable dentro del mismo, incita a la constante y permanente participación, en él, los estudiantes, los sujetos, LOS CUERPOS, gestan un deseo apacible, de confort, de seguridad, pues en estos escenarios se expresan como quieren, sacan a la luz su verdadero ser, su verdadera realidad subjetiva y se liberan de la realidad circundante, se remiten única y exclusivamente al momento de juego, es aquí donde la experiencia corporal empieza a emerger como resultado de múltiples accionares sensibles. La experiencia termina siendo el resultado de toda esta vivencia dentro del juego, pues un acto trascendental impregna en el ser, deja hendidura en el cuerpo, y forja nuevas corporalidades.

5.2.2 Reflexión y proyección de Jesús David Mora Pinto.

A lo largo de la construcción del PCP y en general, en el trasegar de diez semestres entendiéndolo, comprendiendo y experimentando la Educación Física desde un contexto intelectual, reflexivo y crítico como lo es en la Universidad, me veo como el resultado de incontables experiencias corporales que hoy día resaltan en el discurso cotidiano de un estudiante, que aprecia y da valor al cuerpo como protagonista en toda escena social, especialmente en la

escuela, donde tantas oportunidad formativas y de aprendizaje funcionan en colectivo para la generación de conocimiento. Especialmente resaltó la reflexión en torno a la experiencia corporal, a esa huella humana impresa de una manera tan natural y enriquecedora en cada cuerpo, que será, en el transcurso de cada vida, respuesta motriz a tantas exigencias cotidianas. Ese papel en la educación de nuestra disciplina, da sentido a la formación de cuerpos, al brindar un espacio a la exploración de movimiento subjetivo en cuanto a la interpretación y desenvolvimiento en el espacio que como profesores debemos otorgar a los estudiantes en la práctica, siguiendo la premisa de nosotros también pertenecer a ese descubrimiento de nuestro ser, de lo que podemos lograr jugando, de las experiencias que a diario tenemos la posibilidad de vivenciar y hacerlas nuestras de una manera protagónica, dan sentido a que día a día la labor del educador físico siempre sea motivo de agrado y motivación para los procesos formativos.

Como proyección personal y profesional, me interesa seguir en el camino del estudio del cuerpo, gracias a la magnitud de oportunidades que este brinda y que cada perspectiva de conocimiento aporta hacen que haya un trazo magno por recorrer. A través de los procesos venideros y que seguramente nos encontraremos en el camino, funcionaran como materia de análisis en términos de contexto, de entenderlos como la oportunidad de aprovechar lo ya reflexionado y ampliar la argumentación teórica en términos de recepción y desenvolvimiento corporal de juegos, actividades o deportes instruidos a la formación integral, sirviendo como herramienta didáctica y práctica de los cuerpos puestos en escena de movimiento además de la comunicación con el semejante y el mundo.

5.3. Aportes al Macroproyecto Experiencia Corporal en contextos diversos

El proyecto curricular particular “el juego y la experiencia corporal: un dialogo entre la pedagogía sensible y la sociomotricidad” hizo parte de un macroproyecto que tenía como proyección y fin la búsqueda de la experiencia corporal y su inminente importancia dentro de la Educación Física como disciplina y área escolar. Desde el presente proyecto se logra aportar una noción de experiencia corporal adquirida a partir del despliegue didáctico del juego en aulas de clase formales, llevando las sensaciones corpóreas a una reflexión encarnada, donde el movimiento es intencionado y apropiado, donde la noción de cuerpo va más allá de entenderlo como estado físico o material, para entenderlo como multidimensionalidad, desde la comunicación, la expresividad, el lenguaje oculto, la emotividad, el comportamiento, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el movimiento.

La experiencia corporal se puede alcanzar en cualquier contexto, solo hay que facilitar las herramientas necesarias para dejar huella en el cuerpo, en el estudiante, en el ser humano y que pueda llevar todo este conocimiento adquirido a contextos ajenos al aula, que a partir de estas experiencias el sujeto, el cuerpo se modifique y adapte a circunstancias diversas, facilitando su desenvolvimiento inmediato, medito y a largo plazo en la sociedad. La educación física debe propiciar y presentar aulas ricas en contenidos que favorezcan a la emergencia de EXPERIENCIAS CORPORAL, encantando a los estudiantes con el movimiento y entendiendo el mismo como vehículo facilitador de aprendizaje y constructor de conocimiento e inteligencia diversa.

REFERENCIAS

- Acedo Gracia, E., Vicente Felipe, C., & Castillo Serrano, M. D. (2001). *Los juegos populares y tradicionales: una propuesta de aplicación*. Mérida (Badajoz): Junta de Extremadura, Secretaría General de Educación, 2001.
- Albadán Tovar, P. (2018). *Prácticas corporales y subjetividad en la construcción de la creatividad en la Escuela*. Recuperado de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/14375/Documento%20final%202018%20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Amengual, Gabriel. (2007). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel. *Tópicos*, (15), 1-20. Recuperado en 06 de junio de 2022, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2007000100001&lng=es&tlng=es
- Barbosa, W. R. (2019). *Diseño de una propuesta educativa para mejorar la autoestima desde la educación física en perspectiva de la capacidad sociomotriz*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10293>.
- Bolívar-Ortiz, K. V. (2019). Los juegos tradicionales como estrategia didáctica para fortalecer el desarrollo sociomotriz en estudiantes del grado tercero de la institución educativa Anza. Recuperado de: <https://repositorio.uco.edu.co/bitstream/handle/20.500.13064/201/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caillois, R. (1997). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. Fondo de cultura económica.

- Carlosama, A. F., *et al.* (2018). *Las capacidades sociomotrices para fomentar una educación emocional en los sujetos*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9322>.
- Chavarro Suárez, C. C., & Vera Teuta, V. U. (2016). El juguete/juego coreográfico desde la perspectiva socio motriz. Recuperado de <http://upnlib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2840>
- Chinchilla, V. (2012). Pedagogía, prácticas corporales y subjetivación: pasado y presente de la Educación Física, el deporte y la recreación escolar. Bogotá. *Lúdica pedagógica*. Vol. 2, No. 17.
- de Bogotá, C. D. C. (1994). Ley 115 de 1994.
- del Pino-Calderón, J. L. (2011). *Fundamentos martianos de la educación de la integralidad en el ser humano*. VARONA, (52), 68-74.
- Duque-Márquez, N. E., & Tapias-Monsalve, J. M. (2020). *Los juegos tradicionales como estrategia didáctica para fomentar el desarrollo sociomotriz de los estudiantes del grado cuarto de la institución educativa Betsabé Espinal*. (Bachelor's thesis, Ciencias de la educación). Recuperado de <https://repositorio.uco.edu.co/bitstream/handle/20.500.13064/672/Documento%20Tesis%20de%20Grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Educación Física. Ejes de Trabajo. Año 2006 Problemas de la Enseñanza. (1 de julio de 2012). Recuperado de <http://edufismatanzadocumentos.blogspot.com/2012/07/educacion-fisica-ejes-de-trabajo-ano.html>

- Extremera, A. B., & Montero, P. J. R. (2016). El juego motor como actividad física organizada en la enseñanza y la recreación. *EmásF: revista digital de educación física*, (38), 73-86.
- Gallo Cadavid, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 232-242.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales* (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.
- Gómez, S. M. G., Falero, J. D. D. F., & González, M. L. V. (2000). La adaptación de juegos como medio de integración sociomotriz. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (6), 434-440.
- Jaramillo, J., Mallarino, C. y Herrera, M. (2004). Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física PC-LEF. Documento Base. Facultad de Educación Física. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Krain, M. y Lantis, J. (2006). ¿Construyendo conocimiento? Evaluación de la eficacia de la Cumbre de problemas mundiales Simulación. *Revista Perspectiva de Estudios Internacionales*, vol. 7, N° 4, 395-407.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 2006, num. 19, p. 87-112.
- Mallarino, C. (2010). *La articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva. Una propuesta renovada para la educación del movimiento*. Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.

Mallarino Flórez, C. (2017). *Cuerpos, sociedades e instituciones a partir de la última década del Siglo XX en Colombia* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Molano, M. Á. (2012). Fundamentos estructurales de la experiencia corporal. *Lúdica pedagógica*, 2(17).

Nussbaum, M. (2015). El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial. *El Heraldó*. Recuperado de <http://goo.gl/auYvWy>.

PARLEBAS (1981) Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz*. Barcelona, España: Paidotribo.

Pastor, V. M. L., Aguado, R. M., García, J. G., Pastor, E. M. L., Pinela, J. F. M., Badiola, J. G., ... & García, L. M. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (10), p. 31-41.

Pérez, M. M. B. (2010). *La motricidad como dimensión humana-un enfoque transdisciplinar*. Recuperado de http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/motricidad_dimension_humana.pdf

Planella Ribera, J. (2015). *Pedagogías de lo Sensible. Cuerpo, cultura y educación*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.

Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona, España: Edicions Universitat Barcelona.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2021). Recuperado de

[https://www.pactomundial.org/2021/01/el-pnud-introduce-criterios-ecologicos-en-su-
indice-de-desarrollo-humano-2020-y-el-ranking-cambia/](https://www.pactomundial.org/2021/01/el-pnud-introduce-criterios-ecologicos-en-su-indice-de-desarrollo-humano-2020-y-el-ranking-cambia/)

Renzi, G. M. (2009). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. *Revista iberoamericana de educación*, 50(7), p. 1-14.

Ruiz, M. A. (2013). Cuerpo (s) y educación física escolar. *Revista iberoamericana de educación*, v. 63(2), p. 1-12.

Ruiz, J. O. & Rodríguez, M. A. (2014). *Sociomotricidad para el fortalecimiento de valores* (tesis de pregrado). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2916>.

Samper, J. D. Z. (2010). *Hacia una Pedagogía Dialogante*. Colombia, Bogotá: Fundación Internacional Alberto Merani.

Sparkes, A., & Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, 43-68.

Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, 26(3), 177-179.

Tinning, R. (1996). Definiendo el área ¿cuál es nuestra área. *Revista de Educación*, 113, 123-134. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71637/00820073003930.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Unicef. (2018). Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. New York, Estados Unidos: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: [Aprendizaje a través del juego](#).

Verano Gamboa, L. (2014). La experiencia corporaL del Lenguaje en MerLeau-ponty: apuntes para una fenomenología de La INTER-culturalidad. *Eidos*, (21), 260-282. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eidos/n21/n21a14.pdf>

Anexos

Anexo 1.

Nombre de la tribu: <i>Historia Periodo - H.S.</i>		
Nombre del estudiante	Autoevaluación	Coevaluación
<i>Francisco Rodriguez</i>	<i>9.0</i>	<i>9.0</i>
<i>Melanny Latorre</i>	<i>8.0</i>	<i>8.5</i>
<i>Simón Alexander</i>	<i>8.0</i>	<i>8.0</i>
<i>Gineth Andrea Zamora</i>	<i>8.5</i>	<i>8.5</i>
<i>Dora Santiago Prieto</i>	<i>8.0</i>	<i>8.5</i>
<i>Alan Rodriguez</i>	<i>9.0</i>	<i>9.0</i>
<i>Juan David Cabrera</i>	<i>9.0</i>	<i>8.5</i>

*Por el trabajo en equipo
Por su rendimiento
porque es participativo
Por el trabajo en equipo
Por que trabaja en el
Porque participo
trabajo en clase*

Criterios de evaluación:

- Participó activamente en el desarrollo de las clases
- Trabajo en equipo, hablando y ayudando a sus compañeros de grupo
- Asistió a las sesiones de clase
- Atendió a las indicaciones dadas por los docentes

6

Anexo 2.

Encuesta para entender en que condición inicial se encuentra la población a abordar
PCP Juego y la experiencia corporal – un diálogo entre la pedagogía sensible y la sociomotricidad
Evaluación diagnóstica de la población
(evaluación cualitativa)

Objetivo de aplicación: Evaluar las dimensiones corporales y del ser humano (motriz, social, afectiva y cognitiva), con el fin de determinar el punto de partida en el que se encuentran los estudiantes, en relación con la propuesta de grado PCP y así poder brindar un abordaje idóneo al estado inicial.

Nombre: Esteban David Rodríguez Edad: 13 Fecha: 22/02/2022
 Curso: 8º

Dimensión	Preguntas	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Dimensión social	¿Se considera una persona activa socialmente?		X			
	¿Se le facilita hablar y transmitir sus ideas a otras personas, compañeros y docentes?			X		
	¿Cree usted que el trabajo en equipo es importante?					X
	¿El trabajo en equipo le facilita la realización de tareas?		X			
	¿Le gusta compartir con sus compañeros los sucesos que le pasan a diario y fuera del colegio?					X
Dimensión afectiva emocional	¿Participa activamente en las clases de todas las materias?			X		
	¿Confía en sus compañeros en momentos determinados donde se encuentre en problemas?			X		
	¿Se considera buen amigo, apoyando, aconsejando y compartiendo con sus compañeros?					X
	¿Cuándo algo le molesta expresa sus sentimientos de forma agresiva?	X				
Dimensión cognitiva	¿Le es fácil dialogar con demás y expresar lo que siente sea bueno o malo?					X
	¿Se siente bien asistiendo al Colegio?					X
	¿Se considera una persona segura de lo que dice y hace?					X
Dimensión motriz	¿Se le facilita aprender nuevos conocimientos y contenidos en las diferentes materias escolares?				X	
	¿Le cuesta concentrarse cuando el maestro explica la clase?			X		
	¿Se le facilita solucionar problemas cotidianos? (Cómo tareas, pequeños conflictos con amigos y padres, desarrollar actividades complejas)			X		
Otras preguntas	¿Se le facilita aprender nuevos movimientos organizados y complejos? Como la práctica de algún deporte, aprende los pasos de un baile o juegos no practicados anteriormente			X		
	¿Cree usted que tiene un buen control de su cuerpo?					X
Otras preguntas	¿Usted realiza o practica actividad física, deporte o juegos fuera de la institución educativa?			X		
	¿Qué actividad(es) realiza? <u> Fútbol </u>					
Otras preguntas	¿Encuentra usted la clase de educación física como una materia importante dentro del plan de estudios?					X
	¿Qué actividad, temática o dinámica le gustaría ver en la clase de educación física?	RTA - no me gusta				