

**LA EXPRESIÓN CORPORAL: UN PUENTE PARA EL APRENDIZAJE DE
HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA**

**MARINELA MADRID MONTOYA
MARTHA ISABEL SALINAS ARÉVALO
YESICA PAOLA PINZÓN MARROQUÍN**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA
PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN EDUCACION FÍSICA**

Bogotá, D.C.

2015

**LA EXPRESIÓN CORPORAL: UN PUENTE PARA EL APRENDIZAJE DE
HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA**

**Proyecto Curricular Particular para optar al título de
Licenciado en Educación Física**

Autores: Marinela Madrid Montoya

Martha Isabel Salinas Arévalo

Yesica Paola Pinzón Marroquín

Tutor: Consuelo González Mantilla

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN EDUCACION FÍSICA

Bogotá, D.C.

2015

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

| 1. Información General | |
|------------------------|---|
| Tipo de documento | Trabajo de Grado |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de habilidades sociales en la infancia |
| Autor(es) | Madrid Montoya, Marinela; Pinzón Marroquín, Yesica Paola; Salinas Arévalo, Martha Isabel |
| Director | González Mantilla, Consuelo |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 195p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional UPN |
| Palabras Claves | EXPRESIÓN CORPORAL; HABILIDADES SOCIALES; INTERACCIÓN. |

| 2. Descripción |
|--|
| <p>Trabajo de grado que se propone con el fin de propiciar y potenciar habilidades sociales apropiadas que puedan fortalecer las relaciones interpersonales en los niños desde temprana edad y así orientar su desarrollo integral desde la relación de la dimensión corporal y la dimensión social, a partir de la adquisición y fortalecimiento de las habilidades ligadas a las destrezas sociales, partiendo de la aceptación de sí mismo y, posteriormente, hacia la interacción con los demás en el contexto escolar. Se da la pertinencia a que la Educación Física vista como un elemento constitutivo de la educación, que empleando el movimiento como medio, tenga la oportunidad de intervenir en el desarrollo social en los niños desde el saber pedagógico, disciplinar y humanístico que comprende al hombre en su totalidad, posibilitándole adaptación inteligente al medio sociocultural y a la vida.</p> |

| 3. Fuentes |
|---|
| <p>Amar, J. (1998). Una conceptualización comprensiva del desarrollo humano. Tomado del Texto: Desarrollo Humano, Perspectiva Siglo XXI. Universidad de Antioquia.</p> <p>Blanco, V. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. Institución Iberoamericana. Bogotá, Colombia.</p> <p>Caballo Manrique, V. (1991). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. Madrid: Siglo XXI.</p> |

De Zubiría, J. (2011). Los modelos pedagógicos Hacia una Pedagogía Dialogante. Segunda Edición. Cooperativa magisterio 2006. Bogotá.

Garrote, N. (1993). La Enseñanza de la Educación Física: La reforma de los estilos de enseñanza Muska Mosston y Sara Ashworth. 1st ed. Barcelona: Nicolás Garrote, pp.2-78. <https://pupituf.files.wordpress.com/2009/11/lectura-1a.pdf>. 10 Jun. 2015.

Gallo Cadavid, L. E. (2010). Los Discursos de la Educación Física Contemporánea. Armenia, Colombia: Kinesis.

López, F. (1995). Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos. Madrid: Ministerios de Asuntos Sociales.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Lineamientos curriculares de Educación Física, Deporte y Recreación. Bogotá: MEN.

Monjas M, (1999). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS). Madrid (4ª Edición). (1ª Ed. en 1993).

Ruano, K, (2004). La influencia de la Expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental. Universidad Politécnica. Madrid, España.

4. Contenidos

CONTEXTUALIZACIÓN

Al realizar prácticas pedagógicas durante el proceso de formación como docentes, se logró evidenciar que hay falencias de las habilidades sociales en la infancia y por ende a las formas de relacionarse con el otro, de allí surge el proyecto: La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de habilidades sociales en la infancia, donde se presentan unos referentes teóricos que dan claridad al tema y antecedentes relativos al tema que darán sustento y contribuirán al desarrollo del proyecto.

Es por ello que la tarea de este proyecto curricular particular es desarrollar y potencializar las habilidades sociales desde el área de Educación Física, utilizando como medio la expresión corporal, ya que esta permite exteriorizar sentimientos, actitudes y deseos desde el cuerpo en movimiento.

PERSPECTIVA EDUCATIVA

Se da la sustentación teórica la cual da validez al proyecto y además da referentes para el diseño e implementación de la propuesta pedagógica, tales como: teoría de desarrollo humano, teoría curricular, modelo didáctico, estilos de enseñanza, modelo evaluativo y modelo pedagógico.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN

La implementación del proyecto se llevó a cabo con estudiantes de tercero de primaria del colegio Andrés Bello IED, localizado en el barrio o UPZ Muzú.

Por medio de la implementación se plantea un trabajo práctico que sea sistemático y planificado e implique el desarrollo de actividades intencionales de enseñanza

dirigidas a lograr el propósito del proyecto. Se evidenciará a través del diseño del macro currículo que se fundamenta desde la transversalidad de temas acerca de la expresión corporal y habilidades sociales, y da cuenta de los resultados de una ficha diagnóstica realizada, posteriormente se encuentran formatos de planeaciones de clase, formas y formatos para evaluar, formatos de evaluación docente, formatos de evaluación del programa, entre otros, que plasmaran la propuesta pedagógica.

El macro currículo cuenta con cuatro ejes temáticos: Exploración socio-corporal básica, Imagen corporal ¿Quién soy yo? - ¿Quién eres tú?, Me muevo, me expreso lo que con la música siento, Todos para uno, y uno para todos, teniendo cada uno un propósito que apunta a la obtención del propósito general del proyecto y una forma de evaluar.

EJECUCIÓN

Iniciación de las prácticas pedagógicas fundamentadas desde la obtención de los resultados de una ficha diagnóstica de la cual se obtuvo la información necesaria que nos llevaría a determinar el grado de socialidad de los estudiantes, sus conductas, relaciones armónicas o de rechazo que pudieran observarse; lo que permitió determinar las conductas, las maneras en que se relacionan entre sí, sus fortalezas y debilidades comunicativas e interrelaciones con los demás.

Por ello se hizo necesaria la enseñanza de todas las habilidades sociales planteadas en el proyecto, desarrolladas desde las planeaciones de sesión de clase, las cuales fueron doce, en donde cada una correspondía a un tema del eje temático, dando cuenta a la pertinencia de su aplicación teniendo como fin optimizar las relaciones entre los diferentes actores del ámbito educativo, tanto estudiantes como docentes, propendiendo por un ambiente armónico a nivel personal y social dentro y fuera del contexto escolar.

EVALUACIÓN

Determinada desde tres factores importantes: el primero, hace referencia a la evaluación del aprendizaje, donde se da cuenta del proceso sistemático y continuo mediante el cual se determina el grado en que se están logrando el aprendizaje de las habilidades sociales; el segundo factor es la evaluación docente, que implica la mirada retrospectiva de la práctica pedagógica y la experiencia obtenida en el transcurso de nuestra formación académica; y el tercero, la evaluación del programa concerniente al cumplimiento de la finalidad o propósito del Proyecto Curricular Particular (PCP) ligado al desarrollo humano.

5. Metodología

Desde la descripción y el análisis del contexto educativo formal, se realizó una observación de la realidad social, donde se identificó la necesidad de intervenir con miras a la adquisición y fortalecimiento de las habilidades sociales. De esta manera nace esta propuesta educativa direccionada hacia los procesos positivos de

interacción dentro y fuera del ámbito educativo a través de la tendencia de la Educación Física como lo es la expresión corporal.

Se desarrolló una ficha diagnóstica acerca de la adquisición de habilidades sociales en el contexto, que arrojó como resultado una carencia de dichas habilidades y por ende la pertinencia de la aplicación del proyecto.

Posteriormente se diseñó un macro currículo que da cuenta del abordaje de habilidades sociales por medio de la expresión corporal, un proceso de evaluación que permitió ver si se cumplió el propósito del proyecto, se desarrolló en un periodo de tiempo de doce sesiones.

6. Conclusiones

- La participación constante y duradera de los agentes socializadores como la familia y el colegio son fundamentales para que las habilidades sociales trasciendan en diferentes contextos de manera eficaz. Las satisfacciones que este proyecto generó fueron positivas y creemos que su intervención es viable en cualquier etapa del desarrollo humano como proceso continuo que comienza desde edades tempranas y se prolonga a lo largo de toda la vida.
- Reafirmamos que la relación con el contexto socio-cultural donde se plantea la aprehensión de habilidades sociales desde la infancia tiene gran impacto y mayor influencia en su desarrollo. Los aprendizajes dependen de la igualdad en cuanto a las oportunidades para que el desarrollo humano se evidencie y son las instituciones educativas las que inciden directamente en este cambio y el desarrollo social.
- Esta mediación entre el individuo y la institución es decisiva para que la elaboración de valores, (como elaboración social) se incorporen y fomenten; aquí el individuo se adapta o los reelabora para sí, en función de sus metas sociales o personales. Es en estas mediaciones institucionales como la escuela donde el individuo se forma en el conjunto variado de la vida social.
- La expresión corporal entendida como una forma de lenguaje contribuye a la adquisición de habilidades sociales, ya que de una forma positiva permite exteriorizar el mundo interno, es decir, actitudes, deseos, pensamientos, emociones e ideas, a través del cuerpo y el movimiento, permitiendo posibilidades de reconocerse y así relacionarse con el otro.

| | |
|-----------------------|--|
| Elaborado por: | Marinela Madrid Montoya, Martha Isabel Salinas Arévalo, Yesica Paola Pinzón Marroquín. |
| Revisado por: | Consuelo González Mantilla |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 19 | 11 | 2015 |
|--|----|----|------|

DEDICATORIA

Esta dedicatoria está dirigida especialmente a dos seres maravillosos que me motivan día a día a ser mejor. Mi esposo Nelson Javier Macías Mancera, compañero incondicional, dedicado y comprometido con su familia; a mi hija, Denisse Valeria Macías Salinas, mi pequeña traviesa quien me enseña, me inspira y reitera mi vocación docente. Gracias por su paciencia y consideración en este proceso formativo.

Martha Isabel Salinas Arévalo

A Nilson Tinjacá Vásquez, quien siempre ha creído en mi de principio a fin durante mi proceso formativo, día a día me ayuda a crecer como persona, siendo un apoyo incondicional en todo el sentido de la palabra, gracias a él pude llegar a estas instancias de mi carrera, me apoyó a seguir mis metas y hacerlas realidad. Y a mis padres Aleida Montoya Bustamante y José Madrid Madrid (Q.E.P.D), que siempre me apoyaron y aportaron incondicionalmente en la parte moral y afectiva, gracias a ellos logré orientarme por el buen camino, todo esto en busca de ofrecerles una mejor calidad de vida.

Marinela Madrid Montoya

Dedicado a mis padres, Carlos Hernando Pinzón Cholo y María Ignacia Marroquín Garnica, quienes han sido mi apoyo incondicional durante toda mi vida, emprendieron al igual que conmigo esta etapa de formación como docente, acompañándome y motivándome en cada paso de este proceso formativo, hoy luego de cinco años he culminado una etapa más de mi vida gracias a ellos, a su presencia y dedicación.

Yesica Paola Pinzón Marroquín

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todos los que han hecho parte de nuestro proceso de aprendizaje durante este venturoso camino, docentes y compañeros que aportaron desde los primeros momentos hasta ya culminar esta etapa de la vida formándonos profesionalmente. A nuestra tutora Consuelo González Mantilla, quien guió y motivó la construcción de nuestro Proyecto Curricular Particular (PCP), dedicando tiempo en la lectura y revisión rigurosa, además de aportar su experiencia para nuestra formación como licenciadas. Y al profesor Mauricio Robayo por creer en nuestra propuesta pedagógica y abrir las puertas en su institución para poner en escena nuestro proyecto y a la vez contribuir significativamente a nuestra formación como docentes con su conocimiento y perspectiva a la hora de afrontar la realidad educativa.

ÍNDICE GENERAL

| | pp. |
|--|------------|
| RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | iii |
| DEDICATORIA | vii |
| AGRADECIMIENTOS | viii |
| ÍNDICE GENERAL | ix |
| LISTA DE TABLAS | xii |
| LISTA DE FIGURAS | xiii |
| 1. CONTEXTUALIZACIÓN | 4 |
| 1.1. Referentes conceptuales | 4 |
| 1.1.1. Expresión corporal. | 4 |
| 1.1.2. Habilidades sociales. | 6 |
| 1.1.3. Noción de infancia. | 11 |
| 1.2. ¿Oportunidad, necesidad o problema? | 12 |
| 1.3. Antecedentes. | 22 |
| 1.4. Marco legal. | 25 |
| 2. PERSPECTIVA EDUCATIVA | 28 |
| 2.1. Concepto de hombre | 28 |
| 2.2. Concepto de educación..... | 28 |
| 2.3. Concepto de sociedad..... | 29 |
| 2.4. Teoría de desarrollo humano..... | 29 |
| 2.5. Modelo pedagógico interestructurante con enfoque dialogante | 33 |
| 2.6. Teoría curricular práctica | 36 |
| 2.7. Modelo didáctico procesual..... | 41 |
| 2.7.1. Estilos de enseñanza de muska mosston..... | 42 |
| 2.8. Evaluación formativa | 45 |
| 2.9. Expresión corporal como tendencia de la educación física | 47 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 3. | DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN..... | 53 |
| 3.1. | Caracterización de la población..... | 54 |
| 3.2. | Caracterización contextual de la institución..... | 57 |
| 3.3. | Caracterización contextual del territorio..... | 59 |
| 3.4. | Diagnostico..... | 64 |
| 3.5. | Macro diseño..... | 68 |
| 3.5.1. | Propósito general..... | 70 |
| 3.5.2. | Propósitos específicos..... | 70 |
| 3.5.3. | Estrategias..... | 70 |
| 3.6. | Micro diseño..... | 82 |
| 3.6.1. | Formato planificación de clase..... | 82 |
| 3.7. | Formato rejilla de evaluación de aprendizaje..... | 85 |
| 3.8. | Cronograma..... | 88 |
| 3.9. | Formato de evaluación docente..... | 91 |
| 3.10. | Rejilla para la evaluación del programa..... | 93 |
| 4. | EJECUCIÓN..... | 95 |
| 4.1. | Práctica, retroalimentación y evaluación del primer eje temático: exploración socio-corporal básica..... | 97 |
| 4.1.1. | Síntesis de la experiencia de la sesión Nº 1..... | 101 |
| 4.2. | Síntesis de la experiencia de la sesión Nº 2..... | 105 |
| 4.2.1. | Síntesis de la experiencia de la sesión Nº 3..... | 110 |
| 4.2.2. | Síntesis de la experiencia sesión Nº 4..... | 114 |
| 4.3. | Práctica, retroalimentación y evaluación del segundo eje temático: imagen corporal - ¿quién soy yo? - ¿quién eres tú?..... | 120 |
| 4.3.1. | Síntesis de la experiencia de la sesión Nº 5..... | 124 |
| 4.3.2. | Síntesis de la experiencia de la sesión Nº 6..... | 128 |
| 4.3.3. | Síntesis de la experiencia sesión Nº 7..... | 131 |
| 4.4. | Práctica, retroalimentación y evaluación del tercer eje temático: me muevo, me expreso lo que con la música siento..... | 134 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 4.4.1. | Síntesis de la experiencia de la sesión N° 8. | 137 |
| 4.4.2. | Síntesis de la experiencia sesión N° 9. | 141 |
| 4.5. | Práctica, retroalimentación y evaluación del cuarto eje temático: todos para uno, y uno para todos..... | 145 |
| 4.5.1. | Síntesis de la experiencia sesión N°10..... | 149 |
| 4.5.2. | Síntesis de la experiencia sesión N°11..... | 151 |
| 4.5.3. | Síntesis de la experiencia sesión N°12..... | 154 |
| 4.5.4. | Síntesis de la experiencia sesión N°12..... | 158 |
| 4.6. | Evaluación docente..... | 161 |
| 4.7. | Evaluación del programa | 164 |
| 5. | EVALUACIÓN..... | 169 |
| 5.1. | Evaluación del aprendizaje | 169 |
| 5.2. | Evaluación docente..... | 172 |
| 5.3. | Evaluación del programa | 175 |
| 5.4. | A manera de conclusión..... | 178 |
| 6. | REFERENCIAS..... | 180 |

LISTA DE TABLAS

pp.

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Diferencia de los tres estilos de relación. Fuente: Caballo, 1993, pág. 227.... | 20 |
| Tabla 2. Observación diagnóstica sobre las habilidades sociales en la infancia. | 65 |
| Tabla 3. Formato de planeaciones de clase. Fuente propia..... | 84 |
| Tabla 4. Listado e indicadores del sistema de seguimiento y evaluación del proceso. Fuente propia. | 86 |
| Tabla 5. Cronograma de la práctica pedagógica. Fuente propia. | 89 |
| Tabla 6. Formato de evaluación docente. Fuente propia. | 92 |
| Tabla 7. Formato de evaluación del programa. Fuente propia. | 94 |
| Tabla 8. Planeación de clase No.1. Fuente propia..... | 99 |
| Tabla 9. Planeación de clase No.2. Fuente propia..... | 103 |
| Tabla 10. Planeación de clase No.3. Fuente propia..... | 108 |
| Tabla 11. Planeación de clase No.4. Fuente propia..... | 112 |
| Tabla 12. Seguimiento y evaluación del proceso, primer eje temático. Fuente propia. | 116 |
| Tabla 13. Planeación de clase No.5. Fuente propia..... | 122 |
| Tabla 14. Planeación de clase No.6. Fuente propia..... | 126 |
| Tabla 15. Planeación de clase No.7. Fuente propia..... | 129 |
| Tabla 16. Seguimiento y evaluación del proceso, segundo eje temático. Fuente propia. | 132 |
| Tabla 17. Planeación de clase No.8. Fuente propia..... | 135 |
| Tabla 18. Planeación de clase No.9. Fuente propia..... | 139 |
| Tabla 19. Seguimiento y evaluación del proceso, tercer eje temático. Fuente propia. | 143 |
| Tabla 20. Planeación de clase No.10. Fuente propia..... | 147 |
| Tabla 21. Planeación de clase No.11. Fuente propia..... | 150 |
| Tabla 22. Planeación de clase No.12. Fuente propia..... | 153 |
| Tabla 23. Planeación de clase No.13. Fuente propia..... | 156 |
| Tabla 24. Seguimiento y evaluación del proceso, cuarto eje temático. Fuente propia | 159 |
| Tabla 25. Evaluación docente. Fuente propia..... | 162 |
| Tabla 26. Evaluación del programa. Fuente propia..... | 165 |

LISTA DE FIGURAS

| | pp. |
|--|-----------|
| Figura 1. Clasificación de las habilidades sociales. Fuente: Vicente Caballo. | 9 |
| Figura 2. Modelos pedagógicos planteados por Louis Not. | 34 |
| <i>Figura 3. Enfoque práctico del currículo. Fuente propia.</i> | <i>39</i> |
| Figura 4. Modelo didáctico procesual. Fuente propia. | 45 |
| Figura 5. Primer eje temático de transversalidad entre la tendencia expresión corporal y las habilidades sociales. Fuente propia..... | 74 |
| Figura 6. Segundo eje temático de transversalidad entre la tendencia expresión corporal y las habilidades sociales. Fuente propia..... | 75 |
| Figura 7. Tercer eje temático de transversalidad entre la tendencia expresión corporal y las habilidades sociales. Fuente propia..... | 77 |
| Figura 8. Cuarto eje temático de transversalidad entre la tendencia expresión corporal y las habilidades sociales. Fuente propia..... | 78 |
| Figura 9. Diseño de propuesta pedagógica del PCP. Fuente propia | 81 |

INTRODUCCIÓN

El contexto cultural actual en el que diariamente convivimos nos invita a pensar en las formas en que nos relacionamos diariamente con los demás en diferentes entornos; todo esto en el marco de una sociedad que está en movimiento constante y donde solo es posible concebir el desarrollo del ser humano integral cuando está en constante interacción con otros individuos.

Las habilidades sociales, como parte esencial en la socialización del ser humano, permiten adoptar comportamientos que propenden al mejoramiento continuo en sus interacciones tanto en el ámbito educativo como en los distintos entornos donde se desenvuelve en su cotidianidad, y es aquí donde la Educación Física, desde su saber pedagógico, propicia condiciones y ambientes de enseñanza-aprendizaje en las que se establecen procesos de interacción fundamentales en las relaciones sociales y proceder en sociedad.

La mediación que a través de la tendencia de la expresión corporal asumimos en el proceso de aprendizaje de las habilidades sociales nos permite contribuir al mejoramiento interpersonal desde la dimensión social en edades tempranas y, por ende, aportar significativamente en el desarrollo del potencial humano.

JUSTIFICACIÓN

Teniendo en cuenta el trasegar histórico del proceso de formación de los seres humanos, el sistema educativo se ha centrado, en la mayoría de las veces, en el aprendizaje cognitivo, restando importancia al fortalecimiento de la dimensión social del individuo. Tal es el caso de las habilidades sociales que como conductas implícitas en las relaciones cotidianas de los individuos se desconocen en el aprendizaje. Estas permiten, sin lugar a duda, el desarrollo de la identidad desde la interacción del individuo con sus pares, en pro de trascender y mejorar las relaciones en distintas etapas de su desarrollo en los contextos en los que se desenvuelve.

En este sentido, se puede replantear la importancia y el papel que puede cumplir la Educación Física en el ámbito educativo, con el fin de aportar en el desarrollo del sujeto en la adquisición de las habilidades sociales por medio de la expresión corporal como puente primordial en su aprendizaje. Consideramos entonces oportuno llevar a cabo este proyecto curricular y contrarrestar las falencias y necesidades en cuanto al fortalecimiento de las interacciones de manera positiva, teniendo en cuenta su importancia en el aprendizaje social desde la infancia.

De esta manera, es pertinente lograr que las habilidades sociales sean un pilar básico en la formación del individuo, ya que estas son un valioso aporte para su formación integral, contribuyendo de igual forma a las relaciones interpersonales que permitirán el enriquecimiento de sus demás dimensiones; estos son aspectos claves en el proceso de desarrollo y socialización, sobre todo si se potencia desde la infancia y trasciende de manera relevante en el desarrollo del potencial humano.

OBJETIVOS

General

Desarrollar y potencializar habilidades sociales por medio de la expresión corporal para contribuir al desarrollo integral del niño desde la relación de la dimensión corporal y la dimensión social, a partir de la aceptación de sí mismo y, posteriormente, hacia la interacción con los demás en diferentes contextos.

Específicos

Conocer y representar simbólicamente el propio cuerpo en la forma de verse y ver al otro.

Desarrollar el afianzamiento de su esquema corporal, sus formas de comunicación, conciencia corporal y sus conceptos de cuerpo en relación a las relaciones interpersonales.

Proporcionar espacios de exteriorización de emociones y sentimientos desde la corporeidad.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

El Proyecto Curricular Particular (PCP) “La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de habilidades sociales en la infancia” está orientado al desarrollo integral del niño desde la relación de la dimensión corporal y la dimensión social, a partir de la adquisición y fortalecimiento de las habilidades ligadas a las destrezas sociales, partiendo de la aceptación de sí mismo y, posteriormente, hacia la interacción con los demás en diferentes contextos, en beneficio de su desarrollo y proceder en sociedad.

En el marco de esta contextualización, es pertinente dar claridad conceptual en la relación con los términos expresión corporal, habilidades sociales, noción de infancia, como ejes fundamentales en el desarrollo del proyecto.

1.1. Referentes conceptuales

1.1.1. Expresión corporal.

El ser humano es un ser corporal, tal como lo plantea Luz Helena Gallo (2006) desde su escrito *El ser corporal en el mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea*, nutrido en su esencia por contextos histórico-sociales en los cuales está inmerso, en este sentido, se puede afirmar que a través de las técnicas de la expresión corporal se puede aportar al fortalecimiento corpóreo del sujeto, ya que esta es una fuente vital que constituye, en sí misma, un lenguaje y un acceso para la interiorización y exteriorización de sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos en el individuo. La expresión corporal tiene, entre sus prioridades, implicar la sensibilización y concientización de sí mismo para, entre otras cosas, satisfacer

necesidades de expresar, comunicar, crear, compartir e interactuar con los otros en la sociedad en que se desenvuelva el ser humano.

Teniendo en cuenta la pertinencia de la expresión corporal en la contribución al desarrollo de la dimensión social del sujeto, Paloma Santiago Martínez (1985), menciona al respecto que:

(...)La expresión corporal es el espacio donde el hombre se manifiesta consigo mismo, con los otros y con el mundo que lo rodea". Así mismo, visualiza la expresión corporal desde una orientación pedagógica-educativa, "Se concibe como la manifestación en el cuerpo propio, y a través de él de lo que el hombre es aquí y ahora, y de su estilo peculiar de relación con los otros y con el mundo (p. 21).

De esta manera, se considera que la expresión corporal es el lenguaje que nos da a conocer tal y como somos, favorece el desarrollo integral y posibilita la interacción de las formas de ser de cada persona, por medio del movimiento corporal espontáneo y creativo a través de códigos del cuerpo que le permite comunicarse con el mundo y potencializar su construcción como individuo en su subjetividad.

A este respecto, Merleau Ponty (1975) anota que: "(...) En la expresión, el cuerpo se manifiesta intrínsecamente a la subjetividad, ya que, a través de la palabra o el gesto, el ser humano se abre hacia conductas nuevas, se apropia de núcleos de significación que trascienden su contenido biológico" (p. 206).

Es de considerar que la expresión corporal es un medio de comunicación que, a través del cuerpo en movimiento, manifiesta y exterioriza las formas de ser y actuar de cada individuo de manera particular. A su vez, se permea de experiencias que el medio le presenta y crea una identidad en su interacción y da una significación social en su cotidianidad.

En el aprendizaje particular de las habilidades sociales, la expresión corporal, desde sus posibilidades de aprendizaje, se manifiesta en el cuerpo para

crear y transmitir lenguajes propios, también genera espacios que pueden potenciar y desarrollar relaciones interpersonales específicas.

1.1.2. Habilidades sociales.

Según Coloma (1990), el significado que refiere las habilidades sociales se desglosa, en primera instancia, en el término habilidad, entendida como aquella cualidad permanente de una persona adquirida por el propio esfuerzo y estimada por la comunidad. Es aquella que nos capacita para poder responder satisfactoriamente a ciertas exigencias y se adquiere mediante el propio esfuerzo. Se dice que un individuo tiene habilidad cuando se muestra capaz de acometer con facilidad las tareas que se presentan al paso de su vida. Ser hábil significa dominar aquello que es preciso hacer.

El proceso de adquisición de las habilidades sociales sugiere un aprendizaje social donde es necesario dar pertinencia a la socialidad, vista como la capacidad de relacionarse y convivir con los demás. Feroso (1991) afirma:

La socialidad se adquiere y desarrolla a lo largo de la vida por el efecto producido por el medio ambiente a través de estimulaciones y las adecuadas respuestas de ella. Se puede afirmar entonces, que se aprende a ser social. El fenómeno de la socialidad, estudiado por los psicólogos se proyecta en el campo pedagógico y, en la pertinencia de la Educación Física, permite su aprendizaje, ya que el educador, en cuanto es un ser competente en la enseñanza, puede contribuir a que la socialización se realice con mayor efectividad (p. 227).

Entendiendo que el fenómeno de la socialidad se proyecta en el campo pedagógico el educador juega un papel importante, ya que realiza acciones referentes a la enseñanza y posee habilidades pedagógicas para convertirse en agentes efectivos del proceso de aprendizaje, desde esta concepción el docente tiene la capacidad de generar espacios o ambientes de aprendizaje donde la socialidad sea un eje fundante, entendiendo que lo social aparece como una característica de la vida humana que implica pluralidad, unión y convivencia. El educador desde el área de Educación Física aporta a la sociabilidad humana ya que es un hecho de experiencia común, el

cual está determinado por la enseñanza que se adquiere con la práctica, mediada por la exploración de los sentidos y posibilidades de movimiento que contribuye en ese aprendizaje social para así desarrollar las habilidades sociales.

Desde el ámbito pedagógico, el aprendizaje es el hallazgo y conjunto de respuestas nuevas ante las estimulaciones del mundo exterior o medio ambiente, que modifican la conducta, de modo que la repetición de respuestas semejantes resulta cada vez más cómoda y rápida porque el individuo dispone de estructuras y estrategias que se lo facilitan.

Desde estas apreciaciones, se puede afirmar que el aprendizaje social, al ser una modalidad de aprendizaje aplicado al ámbito social, modifica la conducta social, es decir, las relaciones interpersonales (Bahr-Seipel, 1975); así, el aprendizaje depende del contacto, relación y comunicación con los demás.

Desde la perspectiva de Coloma (1990, p. 194):“Las habilidades sociales tienen su fundamentación en las habilidades morales. El educar es responsabilizar socialmente a las personas, supone sus deberes mutuos y sin ellos no es posible una conducta social aceptable”.

Toda moral consiste en un sistema de normas tales como: normas jurídicas, sancionadas por el Estado; de carácter legal obligatorio, que regulan la convivencia ciudadana y aseguran los derechos y deberes de los individuos; normas religiosas, dictadas por autoridades clericales que obligan en la conciencia y su transgresión dificulta las relaciones con la divinidad; normas morales, que son el “deber ser” y forman el “yo ideal”, como parte del concepto de sí mismo y su referencia a lo que un individuo aspira. La moralidad se aproxima a la persona moral. En la conducta del “yo ideal moral”, la acción está bien en y para una determinada sociedad porque en ella funciona y es aceptada.

El término habilidades sociales en su conjunto se asocia a distintos conceptos como habilidades de interacción social, habilidades para la

interacción, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, destrezas sociales, conducta interpersonal, relaciones interpersonales, entre otros (Caballo, 1993; Gresham, 1991; Hundert, 1995). Esto nos muestra que las habilidades sociales son un tema amplio que se conceptualiza desde distintas apreciaciones y no está delimitado en su totalidad.

Vicente Caballo Manrique (1991) define las habilidades sociales como:

El conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (p. 403).

En este sentido, las habilidades sociales, vistas como el conjunto de conductas y comportamientos que adquiere una persona en diversos ámbitos de su vida, permiten elaborar juicios y resolver dificultades. De allí la pertinencia al caracterizarlas y distinguir el tipo de habilidades sociales que se encuentran.

1.1.2.1. Clasificación habilidades sociales.

Al respecto, Caballo (1991) propone una clasificación que hemos acogido para el desarrollo del PCP; esta se puede observar en la figura 1, la cual hace referencia a la clasificación de las habilidades sociales que se pretenden potenciar con miras a generar mejores relaciones entre los niños.

Se tendrán en cuenta todas las habilidades planteadas en la clasificación para el desarrollo de la propuesta con el fin de que su desarrollo sea aplicado desde el contexto educativo y a su vez pueda repercutir en los demás entornos sociales desde su cotidianidad.



Figura 1. Clasificación de las habilidades sociales. Fuente: Vicente Caballo.

El aprendizaje de estas habilidades sociales ofrece un valioso insumo para el desarrollo del ser humano desde la infancia como forma de relacionarse satisfactoriamente con los demás. Tal como lo afirma Vicente Caballo (1991) “estas habilidades sociales se aprenden y desarrollan a lo largo del proceso de socialización, tanto en el hogar como en la escuela. Son las actitudes que se utilizan habitualmente, y que en mayor medida determinan el grado de felicidad” (p.115), por ello la importancia y pertinencia de comprenderlas y reforzarlas en el ámbito educativo en particular en la Educación Física, porque desde ella posibilita al sujeto reconocerse como individuo irrepitible con formas de movimiento y reconocimiento corporal propio que determina las formas de comunicarse o ser participe en una sociedad; de allí que la labor del docente de esta área se hace significativa para guiar el proceso de su aprendizaje de las habilidades sociales.

Así, la clasificación de las habilidades sociales propuestas por el autor ofrece también una caracterización de los componentes actitudinales que se pueden evidenciar en cada una de ellas. Tal como se puede ver a continuación:

Las primeras habilidades sociales confinan hechos como: escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas, hacer un cumplido.

Las habilidades sociales avanzadas incluyen: pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás, dar su opinión sobre lo que piensa al respecto.

En Las habilidades relacionadas con los sentimientos se destacan, conocer y expresar sus propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado del otro, expresar afecto y afrontar el miedo.

Acerca de las habilidades alternativas ante la agresión identifica, pedir permiso, compartir, ayudar a los demás, negociar, empezar el autocontrol, defender los propios derechos, evitar problemas y peleas.

Y en las Habilidades para hacer frente al estrés resalta acciones como: formular una queja, responder a una queja, demostrar deportividad después de un juego, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando le dejan de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a las presiones del grupo.

Es así como el autor clasifica y ejemplifica las habilidades sociales; esta clasificación se caracteriza ir de lo simple a lo complejo, lo que nos posibilita en el diseño e implementación darle un carácter de progresividad al proceso de enseñanza-aprendizaje; de igual manera da cabida al carácter individual y luego a la interacción con otros sujetos, reconociendo que somos individuos participes

en una sociedad. Desde este punto es pertinente destacar la población a quien va dirigido este proyecto con el fin de justificar específicamente su pertinencia

1.1.3. Noción de infancia.

Por ello El Proyecto Curricular Particular está orientado a ser efectuado con población infantil, puesto que el aprendizaje de habilidades sociales puede ser más efectivo. Sin embargo, no solo en la infancia se puede llevar a cabo; esta propuesta se puede aplicar en diferentes etapas del desarrollo humano. La pertinencia de la población infantil se debe a que en esta etapa los niños son más receptivos en el inicio de su formación escolar en el ámbito educativo; esto refleja más predisposición para el aprendizaje y permite potenciar formas adecuadas de comunicación social para su adolescencia y vida adulta.

Al hacer énfasis en el aprendizaje de las habilidades sociales en esta etapa del desarrollo del ser humano, es necesario hablar de la noción de infancia, reconociendo el trasegar histórico-cultural que ha tenido y, por ende, es vista desde diferentes apreciaciones en la historia. Su concepción depende del contexto cultural y de la época. Para el actual momento histórico, se reivindica la infancia comprendiendo que tiene formas particulares de ver, de entender y de sentir, y por ello, deben existir formas específicas de educación. Leonor Jaramillo (2007) considera que:

Una de las necesidades de los seres humanos y, muy especialmente, de los niños y niñas pequeños, es tener las condiciones donde puedan relacionarse con otros de su misma edad y mayores; donde además se les dé oportunidad para experimentar situaciones y sentimientos que le den sentido a su vida; de esta manera reencontrar y reconstruir las experiencias vividas y percibidas. Estas condiciones son necesarias en una comunidad (p. 111).

Es de resaltar la importancia que tiene la concepción de infancia y reconocer que ella transita entre agentes socializadores como la familia y la escuela; ambos cumplen un papel fundamental en el desarrollo humano. Como profesionales en formación de la Educación Física nos vemos abocados a

contribuir en este desarrollo y formación desde la edad temprana y aportar desde lo pedagógico al aprendizaje social.

Sánchez (1997) afirma que “la Educación Infantil complementa al hogar proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño. A de ser punto de formación no sólo del niño, sino de la familia”; en este sentido, queremos resaltar la importancia y trascendencia de la propuesta educativa planteada, puesto que lo que logren aprender los niños respecto a las habilidades sociales y formas de expresarse deberá repercutir en diferentes contextos en la vida social.

A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho”. Respecto a lo cual Leonor Jaramillo (2007) afirma:

Una de las tendencias en Educación Infantil en el mundo moderno es el logro de la formación integral del niño, tal y como lo planteó en 1996 a la UNESCO la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que hizo explícitos cuatro pilares en las dimensiones de aprendizaje humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (p. 111).

A partir de estos pilares destacamos para nuestro PCP el último de ellos, “aprender a vivir juntos”, cuyo significado es el aprendizaje de la convivencia o educación de habilidades de interacción social, sin desmeritar los demás pilares, considerando que, para aprender a vivir con otros, son necesarios los demás aspectos personales señalados, ya que se establece una relación recíproca entre todos, facilitando y posibilitando el desarrollo integral que la educación tiene como meta.

1.2. ¿Oportunidad, necesidad o problema?.

El PCP surge como una necesidad de propiciar y potenciar habilidades sociales apropiadas que puedan fortalecer las relaciones interpersonales en los

niños desde temprana edad. En el contexto educativo, se presentan falencias en el manejo de estas habilidades, resultado de la carencia de destrezas comunicativas, esto ha sido evidenciado a partir de las prácticas pedagógicas que se han realizado en el proceso de formación docente y nos permiten reafirmar dichas insolvencias con procesos actitudinales por parte de los estudiantes.

Durante el proceso de formación como docentes en el área de Educación Física hemos tenido acercamientos a instituciones educativas de carácter público con población de básica primaria; desde las prácticas pedagógicas realizadas se pudo evidenciar como los niños y niñas manifestaban comportamientos como la agresión por algún inconformismo, el rechazo entre niños y niñas al relacionarse. Así mismo, se presenta dificultad para expresar sus sentimientos, se reflejan conductas de burla e irrespeto frente a las acciones de los demás niños. La falta de habilidades básicas como escuchar, o mantener una conversación son esenciales en cualquier interacción por sencilla que sea.

Estos comportamientos nos permitieron inferir la existencia de un déficit en cuanto a las habilidades sociales lo que generaba un mal ambiente de aprendizaje e interrumpía o dificultaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que como seres sociales es necesario relacionarnos con los demás, como parte de nuestra sobrevivencia y para disfrutar de una vida sana emocional dentro de una sociedad.

En esta medida es pertinente considerar la necesidad de dar a conocer y ejercitar las habilidades sociales para tener un buen dominio de ellas. Estas habilidades para interactuar con los demás adecuadamente son imprescindibles en los seres humanos para la adaptación al contexto social en diferentes entornos como la familia, el colegio y otros agentes socializadores, que propenden por generar vínculos satisfactorios con las personas desde la cotidianidad en el desarrollo integral del ser humano.

Como ya se ha mencionado, las habilidades sociales pueden contribuir a la promoción de patrones de convivencia en los niños y el trabajo específico en torno a ellas cumple la valiosa función de afianzar su desenvolvimiento personal y social; pueden propiciar un desarrollo más firme y rápido en los niños tanto en el entorno familiar como en el social, superando deficiencias en las maneras de mostrar los sentimientos y emociones.

Expresar de una manera poco eficaz los deseos y necesidades en los niños, afecta la interacción con los demás, por ello el intervenir y desarrollar las habilidades sociales permite mejorar, desde los procesos educativos relaciones sociales positivas.

En este sentido, la Educación Física desde la mirada del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física como disciplina académica, permite llevar a cabo procesos de formación donde utiliza movimiento como totalidad para lograr adaptaciones inteligentes para la vida. El aprendizaje de las habilidades sociales a través de la Educación Física posibilita formas de interacción con los demás que favorecen las relaciones dentro y fuera del contexto escolar, de esta manera contribuye a la dimensión social y por ende, potencia el desarrollo humano.

La Educación Física como hecho y práctica social ha de encargarse del análisis de los hechos y las prácticas sociales que se ven afectadas por el contexto. Como bien lo afirma Judith Jaramillo coordinadora del PCLEF “un cuerpo educado es aquel que es capaz de interactuar con el otro”

A partir de este punto de vista, se da la pertinencia a que la Educación Física tenga la oportunidad de intervenir, con el propósito de transformar y fortalecer un mejor desarrollo social en los niños desde el saber pedagógico, es así como se retoma entonces el concepto de Educación Física desde el PCLEF visto como un elemento constitutivo de la educación que empleando el

movimiento como medio comprende al hombre en su totalidad, permitiéndole adaptación inteligente al medio sociocultural y a la vida.

Partiendo de la necesidad y/u oportunidad que se plantea de propiciar y potenciar habilidades sociales apropiadas que puedan fortalecer las relaciones interpersonales en los niños desde temprana edad, se toma como referentes internacionales investigaciones y proyectos que plantean la existencia de falencias en las relaciones interpersonales en ámbitos familiares y escolares; contextos que son inherentes en la vida cotidiana del ser humano desde temprana edad.

El proyecto Las habilidades sociales en el currículo del centro de investigación y documentación educativa (CIDE) octubre 1998, España.

Para los investigadores de este proyecto, el concepto de habilidad social gira en torno al desarrollo social que hace referencia al grado en el que el sujeto adquiere una serie de habilidades comportamentales, posibilitando la adaptación a las exigencias que surgen en el medio social, al respecto López expresa (1995): “(...) El desarrollo social se entiende desde un modelo explicativo interactivo en el que biología y cultura son factores activos que se influyen mutuamente y hacen del resultado siempre una versión individual y distinta de la persona humana” (p.106).

A su vez, López y Fuentes (1994) expresan:

(...) El ser humano es un ser social que solo resuelve sus necesidades básicas en la relación con los demás. Entre sus necesidades está la de construir vínculos afectivos y sociales (apego, amistad, enamoramiento) para sentirse psicológicamente seguro y acompañado en lugar de solo y abandonado (p.171).

La argumentación que presentan los autores de las consecuencias negativas de la inhabilidad interpersonal, tanto a corto plazo en la infancia como a mediano y largo plazo en la adolescencia y la vida adulta, evidencian en las

personas desajustes y dificultades como baja aceptación, rechazo, aislamiento, problemas emocionales, escolares, o puede trascender en problemas mentales en la vida adulta.

Los anteriores referentes describen la enseñanza apropiada de conductas socialmente hábiles que permitan el óptimo desempeño en las relaciones interpersonales, estos planteamientos desde la Educación Física suponen procesos comunicativos de enseñanza–aprendizaje que permitan que la socializaciones tempranas se vivencien de una manera óptima y eficaz. El contexto educativo como institución socializadora, provee comportamientos y actitudes sociales que les permiten a los niños su desarrollo social; además es un espacio caracterizado para el proceso de enseñanza-aprendizaje al cual se dedica un tiempo significativo en la cotidianidad del niño lo que permite potenciar y enseñar las habilidades sociales para que estas también trasciendan a su desarrollo integral.

Desde el documento investigativo sobre la enseñanza de habilidades de interacción social propuesto por Marlene Rivera, llamado Desarrollo de habilidades sociales a través del juego, escrito en octubre de 2008 en México; se plantea como objetivo sensibilizar a la familia, la comunidad y la escuela, argumentando que a lo largo de todos los procesos de socialización natural en estos tres agentes socializadores, se van aprendiendo las habilidades y conductas que permiten al niño interactuar satisfactoriamente con los demás.

Desde el ámbito educativo que tiene lugar en el contexto social en las relaciones entre estudiantes y maestros, se resalta la interacción en el proceso formativo, en la medida que se pueden potenciar las habilidades desde una edad temprana, resaltando su pertinencia hacia la superación de posibles dificultades en las relaciones con los demás.

Desde las apreciaciones de Rivera, M, (2008), se plantean conductas socialmente inadecuadas que aparecen frecuentemente en la infancia. Sus

causas denotan serios problemas de competencia social en la infancia, ya que tiene relación con los logros escolares sociales que repercuten en la vida adulta.

Estas conductas son:

- No iniciar interacciones con otros, por miedo a ser excluido del grupo.
- Mostrar agresividad u hostilidad con los demás.
- No conversar con los demás.
- Inhibición en situaciones de grupo.
- Evitar relaciones con personas de otro sexo.
- No tener amigos.
- Solucionar los problemas con los iguales de forma agresiva.
- Enrojecer y temblar al hablar en público.
- No respetar las críticas.
- Mostrar excesiva timidez fuera de contextos conocidos.
- Permanecer solo por largos ratos.

La incompetencia en las habilidades sociales se relaciona con la baja aceptación entre compañeros de aula y otras situaciones en la inadecuada interacción, que repercuten más adelante en problemas como: el rechazo, problemas emocionales y escolares y, por ende, el aislamiento social. De allí que la importancia de las habilidades sociales radique en enseñarlas y entrenarlas, con el fin de prevenir problemas personales y sociales futuros.

Desde esta investigación, se aprecia el incremento de problemas de relación interpersonal en la infancia por la falta de enseñanza de las habilidades para interactuar con otras personas, repercutiendo así en problemas futuros en el proceder en la sociedad. Así, se resalta entonces, la importancia de las habilidades sociales en la edad escolar asumiendo desde el presente PCP, que el aprendizaje de las habilidades sociales son fuente de bienestar personal y social, porque contribuyen a conocernos mejor a sí mismo, a la comprensión del mundo que nos rodea lo que contribuye a la convivencia, en la medida que estos

elementos son importantes para relacionarnos de la mejor manera con otras personas aprender de otros y a la vez enseñar a otros.

Asumiendo los referentes internacionales ya mencionados, se recalca que las habilidades sociales en palabras de Monjas I, (1993) “son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (p.29).

Con el fin de dar claridad y profundizar aspectos de las relaciones interpersonales que se presentan en el ámbito social, Vicente Caballo (1993), plantea que “las habilidades sociales son conductas que se aprenden y por tanto pueden enseñarse o modificarse” (p.32), el autor con esta afirmación nos muestra los estilos de relación: pasivo/inhibido, agresivo y asertivo, con el fin de analizar y explicar en lo referente a la conducta no verbal, conducta verbal y a los efectos y consecuencias que produce, los cuales pueden ser abordados desde la Educación Física por medio de la expresión corporal ya que posibilita una forma de lenguaje que ayuda a exteriorizar el mundo interno; pensamientos, emociones e ideas, a través del cuerpo y el movimiento.

La conducta pasiva es un estilo de huida. Implica la violación de los propios derechos al no ser capaz de expresar honestamente sentimientos, pensamientos y opiniones y, por consiguiente, permitiendo a los demás que violen nuestros sentimientos, o expresando los pensamientos y sentimientos propios de una manera auto derrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal forma que los demás puedan fácilmente no hacer caso.

Para los inhibidos, el evitar o escapar de los conflictos productores, de ansiedad es muy reforzante; por eso se mantiene la conducta inhibida.

La conducta agresiva es un estilo de lucha, implica la defensa de los derechos personales y la expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera tal que a menudo deshonesto, normalmente

inapropiada, y siempre viola los derechos de la otra persona. La persona agresiva viola los derechos de los otros, se mete en las elecciones de los demás, es beligerante, humilla y desprecia a los otros, es explosiva, impredeciblemente hostil y autoritaria.

El niño que defiende sus derechos y opiniones de forma agresiva, autoritaria, imponiéndose sobre los demás, utilizando descalificaciones, en definitiva, haciendo que el otro se sienta mal, se hace desagradable a los demás y será rechazado por ellos.

La conducta asertiva implica la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas. La persona asertiva elige por ella misma, protege sus propios derechos y respeta los derechos de los otros, consigue sus objetivos sin herir a los demás, es expresiva social y emocionalmente, se siente bien con ella misma y tiene confianza en sí misma. El objetivo de la conducta asertiva no es conseguir lo que el sujeto quiere, si no comunicarlo de forma clara y directa.

El niño que defiende y hace valer sus derechos asertivamente, se valora a sí mismo y hace que los demás le valoren, le tengan en cuenta y respeten sus deseos, gustos y opiniones.

Desde las apreciaciones de Caballo (1993), en las relaciones interpersonales se puede actuar de estas tres maneras: pasiva, agresiva y asertiva. A continuación la tabla que lo representa.

Tabla 1. Diferencia de los tres estilos de relación. Fuente: Caballo, 1993, pág. 227.

| ESTILO PASIVO | ESTILO ASERTIVO | ESTILO AGRESIVO |
|---|--|---|
| <p>No dice nada sobre el comportamiento que le molesta, evita hablar por miedo, denota inseguridad, no defiende sus intereses, hace lo que le dicen los demás sin importar lo que el mismo piensa.</p> | <p>Un estilo adecuado porque ayuda a realizar sus objetivos interpersonales. Lo suficiente de las conductas apropiadas en el momento correcto.</p> | <p>Demanda un cambio inmediato en los demás, usa la intimidación, el sarcasmo o apela a la violencia física. Aparecen conductas de pelea acusación, amenaza.</p> |
| <p>Conducta no verbal Ojos que miran hacia abajo; voz baja; vacilaciones; gestos desvalidos; negando importancia a la situación; postura hundida; puede evitar totalmente la situación se retuerce las manos; tono vacilante o de queja; risitas falsas.</p> | <p>Conducta no verbal Contacto ocular directo; nivel de voz conversacional; habla fluida; gestos firmes; postura erecta; mensajes en primera persona; honesto/a; verbalizaciones positivas; respuestas directas a la situación; manos suelta.</p> | <p>Conducta no verbal Mirada fija, voz alta; voz fluida/rápida; enfrentamiento; gestos de amenaza; postura intimidadora; deshonesto/a; mensajes impersonales</p> |
| <p>Conducta verbal Vacilante “Quizás”, “Supongo”, “Me pregunto si podríamos”, “Te importaría mucho”, “Solamente”, “No crees que”, “Ehh”, “Bueno”, “Realmente no es importante”, “No te molestes”</p> | <p>Conducta verbal “Pienso”, “Siento”, “Quiero”, “Hagamos”, “¿Cómo podemos resolver esto?”, “¿Qué piensas?”, “¿Qué te parece?”</p> | <p>Conducta verbal Interrumpe y da órdenes “Haría mejor en “; “Haz”; “Ten cuidado”; “Si no lo haces”; “No sabes”; “Deberías”; “Mal”.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Efectos</p> <p>Conflictos interpersonales</p> <p>Depresión</p> <p>Desamparo</p> <p>Imagen pobre de uno mismo</p> <p>Se hace daño así mismo</p> <p>Pierde oportunidades</p> <p>Tensión</p> <p>Se siente sin control</p> <p>Soledad</p> <p>No se gusta así mismo, ni le gusta a los demás</p> <p>Se siente enfadado</p> | <p>Efectos</p> <p>Resuelve los problemas.</p> <p>Se siente a gusto con los demás.</p> <p>Se siente satisfecho se siente a gusto consigo mismo.</p> <p>Relajado</p> <p>Se siente con control.</p> <p>Crea y fabrica la mayoría de las oportunidades.</p> <p>Se gusta a sí mismo y a los demás</p> <p>Es bueno para sí y para los demás.</p> | <p>Efectos</p> <p>Conflictos interpersonales;</p> <p>Culpa</p> <p>Imagen pobre de sí mismo</p> <p>Hace daño a los demás</p> <p>Pierde oportunidades</p> <p>Tensión</p> <p>Se siente sin control</p> <p>Soledad</p> <p>No le gustan los demás</p> <p>Se siente enfadado</p> |
|--|--|--|

A partir de los estilos de relación propuestos por Caballo, la Educación Física cumple la función de direccionar y potenciar estilos positivos y adecuados de interacción, ya que esta no debe preocuparse únicamente por el bienestar físico sino debe contribuir de igual forma al bienestar emocional, lo cual es posible desde las conductas no verbales planteadas y expresiones corporales que reflejan formas de sentir y actuar del individuo, mediadas por el eje fundante de la Educación Física el cual es el cuerpo en movimiento como posibilitador de interacción y experiencia con el mundo que nos rodea.

La conducta asertiva permite que la relación entre estudiantes y maestros potencie la interacción en el proceso educativo; de allí la importancia de desarrollar las habilidades sociales asertivas, en especial desde temprana edad, ya que a través de ellas se pueden superar posibles dificultades para relacionarse con los demás y así minimizar la falta de aceptación entre compañeros de aula, y otras situaciones que en la inadecuada interacción repercuten más adelante en problemas como: el rechazo, problemas emocionales y escolares y, por ende, el aislamiento social.

Es de reiterar que el aprendizaje de las habilidades sociales, supone prevenir problemas personales y sociales futuros donde el educador físico cumple una labor importante en el aprendizaje de las habilidades sociales, ya que desde la mirada del PCLEF es concebido como un ser crítico y reflexivo que puede contribuir positivamente al desarrollo del ser humano al fundamentar sus decisiones pedagógicas, abordando y resolviendo situaciones problema de su cotidianidad y su campo profesional, desde diferentes perspectivas.

1.3. Antecedentes.

Es de resaltar en primera instancia el PCP, de los hoy licenciados en Educación Física “La expresión corporal en el reconocimiento social”, donde se recalca la importancia de propiciar las habilidades sociales y así potenciar la adquisición de hábitos y relaciones adecuadas que permitan optimizar las relaciones con los demás, donde se pretende formar niños y niñas que puedan construir y explorar creativamente sus formas de expresión y comunicación.

Este PCP contribuyó en la construcción de nuestro proyecto, en la medida que recalca la importancia del aprendizaje de habilidades sociales, donde la expresión corporal es un medio asertivo para lograr dicho objetivo. Sin embargo, en este PCP en particular las habilidades sociales se abordaron con estudiantes de grado noveno, evidenciando en la ejecución del proyecto conductas violentas aprendidas en los adolescentes, así como rechazo entre compañeros y dificultad de libre expresión; estos factores e dificultaron llevar a cabo de manera óptima el propósito del proyecto debido a la manifestación de conductas inapropiadas adquiridas en los estudiantes que no posibilitaron la modificación de dichos comportamientos de manera positiva. De allí que se reitere la importancia de aplicar esta propuesta desde la infancia, puesto que es una etapa en la cual se inicia el proceso formativo educativo y por ende existe mayor cohesión en los aprendizajes formativos.

A este respecto, nos referimos a Tapia (1998), quien afirma:

(...) todos los comportamientos sociales, tanto positivos como negativos, van configurando el patrón de conducta que va a tener el niño y la niña para relacionarse con su entorno, pues al actuar de una determinada manera obtiene una respuesta consecuente del mismo que le va enseñando a comportarse así en lo sucesivo. Por esta razón, es importante iniciar lo antes posible el entrenamiento en Habilidades Sociales, ya que éstas no mejoran espontáneamente con el paso del tiempo, sino que incluso se pueden deteriorar al provocar el rechazo o la indiferencia de los compañeros y los adultos (p.3).

Resaltando la importancia de la expresión corporal en el afianzamiento de las habilidades sociales, se realiza un acercamiento a la propuesta “La expresión corporal como medio de estimulación de la creatividad y la autonomía en los niños de cuatro a cinco años”, propuesta que permite un acercamiento a las formas de concebir la expresión corporal donde se resalta la importancia de su aplicabilidad desde una edad temprana en la educación.

Desde esta propuesta se pretende apoyar el desarrollo de factores fundamentales que aporten a su proceso de socialización, tales como la autonomía personal y la toma de decisiones, vistos como la capacidad de pensar y decidir por sí mismos sin presiones o interferencias, aspectos relevantes en el desarrollo y aprendizaje que fomentan el estilo de vida.

Siguiendo a Gallo Cadavid (2010):

La categoría de expresión, es entonces, eminentemente antropológica, puesto que el ser corporal es primordialmente expresivo y su comportamiento dibuja siempre un sentido;...la experiencia que tenemos de una afección como la alegría o la ira, se halla en la expresión misma y puede decirse que se lee la alegría o la ira en el gesto mismo y no detrás de él (p. 65).

La expresión corporal nos permite manifestar los gustos, los miedos, alegrías, tristezas, y distintas emociones que se presentan en la cotidianidad. Esta interacción a partir del movimiento en los niños es importante en la medida que se reconocen como seres sociales en la relación con el otro y con el entorno; de esta manera como menciona Gallo (2010) “El movimiento corporal abre al ser

humano a la esfera del comportamiento como espacio propiamente humano, ya que las formas de moverse son modos de expresión del propio cuerpo” (p.76).

Por ello este trabajo a partir de la condición propiamente humana, busca la práctica de la expresión corporal como un verdadero placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento y la seguridad de su dominio, lo que le permite desarrollar la sensibilidad, la imaginación, la creatividad, y la comunicación humana, siendo un lenguaje por medio del cual el individuo puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse.

Las interacciones que se propicien desde la expresión corporal deben ser lo más amenas posibles para mantener un equilibrio emocional; todo ello con el fin de resolver posibles problemas de la manera más adecuada, esta es la forma en que los niños pueden encontrar caminos ante situaciones adversas. Allí donde no se conocía previamente solución alguna, encontrar la forma de salir de una dificultad, de sortear un obstáculo, conseguir el fin deseado, poder expresar sus sentimientos y lo que piensan, si se utilizan los medios adecuados desde la Educación física podremos contribuir a la dimensión social en los niños.

Nos remitiremos ahora a converger desde planos más amplios y con enfoques diferentes, siendo las habilidades sociales y la expresión corporal linderos adyacentes por los cuales siempre se transcurre para contribuir en la orientación del Proyecto Curricular Particular.

En el artículo, “Incremento de las habilidades sociales a través de la expresión corporal: la experiencia en clases de iniciación al baile” (2012), se evidencia cómo por medio de la expresión corporal, y en este caso específicamente, por medio de la danza se pueden potenciar las habilidades sociales en los niños, donde se evidencian manifestaciones espontáneas que expresan tristezas, alegrías, frustraciones y motivaciones.

Así mismo, refleja un acercamiento al sistema evaluativo de carácter cualitativo que podemos trabajar y mostrar la eficacia del trabajo de la expresión corporal con el fin de desarrollar habilidades sociales que pueden contribuir en diferentes contextos.

Esta es una alternativa que podría orientar el proceso de enseñanza–aprendizaje en el proceso educativo en los niños, encaminados a la construcción de patrones que fortalezcan las habilidades para comunicarse e interactuar de una forma apropiada con las personas que les rodean y su entorno en general.

1.4. Marco legal.

Para el desarrollo de la propuesta curricular es necesario desglosar rasgos del marco legal, que proporcionan las bases sobre las cuales las instituciones construyen y determinan el alcance y naturaleza de la participación política. Se encuentran un número considerable de provisiones regulatorias y leyes interrelacionadas entre sí, que influyen en el desarrollo del quehacer educativo.

Es de resaltar desde la estructura y fundamentación del proyecto, la importancia y reconocimiento de las leyes constitucionales y educativas de la nación, que garanticen los lineamientos para llevar a cabo en conformidad con los aspectos legales acordes con lo estipulado por la ley.

La Educación Física y la Educación en Valores, se encuentran consagradas en la Ley General de la Educación, Ley 115 de febrero de 1994, en el artículo 5, correspondiente a los fines de la Educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de

formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad. La formación para la preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.

La pertinencia de estos fines nos lleva a reflexionar que no solo los fines académicos están presentes en el ámbito escolar, sino que es de igual importancia todo lo que implique el bienestar socio afectivo de los estudiantes, para mejorar el reconocimiento propio, el autocuidado sus relaciones con los demás y sus formas de ver y vivir el mundo que los rodea estableciendo formas de convivencia adecuadas.

El Ministerio de Educación Nacional (2014), considera que: por su carácter vivencial, la Educación Física, Recreación y Deporte permite orientar la construcción de valores sociales, base de la convivencia ciudadana como el respeto a la diferencia, a la libre elección y a la participación en decisiones de interés general.

La experiencia de compartir exige reconocer el valor del otro, así como dar importancia a las reglas en la acción colectiva para el cuidado de lo público y para la construcción de acuerdos dirigidos a propósitos comunes. Por ello, el valor del juego y del conjunto de actividades socio motriz y expresivo-corporal se manifiesta en los actos del estudiante que lo conducen a reconocerse como ser social y ser político. (p. 28).

El 15 de marzo de 2013 el Congreso de la República de Colombia, expidió la Ley 1620 de 2013 (Ley de convivencia social). Con esta iniciativa se fortalece

la convivencia escolar por medio de la creación de mecanismos de prevención, promoción, atención y seguimiento orientados a mejorar el clima escolar y disminuir las acciones que atenten contra la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos del grupo de estudiantes, dentro y fuera de la escuela. Adicionalmente se le confieren al Ministerio de Educación Nacional, la construcción de materiales educativos dirigidos a apoyar a los establecimientos educativos.

Las guías brindan herramientas pedagógicas a los establecimientos educativos de todo el país y su comunidad educativa para facilitar el proceso de ajuste de los manuales de convivencia de manera participativa, la puesta en marcha de la ruta de promoción, prevención, atención y seguimiento para la convivencia escolar, la definición del papel que juegan las familias, el equipo docente y el grupo de estudiantes en estos procesos, siendo caracteres relevantes dentro de nuestra propuesta pedagógica.

Como aspecto importante se resalta la necesidad de trabajar con estos ejes en la medida que hay carencias en las formas de interacción social que se pueden potenciar y contribuir con ello al desarrollo humano. Aquí surge la oportunidad de intervención educativa, con el propósito de transformar y fortalecer un mejor desarrollo social en los niños.

Se pone en escena todo lo aprehendido dentro del contexto universitario y las experiencias propias, siendo imprescindible proyectar la perspectiva educativa, puesto que en ella confluyen las bases teóricas que apoyan el quehacer profesional y dan coherencia al planteamiento de trabajar las Habilidades Sociales por medio de la Expresión Corporal.

2. PERSPECTIVA EDUCATIVA

El siguiente apartado corresponde a la perspectiva educativa desde la cual se fundamenta el proyecto curricular particular (PCP). En este sentido, se expondrán a continuación las características del concepto de hombre que se quiere formar, los conceptos de educación y sociedad, y con ello la teoría de desarrollo humano. Posteriormente, es fundamental plasmar el modelo pedagógico que dará paso a la teoría curricular y finalmente en el proceso de enseñanza, a partir de la concepción de Educación Física, dar un acercamiento a la tendencia de la misma, evidenciando la interrelación de elementos humanísticos, pedagógicos y disciplinares que brindan la coherencia teórica y ponen en marcha la propuesta curricular.

2.1. Concepto de hombre

Dentro del proyecto se concibe la formación de un hombre que se reconozca a sí mismo realizando un proceso de introspección y luego se haga participe en una sociedad desarrollando procesos positivos de interacción.

Esta concepción de hombre debe ser desarrollada desde el área de trabajo de la educación, por ello, la necesidad de plantear una mirada de una educación acorde con el concepto de hombre, pues es allí donde se contribuye a su formación.

2.2. Concepto de educación

La educación se concibe como un proceso formativo, donde prevalezca la interacción de los sujetos, que puedan lograr el reconocimiento de sí

mismos como seres sociales y puedan desempeñarse en su entorno. Versen como individuos mediadores y alteradores (transformadores) de su propio desarrollo. Una educación donde se propicien acciones intencionadas que fortalezcan las relaciones interpersonales desde edades tempranas, propiciando la potencialización en la dimensión socio-afectiva desde múltiples posibilidades de desarrollo.

Desde este punto de vista, se resalta la educación como hecho y práctica social para fortalecer y propiciar la reciprocidad sociocultural que repercute en la formación de la identidad del ser humano, por medio del fortalecimiento de las habilidades sociales, que a su vez influya en las conductas y actitudes que tenga la persona en su relación e interacción con los demás.

2.3. Concepto de sociedad

Por ende, se pretende una sociedad (por esencia móvil), que reconozca la singularidad y particularidad de cada individuo reconociendo que el autodesarrollo solo es posible en la interacción con los demás. La sociedad debe crear condiciones tanto individuales como colectivas de orden material vital, bienes culturales dignos que garanticen la realización del potencial del ser humano dentro de un marco social.

Al poner en escena estos conceptos, es necesario dar sustento con la teoría de desarrollo humano, teoría curricular, modelo didáctico, estilos de enseñanza, modelo pedagógico y tendencia de la Educación Física que aportan a la perspectiva educativa de nuestro proyecto curricular particular.

2.4. Teoría de desarrollo humano

Se plantea la teoría de desarrollo humano de José Juan Amar Amar, quien concibe el desarrollo humano desde una perspectiva comprensiva, como el proceso en el cual el ser biológico se constituye en un ser social y cultural, es decir, el desarrollo social es la realización del potencial biológico.

Desde este postulado y, considerando la concepción de hombre que en el proyecto se plantea como un ser que se reconozca así mismo, realizando un proceso de introspección para que se haga participe de una sociedad, se considera desde esta teoría de desarrollo humano al hombre como el principal autor de su desarrollo, en cuyo proceso de comprensión y auto comprensión se producen una serie permanente de acciones y reacciones con otras personas en busca del perfeccionamiento de sus potencialidades, donde a través de relaciones positivas pueda trascender no solo en el ámbito educativo sino en los diferentes contextos de su vida cotidiana.

Esta perspectiva de desarrollo humano contiene tres características o ejes fundamentales básicos en los cuales se desarrolla:

1. Es un proceso potencial, lo que implica llegar a ser más como motor de su acción social.
2. Es un proceso continuo que comienza antes del nacimiento y se prolonga a lo largo de toda la vida.
3. Es un proceso adaptativo porque exige preservar el sentido histórico del individuo y, al mismo tiempo, potencializar su capacidad de cambio.

Para que este desarrollo tenga un verdadero contenido socio cultural, se requiere de un conjunto decisivo de procesos históricos que logren incidir en el conjunto de la vida social. Teniendo en cuenta las determinadas formas históricas, se pueden comprender los valores de una comunidad humana. Así mismo, desde esta perspectiva se afirma que el individuo se forma a través de las mediaciones institucionales, que inciden directamente en el cambio y desarrollo social en el conjunto variado de la vida social.

La mediación que a nivel institucional se propone desde el PCP, entre el individuo y su conjunto social, apunta a la potenciación de habilidades sociales, como elaboración social que se incorpora de acuerdo al contexto socio cultural. Podemos afirmar entonces que el desarrollo del ser humano se forma, en gran medida, a través de las mediaciones institucionales en el conjunto variado de la vida social.

Desde la teoría de desarrollo humano planteada, se pueden señalar dos elementos determinantes en el proceso de desarrollo humano: la individuación y la socialización que se encuentran en constante interacción.

La individuación, es la instancia en la cual el desarrollo del ser humano adquiere un carácter de irrepetibilidad; ello implica darle un significado particular a la manera de construir valorar, proyectar y experimentar la propia existencia de la persona.

En este proceso juegan papeles importantes tanto el aspecto biológico, fisiológico y, especialmente, las experiencias en el cuerpo tempranas que están implícitas en la vida de cada ser humano. Experiencias que desde la visión del proyecto curricular de licenciatura en educación física (PCLEF), son asumidas como el conjunto de impresiones que dejan huella y constituyen la historia de vida que cada persona, va constituyendo y modificando a partir de acontecimientos que afectan al ser humano en su totalidad.

Desde esta visión, la propuesta educativa que se plantea en el aprendizaje de las habilidades sociales, puede contribuir en sucesos que dejen huella en la vida del ser humano desde temprana edad, igualmente en el proceso de individuación de las primeras interacciones le dan cierta continuidad y construcción al desarrollo.

La socialización constituye el lugar y espacio donde se desarrolla el ser humano, adquiere su carácter de historicidad y de construcción colectiva, donde se articulan significados desde la interacción interindividual e intergrupala. El contexto educativo es, por consiguiente, el espacio donde se generan interacciones permanentes que pueden llegar a generar formas de ser y contribuir en la identidad de cada individuo. Los determinantes del desarrollo humano deben entenderse de forma complementaria.

En este sentido el autor afirma que la individuación es una meta que se alcanza a través de los procesos de socialización.

Posteriormente en la perspectiva de la psicología comprensiva que se plantea en el desarrollo humano de José Juan Amar Amar, se configuran ciertas dimensiones básicas que se enunciarán a continuación y de las cuales se tomarán en cuenta las más pertinentes para el PCP.

- Dimensión corpórea
- Dimensión socio-emocional
- Dimensión cognoscitiva
- Dimensión lingüística comunicativa.
- Dimensión ético-moral.
- Dimensión estética.
- Dimensión de trascendencia.

Teniendo en cuenta que cada una de estas dimensiones es parte de un todo y, a su vez, en cada una de ellas existen gran cantidad de componentes que constituyen la unidad del ser humano. Se tendrán en cuenta para el proyecto la dimensión corpórea, que desde la perspectiva de José Juan Amar, hace referencia a los procesos de supervivencia, crecimiento y desarrollo relacionada con el mundo físico. Esta dimensión del ámbito de lo corpóreo, implica el reconocimiento del propio cuerpo como base de la identidad y de las posibilidades de relación con el mundo natural y socio-cultural. Con los planteamientos que se propondrán más adelante desde la tendencia de la Educación Física que se aborda. De igual manera, la dimensión socio-emocional vista como la adquisición de capacidades para tener cierto dominio sobre las emociones, como la ira, el miedo, la felicidad, el disgusto, la tristeza y al mismo tiempo conocer lo profundo de intimidad y regular la calidad de nuestras relaciones interpersonales. El desarrollo socio-emocional en el individuo está muy ligado a la realidad corpórea de sus emociones y a la forma como la cultura permite sus representaciones y sus formas de expresión.

Es de resaltar que todas las dimensiones son importantes, sin embargo por pertinencia al tema que se desarrolla en el proyecto, la dimensión corpórea y socio-emocional, serán el centro o eje, puesto que van ligadas con nuestros temas envolventes, la expresión corporal y las habilidades sociales.

2.5. Modelo pedagógico interestructurante con enfoque dialogante

A partir de la concepción de desarrollo humano planteada con el concepto de hombre y la propuesta pedagógica adoptaremos el modelo pedagógico interestructurante con enfoque dialogante de Julián de Zubiría, cuya postura cree que el ser humano se humaniza en el proceso educativo y que solo gracias a la mediación cultural nos terminaremos de distanciar de las demás especies animales. La aparición del pensamiento, del lenguaje y del amor, que internalizamos inicialmente gracias a la mediación familiar y, posteriormente, gracias a la interacción.

El modelo pedagógico interestructurante con enfoque dialogante, se abre paso con Louis Not (1983), reconociendo el papel activo del estudiante en el aprendizaje y el rol esencial y determinante de los mediadores en este proceso. Este modelo reconoce que el conocimiento se construye por fuera de la escuela (heteroestructurante), pero es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante el saber y el docente, para ello es indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada y trascendente el desarrollo del estudiante y en este caso en particular el desarrollo de la dimensión social a partir de la expresión corporal.

La figura 2 hace referencia al Esquema del modelo pedagógico interestructurante planteado en primera instancia por Louis Not:

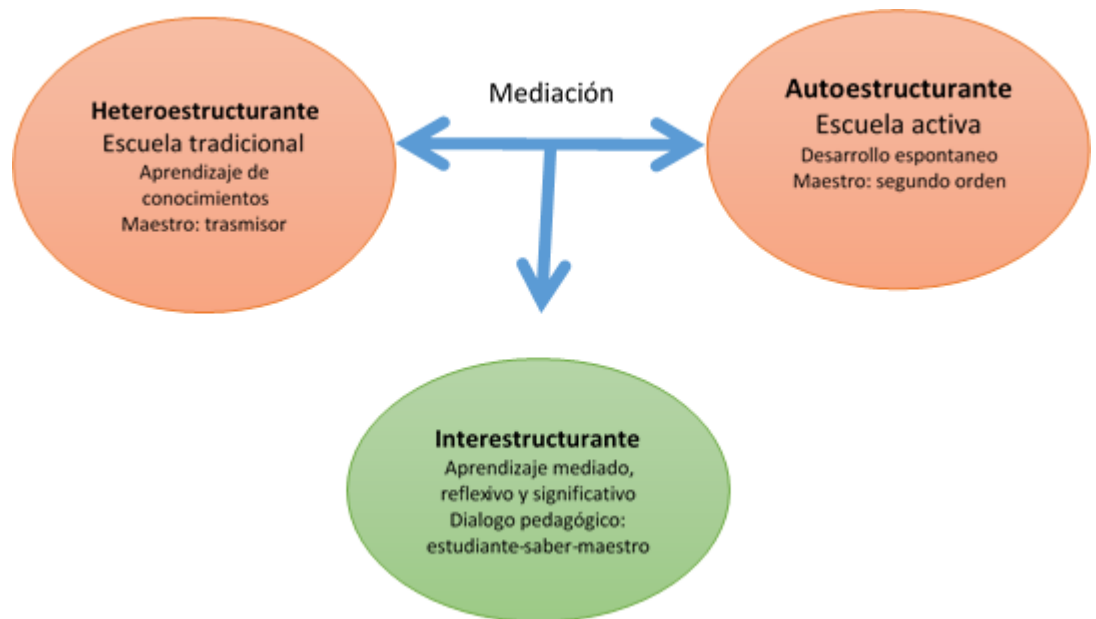


Figura 2. Modelos pedagógicos planteados por Louis Not.

Es de resaltar que para el modelo pedagógico interestructurante con enfoque dialogante, la finalidad de la educación no está centrada en el aprendizaje, sino en el desarrollo, el cual según el proponente tiene que ver con tres dimensiones que a nivel educativo deben ser desarrolladas. La primera dimensión es la cognitiva asociada al pensamiento, la segunda es la socio-afectiva aludiendo al afecto, la sociabilidad y los sentimientos, relacionada con la dimensión socio-emocional referida anteriormente desde la teoría de desarrollo humano; y la tercera relacionada con la praxis, comprendida desde la dimensión corpórea que será la que posibilite este accionar donde para este último caso es relevante clarificar que dentro de nuestra propuesta la praxis es abordada y concebida desde toda una serie de conocimientos y experiencias relativas a la acción, donde se haya una síntesis en el cual se unen la teoría y la práctica, se podría decir que es, al mismo tiempo, aplicar una idea y obtener ideas de la práctica.

Es importante resaltar que las dimensiones que plantea el modelo pedagógico funcionan en relación con las dimensiones de la teoría de desarrollo humano dándole un carácter fundamental al ser humano desde ámbitos socio-afectivos y prácticos para la generación de nuevos conocimientos.

Cada una de las dimensiones que plantea el modelo pedagógico de Julián de Zubiría considera que la concepción del ser humano tiene un carácter autónomo y a su vez interrelacionado, es decir existe entre ellas interdependencia. Estos procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos están influenciados desde los contextos históricos y culturales en que están inmersos los sujetos. El planteamiento Zubiría nos lleva a resaltar el valor que tienen los contextos sociales e históricos en el Proyecto curricular propuesto, con ello llegar a la su adecuada comprensión e interpretación.

A este respecto Merani (1976) sostiene que: "(...) somos- seres histórica y culturalmente determinados. De este modo, los individuos somos, por nacimiento, nos mantenemos en el ser histórico por duración y realizamos nuestro ser en las circunstancias socioculturales en que nos toca vivir" (p 83).

Es así como las ideas, los valores y la praxis social e individual provienen de la interacción interestructurante entre el individuo y el medio en un contexto histórico y cultural determinado. Esto le brinda un carácter relativo, histórico y contextual a las verdades.

Para la propuesta pedagógica de este proyecto el modelo pedagógico dialogante contribuye al desarrollo y concepción de hombre, educación y cultura ya mencionados anteriormente en la medida que propone que el conocimiento se construye no solo adentro sino afuera del aula escolar dándole significancia al contexto y este conocimiento se reconstruye a partir del dialogo que se da entre el estudiante, el saber y el docente, por lo tanto, el papel activo que adopta el estudiante en su proceso de aprendizaje mediado por la interacción con el otro, en este caso en particular para nuestra propuesta pedagógica, es importante el rol que se le da al estudiante y al maestro de forma activa en el aprehendizaje, en el cual como docentes somos responsables de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práxico para contribuir a la formación individual y social del estudiante por medio de las estrategias metodológicas donde se tiene la función esencial de mediación cultural, planificando, organizando, seleccionando y ordenando los

propósitos y contenidos a ser trabajados para favorecer el desarrollo del ser humano.

En esta misma lógica, la educación es un proceso en el que tanto educadores como estudiantes cumplen los roles esenciales, se redefine la función y la forma en que se relacionan, ya que es importante dentro de los propósitos la relación con el otro dentro de las habilidades sociales, reconociéndose en primera instancia y haciéndose participe en una sociedad donde el docente cumple el rol de ser mediador cultural para favorecer el desarrollo del estudiante.

La pedagogía dialogante es una propuesta metodológica que pretende interrelacionar los modelos pedagógicos heteroestructurante de la escuela tradicional, con los modelos pedagógicos autoestructurantes de la escuela nueva o la escuela activa donde permite a partir de diagnosticar el nivel de desarrollo de los estudiantes y en especial de detectar sus debilidades o fortalezas, la consolidación de estrategias que favorezcan el desarrollo pedagógico.

2.6. Teoría curricular práctica

Para empezar a hablar sobre la teoría curricular propicia para la Propuesta Educativa, es pertinente realizar un trasegar histórico acerca del tema en la educación.

En el transcurrir del tiempo, la educación se ha enfrentado a diversos desafíos y cambios. Desde su génesis ha tenido como prioridad desempeñar y perpetrar en un buen proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de atender o mejorar las necesidades de la sociedad. Por tal motivo el currículo es percibido como una herramienta esencial en diferentes contextos, pero a su vez ha sido fundamental y de mucha ayuda en el ámbito educativo. Por ello es necesario precisar el término de currículo el cual es fundamental en la argumentación de la postura propia.

En el acercamiento al concepto de currículo, se encuentra que es un término polisémico que ha sido examinado por varios autores; en este sentido no se puede desconocer que es una realidad histórica, y que como tal, ha sufrido una evolución en su práctica y en la forma de concebirlo.

Al respecto Stenhouse Lawrence (1984) dice que “el currículo es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (p. 29).

A partir de esta apreciación se obtiene una consideración, el término es relativo ya que cada autor ajusta su definición con su campo de acción e ideales; pero en general los estudios respaldan que el currículo tiene sentido y razón de ser en la forma que apunta a determinadas finalidades para la formación integral del educando. Siendo este un eje importante de cualquier acto educativo.

Desde este punto de vista consideramos que es una planeación necesaria que sirve para anticipar, exponer los fines y resultados del aprendizaje, como también los componentes didácticos necesarios para alcanzar los objetivos en la exigencias de las prácticas y que estos a su vez repercutan en el mejoramiento de la experiencia de la práctica pedagógica promoviendo la flexibilidad curricular.

Por otra parte, se distingue que el currículum es una forma de entender la educación y que permite ir comprendiendo la vida en la escuela. Es el qué, el cómo y el cuándo enseñar, donde está implícito la búsqueda, la indagación, la investigación y la reflexión de la acción (práctica).

Conforme a lo anterior, el PCP se apoya en una teoría curricular con un enfoque práctico que está mediado por el diálogo, y a su vez va ligado al modelo pedagógico Interestructurante con enfoque dialogante de Zubiría, que se planteó. Todos estos factores deben ir ligados en la medida que hay una relación recíproca que apunta a unos propósitos comunes.

La postura y el autor a referenciar sobre la teoría escogida pertinente para la propuesta es Stephen Kemmis quien sintetiza en tres enfoques y del cual tomaremos el práctico como se anunció anteriormente.

En su perspectiva plantea el currículo como un proceso iluminado para participar con pensamientos en el cambio de la sociedad. Conforme a su perspectiva Kemmis (1988) induce que: "(...) El currículo es un concepto que se refiere a una realidad que expresa, por un lado el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, y por otro entre las relaciones entre la escuela y la sociedad" (p.27).

En consideración de lo anterior expresa que las teorías curriculares son teorías sociales, no sólo porque reflejan la historia de las sociedades en las que surgen, sino también en el sentido de que están vinculadas con posiciones sobre el cambio social y en particular con el papel de la educación en la reproducción o transformación de la sociedad.

El enfoque práctico centra su interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje establecido en una interacción adecuada entre sus participantes, donde la práctica fija procesos reflexivos que conllevan a la interpretación de los docentes y educandos transmitido desde una perspectiva deliberativa y dialógica, donde las acciones educativas constituyen espacios de comunicación en los que las expectativas, motivaciones, interpretaciones y las valoraciones de los participantes interactúan y conforman un proceso continuo de toma de decisiones.

A su vez la síntesis que hace Kemmis sobre la teoría práctica plantea que busca formar el juicio de los profesores y de otros miembros activos de la sociedad los cuales intentan actuar correcta y sensatamente en las situaciones prácticas en la que ellas mismas se encuentran. Con relación a los propósitos que buscamos con el proyecto se relaciona con el tema complementario de las habilidades sociales en pro de contribuirle al sujeto en los distintos contextos en los que transita en su diario vivir. En este modo de percibir y relacionar el enfoque curricular de este autor lo apoyaremos con los aportes teóricos que Stenhouse hace al currículo.

Al respecto Stenhouse, (1984) considera que este enfoque:

Es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Por lo tanto no es algo cerrado, acabado, sino abierto a la indagación (p. 35).

Igualmente en el enfoque curricular práctico se asume como juicio esencial la “praxis” entre el sujeto y la realidad. Que a su vez se visualiza como un proceso permanente entre la reflexión-acción, que incorpora al estudiante en el proceso de inserción y transformación social.

La figura 3 hace referencia al proceso del diseño del currículo desde el enfoque práctico donde se evidencia qué énfasis tiene y su carácter práctico socialmente productivo en la educación, a su vez asumiendo como esencial en el currículo, la praxis como el medio de relación entre el sujeto y la realidad.

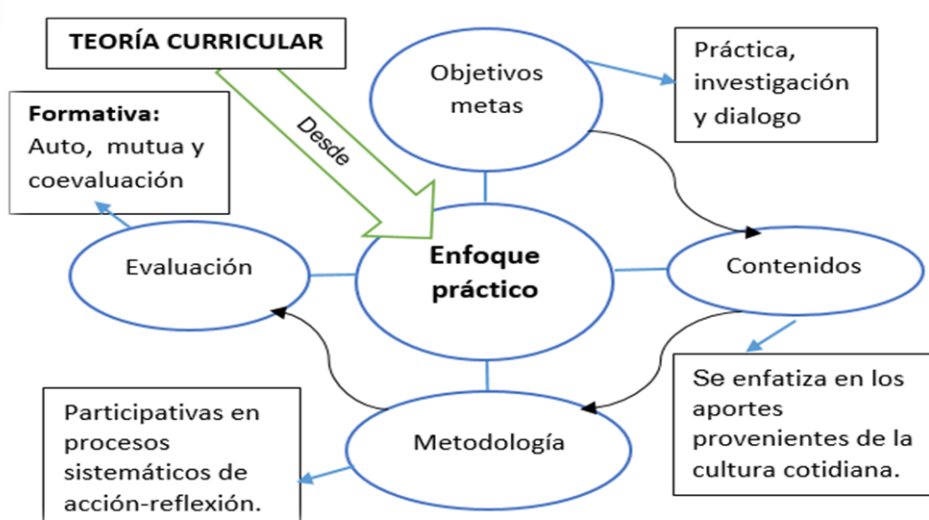


Figura 3. Enfoque práctico del currículo. Fuente propia.

A manera de conclusión se puede determinar que, la educación, la pedagogía y el currículo influyen en la concepción de hombre y de sociedad que se desea asumir, es decir, con las estructuras ideológicas y políticas en las cuales se fundamenta un sistema o proyecto educativo, debe estar inmerso las competencias, las capacidades y/o habilidades que se quieren formar en los individuos, sin olvidar las condiciones socio-económicas,

sicológicas y culturales de los contextos mediadores y con las prácticas que se establecen en el proceso educativo mediadas por la realidad social en la que se vive.

Esta teoría curricular nutre la propuesta del proyecto en el sentido que se utiliza como una herramienta para la práctica pedagógica y los propósitos del enfoque práctico se apropian debido a que le da una relevancia a la misma. Desde allí se genera creatividad y capacidades para tener nuevas ideas en la transformación de la práctica misma, entiende el currículo y la enseñanza como una actividad práctica, entiende la investigación como vía para el conocimiento práctico, potencia el concepto de aprendizaje como descubrimiento, interpreta el currículo como un proceso abierto, respeta la autonomía profesional y fomenta el desarrollo donde el agente principal de la acción es el hombre y se priorizan: la individualización, autonomía, participación, creatividad y responsabilidad; por tal motivo se evidencian ventajas en esta propuesta curricular ya que el docente se convierte en mediador de su propia enseñanza.

Por lo tanto, este enfoque curricular se considera pertinente gracias al valor que le da a la práctica. En este sentido a partir de la propuesta educativa se evidencia como los temas de la expresión corporal y las habilidades sociales son netamente vivenciales de las cuales se pueden generar constantemente la reflexión para la oportuna práctica pedagógica.

Por otro lado Grundy (1994) hace un aporte a como el currículo es una “construcción cultural” apreciación a la que llega desde la siguiente cita:

(...) pensar en el currículum es pensar cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana. “El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural (p.30).

En este ámbito el propósito curricular está ligado al proceso social en la interacción de los sujetos que le dan un significado práctico y real al proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual manera, es oportuno establecer

relación entre el modelo didáctico, para este caso, el modelo didáctico procesual y la teoría curricular práctica, para la propuesta educativa.

2.7. Modelo didáctico procesual

Este modelo didáctico se basa en el proceso de enseñanza-aprendizaje con finalidades pedagógicas; que parte desde los objetivos como guías para ayudar a construir el pensamiento; un aspecto positivo que se adquiere de este modelo es que el proceso es más importante que los resultados y a su vez es semejante a la propuesta de la teoría curricular planteada donde se ve la investigación como un componente que permite mejorar los procesos.

Es así que, el modelo didáctico procesual que surgió de planteamientos cognitivos y apoyado de igual forma que la teoría curricular por Stenhouse, cumple con una característica fundamental ya que estudia el fenómeno educativo de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva de intervención de la realidad, es decir, que está aterrizado a las necesidades y particularidades del contexto, reconociendo que somos seres sociales y por ende de mutua relación con el contexto que trasciende lo histórico y está sujeto a transformaciones de orden cultural, político, económico y social que necesariamente involucra lo educativo. Desde esta mirada se intenta clarificar los pasos a seguir en un proceso de planificación y desarrollo de la acción, donde es el proceso el que cumple un papel protagónico, ya que desde la mirada del proyecto este es relevante, en la medida que nuestro fin u objetivo no está direccionado a la evaluación de resultados, sino que está planteado desde una mirada dialógica, es decir, el desarrollo y aprendizaje estará mediado por el sumario de todo el proceso formativo.

Para el proyecto curricular este tipo de didáctica es acorde ya que centraliza la importancia en las actividades del individuo en el proceso de aprender, llevándolo a la construcción del conocimiento, como fundamento que se aborda desde la dimensión social, puesto que los procesos son fundamentales para el desarrollo del sujeto, ya que construye y crea experiencias de aprendizajes.

En este sentido, el modelo didáctico es entendido como una representación simplificada de la realidad; desde su intervención, propone un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje provocando la formación integral de las personas; todo esto implica también la concepción de un estilo de enseñanza desde el área de la Educación física, y que en este caso es concebido como un modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel técnico y comunicativo como a nivel de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que tome el profesor.

2.7.1. Estilos de enseñanza de muska mosston.

El estilo también se define como un conjunto de orientaciones y actitudes que describe las preferencias de una persona cuando interactúa con el medio, en concordancia con lo anterior, y de acuerdo al modelo didáctico procesual, los estilos de enseñanza acordes a la perspectiva educativa y que retribuyen a las concepciones de hombre, educación y sociedad propuestas anteriormente son los estilos de enseñanza de Muska Mosston, quien los desarrolló basado en la noción de no-controversia, pues siempre se ha permitido a los profesores hacer lo que han querido, pero la idiosincrasia de un individuo no nos ayudará a entender la enseñanza y su impacto en el aprendizaje. Por ello la estructura de la enseñanza debe ser una teoría unificada que en combinación con las idiosincrasias nos proporcionará una base más amplia para la comprensión de la enseñanza.

De acuerdo a ello los estilos de enseñanza de Muska Mosston, relacionados con el modelo didáctico procesual que se adoptan para nuestro propósito el cual es lograr desarrollar las habilidades sociales por medio de la expresión corporal y contribuir a unas concepciones de hombre, educación y sociedad particulares de nuestro PCP, son en primera instancia, el estilo de enseñanza basada en la tarea, que involucra al alumno en la toma de decisiones dándole un carácter activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como lo plantea de igual forma el modelo pedagógico

interestructurante. Este estilo de enseñanza plantea un elemento importante y de significancia para la propuesta del PCP, puesto que asume la utilización del feedback o retroalimentación en la medida que trasciende la simple asignación de tareas, haciendo una reflexión sobre la misma, premisa que involucra nuestro accionar como docentes y que hace parte también del modelo didáctico procesual, ya que es en el proceso donde se van dando las reflexiones en pro de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al igual que lo planteado en la teoría curricular de nuestra propuesta, este estilo favorece la práctica porque establece una nueva realidad, ofreciendo nuevas condiciones de aprendizaje y logrando una serie de objetivos diferentes.

La propuesta plantea el aprendizaje de habilidades sociales utilizando como puente la expresión corporal, con lo cual se pretende ver cómo por medio de la asignación de tareas hay una aproximación a la participación y desenvolvimiento de las mismas, en la medida que esta asignación de tareas por parte del docente permitirá comprobar como a través de la experiencia expuesta desde la expresión involucra al alumno en la toma de decisiones durante el episodio y se desarrolla una nueva realidad donde los alumnos no solo practican la tarea, sino también el proceso intencional de la toma de decisiones apareciendo una nueva relación entre profesor y alumno; donde el primero aprende a confiar al alumno la toma de decisiones adecuadas mientras práctica, y este aprende a tomar decisiones deliberadas e independientes de acuerdo con la ejecución de la tarea, todo esto mediado por una retroalimentación que ira ligada a la experimentación, es decir, experiencia de la ejecución y que por medio de ella el conocimiento puede obtenerse por distintas formas de feedback ofrecidas por el profesor.

En segunda instancia, para la aplicación del proyecto se plantea el estilo de enseñanza recíproco, ya que de acuerdo a nuestras concepciones es de vital relevancia el carácter bilateral, en la medida que el proceso de enseñanza aprendizaje esta mediado por un enfoque dialogante como lo menciona Julián de Zubiría desde el modelo pedagógico interestructurante.

Este estilo de enseñanza acorde con nuestra concepción de hombre, educación y cultura nos permite aceptar el proceso de socialización como un objetivo deseable en la enseñanza, dándole la relevancia necesaria puesto que el ser humano es un ser social que necesita indagar, experimentar y tomar decisiones para hacerse participe en una sociedad.

La educación física debe contribuir a este proceso de socialización tal como se plantea desde el proyecto, relación reciproca mediada por un proceso de retroalimentación por parte del docente y el estudiantado permitirá el reconocimiento propio y la interacción con los demás.

Por último, se encuentra el estilo de enseñanza por medio del descubrimiento guiado, en el cual el estudiante iniciará un proceso convergente que establece una relación con el profesor a través de preguntas y respuestas en el cual el efecto acumulativo de las respuestas conlleva a un descubrimiento.

En esta medida el descubrimiento esta mediado por las condiciones sensoriales que le brinda el cuerpo y el entorno tal como lo menciona la expresión corporal, tendencia a la cual recurrimos, desde ella se propicia ambientes que permiten poner en evidencia dicho conocimiento que surge de un proceso guiado y mediado.

Para el proyecto curricular particular, el modelo didáctico procesual favorece la aprehensión desde la retroalimentación del proceso, lo que nos permite como docentes estar en constante dialogo con nuestros estudiante creando una relación reciproca para el proceso de enseñanza-aprendizaje que se dará por medio de estilos de enseñanza que posibilitan el rol activo del estudiante y mediador e investigador experiencial del docente, en el cual está inmersa la teoría curricular y pone en escena el papel del docente como investigador del día a día en las practicas pedagógicas, lo que permite por medio de la experiencia hacer cambios y modificaciones que contribuyan al desarrollo óptimo del proceso de enseñanza y aprendizaje; estas premisas se consolidan a continuación en la figura número 4.

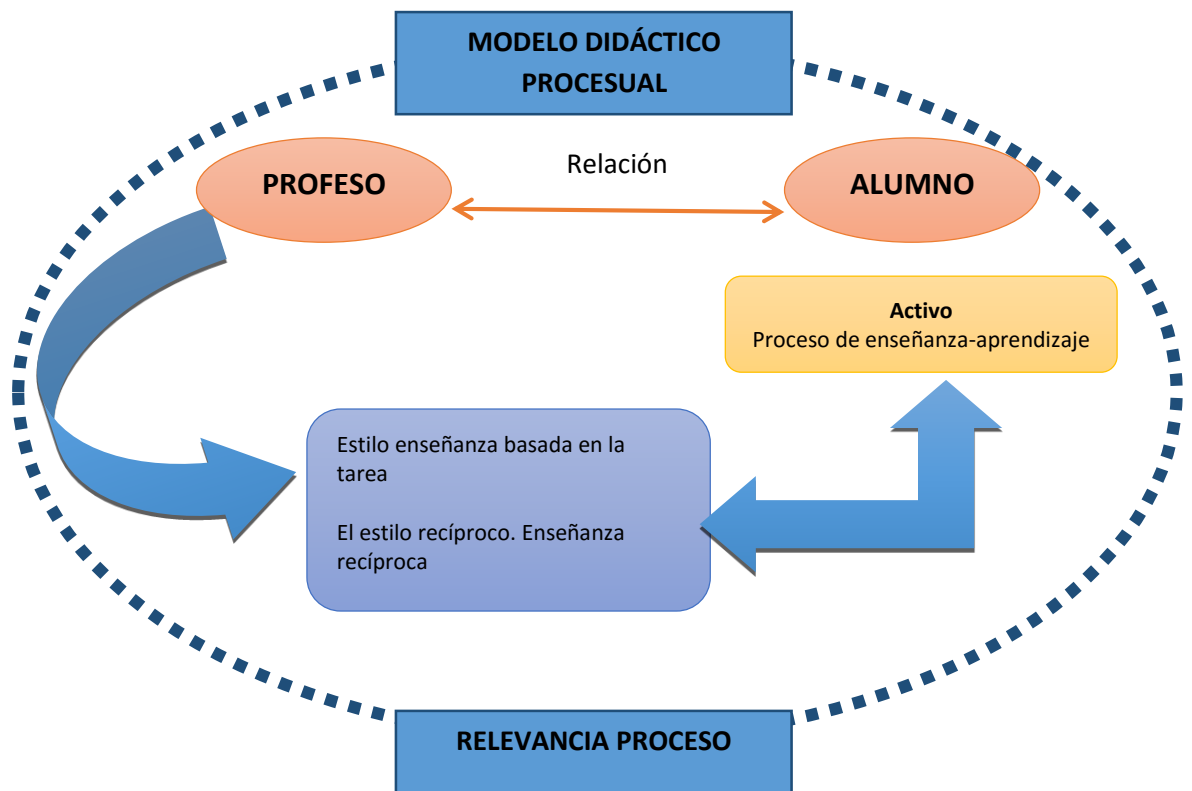


Figura 4. Modelo didáctico procesual. Fuente propia.

En el trasfondo de lo que implica el diseño curricular y en general su didáctica y proceder del docente para la enseñanza y aprendizaje de los sujetos, se pretende dar respuesta y crear métodos, técnicas y recursos prácticos de enseñanza para darle un propósito a la teoría y a la práctica; todo ello con la finalidad de detallar, explicar e interpretar las situaciones positivas o negativas y así mejorar el proceso educativo para transformar la realidad. Es evidente y necesario dar respuesta a los procesos que se llevan a cabo en la enseñanza-aprendizaje, que se demuestra a través de la evaluación, interpretada como parte integral del proceso educativo.

2.8. Evaluación formativa

La función pedagógica de la evaluación permite identificar las necesidades del grupo de alumnos con que trabaja cada docente, mediante la reflexión y mejora de la enseñanza y del aprendizaje. También es útil para orientar el desempeño docente y seleccionar el tipo de actividades de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos. Sin esta

función pedagógica no se podrían realizar los ajustes necesarios para el logro de los aprendizajes esperados, ni saber si se han logrado los aprendizajes de un campo formativo o de una asignatura, a lo largo del ciclo escolar o al final del nivel educativo.

La función social de la evaluación está relacionada con la creación de oportunidades para seguir aprendiendo y también implica analizar los resultados obtenidos para hacer ajustes en la práctica del siguiente periodo. Esto es, las evidencias obtenidas del seguimiento del progreso del aprendizaje de los alumnos, así como los juicios que se emitan de éste, serán insumos para la toma de decisiones respecto al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos.

De acuerdo con estas consideraciones, la evaluación para la mejora de la calidad educativa es fundamental por dos razones: a) proporciona información para ayudar a mejorar lo que no se había previsto, y b) provee información para ser comunicada a las diversas partes o audiencias interesadas (alumnos, madres y padres de familia, tutores y autoridades escolares).

Existen diversos tipos de evaluación, pero la escogida para el proceso de este proyecto será la evaluación formativa que consiste en evaluar el progreso y los conocimientos del alumno de forma frecuente e interactiva. De esta manera los maestros pueden ajustar sus programas para satisfacer mejor sus necesidades educativas.

La información que se recoge en el proceso formativo se usa para ir modelando las mejoras en lugar de limitarse a resumir los logros, lo cual está en total coherencia con el propósito de la teoría curricular práctica planteada por Stenhouse y Kemmis en la cual se plantea su interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje establecido en una interacción adecuada entre sus participantes, donde la práctica fija procesos reflexivos que conllevan a la interpretación de los docentes y educandos transmitido desde una perspectiva deliberativa y dialógica, lo que permite desde esa praxis al

educador como un investigador, interpretar tanto las falencias como las fortalezas, es decir, el procesos formativo para ir ajustando sus prácticas en pro de un mejor aprendizaje.

La evaluación desde el enfoque formativo, además de tener como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula los procesos de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos.

Desde este enfoque, la evaluación favorece el seguimiento del desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación. Por tanto, la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente.

Los principios de la evaluación formativa se pueden aplicar determinando las áreas que hay que mejorar y apoyando la cultura constructiva de evaluación en los sistemas de enseñanza. La evaluación formativa es una de las estrategias más efectivas para aumentar el rendimiento escolar. También es importante para lograr una mayor regularidad de resultados escolares y para que los alumnos “aprendan a aprender”.

2.9. Expresión corporal como tendencia de la educación física

Dentro del ámbito de la Educación Física, la tendencia de la Expresión Corporal puede potencializar formas de comunicación más allá de las verbales y constituir una fuente importante de interacción que contribuya a la generación de espacios, que a través del lenguaje corporal, permitan expresar y reconocer sentimientos y emociones, donde estos aporten con criterios de sana convivencia, desde la adquisición de destrezas, capacidades y habilidades que permiten afianzar relaciones sociales positivas y manifestar

el reconocimiento como un ser social activo desde el entorno familiar, social y cultural.

Desde esta mirada referimos a Learreta (2000), quien afirma que: “La materia de expresión corporal aflora vivencias, sensaciones muy particulares, miedos y vergüenzas, deseos y rechazos, en la interacción con los demás. Es un contenido en sí misma, que moviliza la dimensión motriz del sujeto en su relación socio – afectiva” (p. 387). Desde estas apreciaciones podemos afirmar que la expresión corporal en el contexto educativo trasciende del aprendizaje al reconocimiento del cuerpo, el sentir, la imaginación y creación del lenguaje en movimiento. A su vez se vivencia en el niño la realidad, desde sus emociones y afectos que aportan en gran medida tanto a nivel cognitivo como personal y a su vez establece interacciones adecuadas a su desarrollo integral en el entorno en que se desenvuelve.

Esta tendencia en la educación física tiene sus bases en el siglo XIX e inicios del siglo XX, con las escuelas gimnásticas alemana, sueca y francesa, de igual manera con influencia deportiva inglesa.

El avance de la Escuela Alemana da lugar a tres líneas diferentes, la evolución de la Gimnasia Moderna, la evolución de la Gimnasia Escolar Austriaca y el inicio y progreso de las gimnasias convirtiéndose en modalidades deportivas.

Por parte de la escuela alemana o movimiento de centro, tiene una tendencia artística-rítmica-pedagógica, está enmarcada en la gimnasia moderna y se destacan grandes aportes en la música, la danza y el movimiento expresionista de las actividades físicas del momento.

De igual manera, la influencia de la gimnasia escolar austriaca que busca una fundamentación biológica y una complementación pedagógica al educar a través del movimiento de acuerdo a sus formas naturales.

La influencia de la gimnasia moderna, gimnasia internacional y gimnasia natural austriaca sobre la escuela sueca o movimiento del norte, le brindó aportes en el trabajo desde la música como “inductor” de la emotividad a través del movimiento para despertar sentimientos de los ejecutantes, desde la singularidad de cada individuo y sus emociones.

La escuela francesa o movimiento del oeste, distingue dos tendencias; la científica y teórico pedagógica en pro de la vida al aire libre con su método “natural”. La aportación específica a la expresión corporal en el ámbito de la educación física se encuentra en la psicomotricidad desde la psicocinética como una visión integralista de la educación.

Ortiz (2002) plantea cómo estas gimnasias, a través del tiempo, empezaron a ser parte de la Educación Física escolar, además de tener otros contenidos vinculados a la Expresión Corporal y otras actividades de lenguaje corporal y de representación se incluyen en la actual corriente pedagógica de la Expresión Corporal.

Por otro lado Stokoe (1990) dice que a la Expresión Corporal se le suman aportes del cine, en la utilización del gesto y del movimiento de los actores que difundían un estilo propio; el teatro, lleva a la escuela “el mimo”, el teatro absurdo o teatro “pobre”, que libera bloqueos e inhibiciones psicofísicas para interpretar mejor; la danza, más allá de la intervención técnica, la importancia de la dimensión emotiva como generadora de movimiento; la música, con el rock and roll de los años cincuenta despierta la expresión y exteriorización de emociones desde la música y su baile como forma de expresión de la realidad; la psicología, con influencias del psicodrama, que envuelve las emociones, sensaciones como inhibidores de dolores y problemas; de igual manera trata al individuo aislado al tratamiento en grupo de lo verbal a la acción; la psicología aporta al sistema educativo con el actual concepto de inteligencia emocional en el control de las emociones y de la vida afectiva; la pedagogía, se asimila como un proceso orientado a la formación del ser dinámico que siente, aprende y vive, buscando la autonomía y autoconocimiento (p.145). Esto determina que: el cuerpo es él mismo, todo lo

que se refiere a él como persona, su actividad psíquica, su sensibilidad, sus afectos, su motricidad, su creatividad y su necesidad de comunicación existen.

La Expresión Corporal como tendencia, orienta formas distintas en el trabajo corporal de la Educación Física donde la intervención motriz da mayor relevancia a las emociones personales, así como las interacciones entre estudiantes por medio del movimiento. En la Expresión Corporal se evidencian nuevas formas de exteriorizar competencias expresivas y comunicativas que aportan en el óptimo desarrollo integral del ser humano.

La importancia de la expresión corporal radica en la relevancia que tiene en el desarrollo del sujeto, ya que le permite tener una concepción del mundo, permeándolo de los hechos socio culturales que le son propios. Todo esto es posibilitado por el cuerpo que como medio de contacto con el entorno, toma forma con las experiencias vividas en el entorno familiar, social y cultural; en la interacción se alimenta del medio de donde recibe información.

Al respecto Virginia Ruano (2004) expresa;

(...) La Expresión Corporal desde diferentes campos del conocimiento se entiende como una forma de lenguaje que ayuda a exteriorizar el mundo interno; pensamientos, emociones e ideas, a través del cuerpo y el movimiento y se considera una disciplina donde el cuerpo, el movimiento y el sentimiento son la base en la que se apoyan sus objetivos (p.17).

Podemos inferir entonces, que la expresión corporal contribuye al desarrollo de las habilidades sociales, en la medida que son conductas emitidas por el ser humano y que necesitan ser manifestadas o expresadas desde las posibilidades del cuerpo en movimiento, a su vez favorece las relaciones interpersonales, siendo aspectos de gran relevancia en ámbitos socializadores como el educativo. La importancia en la educación radica en el enriquecimiento personal junto a procesos de experimentación que a través del cuerpo y el movimiento permiten expresar situaciones, sentimientos o ideas que se transmiten a los demás y permiten comprender al otro desde la exploración, además de interiorizar sensaciones, percepciones corporales

que posibilitan la reflexión, a partir de las propias manifestaciones y las de los demás. Estos aspectos reflejan mayor aceptación y posibilita la seguridad en la expresión (que es subjetiva) en cada persona.

Por ello, desde la educación física, se puede asumir que la expresión corporal permite desarrollar destrezas, capacidades en el ser humano y, en el contexto particular, de las habilidades sociales, se pueden propiciar desde didácticas y estrategias pedagógicas, escenarios de enseñanza aprendizaje permitiendo formas de comunicación e interacción integral que, a través del cuerpo, se pueden expresar y enriquecer las interacciones dentro y fuera del aula.

Según Sierra (1999) en la Educación Física, la expresión corporal es considerada como:

Una actividad física mucho más creativa y humanista, mucho menos directiva, estereotipada y normativizada que el deporte, actividad que casi exclusivamente dominaba la Educación Física de los años 60, y la Expresión Corporal aparece en el horizonte como una de las posibilidades más significativas (p. 636).

A partir de las vivencias y exploraciones propias del cuerpo, se crea entonces un proceso, reflexivo que lleva al aprendizaje social en la construcción de valores, roles para la vida en sociedad, y donde el cuerpo adquiere un lenguaje particular y único.

Por otro lado Ruano (1994) plantea que la expresión corporal, inmersa en el ámbito educativo, pretende que el alumno/a tome conciencia de su cuerpo, de sus posibilidades expresivas, creativas y de comunicación. Con ella se debe buscar el cuerpo que siente, el cuerpo que va más allá de la plena conciencia, más allá del cuerpo que aprende de memoria. La expresión corporal parte del cuerpo y este es el principio y el final de nuestras vivencias emocionales (p. 32)

La importancia en la enseñanza de las habilidades sociales a través de la expresión corporal radica en el enriquecimiento personal junto a procesos

de experimentación que a través del cuerpo y el movimiento permiten expresar situaciones, sentimientos o ideas que se transmiten en las interacciones con los demás y permiten comprender al otro desde la exploración del movimiento, interiorizar sensaciones, percepciones corporales, la reflexión y a partir de las propias manifestaciones y las de los demás. Estos aspectos reflejan mayor aceptación y posibilitan que las habilidades sociales se manifiesten por ende de manera adecuada en diferentes contextos.

Luego de presentar la perspectiva educativa que da razón a las concepciones y formas de ver al hombre, educación, sociedad en relación con todo un marco teórico, desde la perspectiva desarrollada en el proyecto curricular particular y el planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, se busca poner en escena todo el contenido teórico.

3. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN

Luego de consolidar el sustento teórico del Proyecto Curricular Particular, es oportuno elaborar una estructura que de razón a la implementación práctica y puesta en escena del proyecto, con el fin de llegar a los propósitos planteados en la propuesta. Por medio de la implementación se propone un trabajo práctico que sea sistemático y planificado, que implique el desarrollo de actividades intencionales de enseñanza dirigidas a lograr el propósito que esté diseñado para ser utilizado desde el área de Educación Física, y que a su vez, trascienda en la educación Infantil, el profesorado y al hogar, para que de este modo se logre fortalecer y adquirir habilidades sociales en pro de un mejor convivir.

La implementación se evidenciará a través de formatos, planeaciones de clase, contenidos, formas de evaluar, entre otros, que probaran el propósito que busca el PCP.

Al referir el aprendizaje de las habilidades sociales como propósito y tema complementario del PCP, se resalta su importancia como eje fundamental para fortalecer en la etapa infantil escolar, ya que estas se relacionan directamente con el rendimiento personal; de este modo se busca que el aprendizaje en la etapa escolar llegue a ser suficientemente significativo, en pro de que los niños potencialicen y adquieran actitudes de confianza en sí mismo y se interesen por el entorno que los rodea y a su vez que posean competencias sociales adecuadas.

Las relaciones sociales entre iguales son parte importante en el proceso de socialización infantil, ya que por medio de estas se van aprendiendo normas y reglas sociales para la interacción con sus pares. En este sentido, las habilidades sociales constituyen un factor elemental para alcanzar la aceptación de los compañeros y formar parte activa en la dinámica del grupo

y en el entorno familiar. Por otra parte, un comportamiento social negativo provoca el rechazo del resto de infantes, dificulta el desempeño y por ende trae problemas con la interacción y la posibilidad de relacionarse adecuadamente. Todos estos comportamientos sociales, tanto positivos como negativos, van configurando el patrón de conducta que van a tener para relacionarse con su entorno.

3.1. Caracterización de la población

La población para la implementación de este proyecto son niños que oscilan entre los ocho y nueve años. El período de desarrollo que va de los seis a los doce años, tiene como experiencia central el ingreso al colegio. A esta edad el niño debe salir de su casa y entrar a un mundo desconocido, donde aquellas personas que forman su familia y su mundo hasta ese momento, quedan fuera. Su éxito o fracaso en este período va a depender en parte de las habilidades que haya desarrollado en sus primeros seis años de vida. Este hecho marca el inicio del contacto del niño con las instituciones socializadoras a las que pertenece, la cual hace exigencias que requieren de nuevas habilidades y destrezas para su desenvolvimiento con su entorno y es, a través del colegio, que se le van a entregar las herramientas necesarias para su proceder en sociedad. El colegio puede ser una prueba severa de si se han logrado o no las tareas del desarrollo de las etapas anteriores, ya que el período escolar trae a la superficie problemas que son el resultado de dificultades previas no resueltas de carácter familiar.

La entrada al colegio implica que el niño debe enfrentar y adecuarse a un ambiente nuevo en el cual deberá lidiar con demandas desconocidas hasta ese momento para él, cumplir las expectativas del colegio y de sus profesores y lograr la aceptación de su grupo de pares. La adaptación y ajuste que el niño logre a este nuevo ambiente, tiene una importancia que trasciende lo inmediato. El grado en que el niño se considera confortable e incluido en el colegio es expresión del éxito en su adaptación.

Por otro lado, en la relación con los padres inicia un proceso gradual de independencia y autonomía, y aparece el grupo de pares como un referente importante y que se va a constituir en uno de los ejes centrales del desarrollo del niño en las distintas etapas.

El desarrollo del niño lo podemos ver visto desde dimensiones; sin embargo existe una estrecha relación entre los aspectos intelectual, afectivo, social y motor. Lo que vaya ocurriendo en una dimensión, va a influir directamente el desarrollo en las otras, ya sea facilitándolo o frenándolo o incluso anulándolo, y provocando el regreso del niño a conductas o actitudes ya superadas.

A continuación una breve descripción de características propias de los niños entre estas edades desde el área motora, cognitiva, emocional y social.

AREA MOTORA: Los niños de esta edad se vuelven más fuertes, más rápidos, hay un continuo perfeccionamiento de su coordinación: muestran placer en ejercitar su cuerpo, en probar y aprender nuevas destrezas. Su motricidad, fina y gruesa, en esta edad muestra todas las habilidades posibles, aun cuando algunas de ellas sean ejecutadas con torpeza.

AREA COGNITIVA: Es capaz de utilizar el pensamiento para resolver problemas, puede usar la representación mental del hecho y no requiere operar sobre la realidad para resolverlo. Sin embargo las operaciones concretas están estructuradas y organizadas en función de fenómenos concretos, sucesos que suelen darse en el presente inmediato; no se puede operar sobre enunciados verbales que no tengan su correlato en la realidad.

Hay un perfeccionamiento de la memoria, tanto por que aumenta la capacidad de ella, como porque mejora la calidad del almacenamiento y la organización del material. Se enriquece el vocabulario, hay un desarrollo de la atención y la persistencia de ella, en la tarea. El lenguaje se vuelve más socializado y reemplaza a la acción.

AREA EMOCIONAL Y AFECTIVA: La etapa escolar, se caracteriza en lo afectivo, por ser un periodo de cierta calma. La mayor parte de la energía del niño está volcada hacia el mejoramiento de sí mismo. Hay una búsqueda constante de nuevos conocimientos y destrezas que le permitan moverse en el futuro en el mundo de los adultos.

Autoconcepto: Es el sentido de sí mismo. Se basa en el conocimiento de lo que hemos sido y lo que hemos hecho y tiene por objetivo guiarnos a decidir lo que seremos y haremos. El conocimiento de sí mismo se inicia en la infancia en la medida en que el niño se va dando cuenta de que es una persona diferente de los otros y con la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y sus acciones.

Autoestima: Esta es la imagen y el valor que se da el niño a sí mismo. Es una dimensión afectiva y se construye a través de la comparación de la percepción de sí mismo y del yo ideal, juzgando en qué medida se es capaz de alcanzar los estándares y expectativas sociales.

AREA SOCIAL: La etapa escolar también está marcada en el área social por un cambio importante. En este período existe un gran aumento de las relaciones interpersonales del niño; los grupos de amistad se caracterizan por ser del mismo sexo. En los escolares mayores (8 a 10 años), la amistad se caracteriza por relaciones más íntimas, mutuamente compartidas, en las que hay una relación de compromiso, y que en ocasiones se vuelven posesivas y demandan exclusividad.

El grupo de pares, en los escolares, comienza a tener una centralidad cada vez mayor para el niño, ya que es en la interacción con ellos donde descubren sus aptitudes y es con ellos con quienes va a medir sus cualidades y su valor como persona, lo que va a permitir el desarrollo de su autoconcepto y de su autoestima. Las opiniones de sus compañeros acerca de sí mismo, por primera vez en la vida del niño, van a tener peso en su imagen personal.

El intercambio con los compañeros permite al niño poder confrontar sus opiniones, sentimientos y actitudes, ayudándole a examinar críticamente los valores que ha aceptado previamente como incuestionables de sus padres, y así ir decidiendo cuáles conservará y cuales descartará. Por otro lado, este mayor contacto con otros niños les da la oportunidad de aprender cómo ajustar sus necesidades y deseos a los de otras personas, cuándo ceder y cuándo permanecer firme.

Los profesores comienzan en este período a tener una mayor importancia, se convierten en sustitutos de los padres en el colegio; sin embargo el valor que le asignen al niño va a estar dado por la demostración de sus capacidades. Los profesores imparten valores y transmiten las expectativas sociales al niño y a través de su actitud hacia él colabora en el desarrollo de su autoestima.

3.2. Caracterización contextual de la institución

Para dar evidencia de la teoría y la práctica es necesario abarcar el tema de la contextualización de la institución educativa donde se va a implementar la propuesta del PCP; debido a la importancia que tiene el contexto en los diversos planteamientos que se hacen desde nuestra propuesta pedagógica. En él importa porque las ideas y prácticas que surgen en un determinado contexto social, político, económico y cultural pueden no aplicar a un contexto con unas condiciones diferentes, ignorar la importancia del contexto lleva a planear programas y proyectos enteros que, desde su concepción, tienen dificultades.

Por ello la importancia de la descripción del contexto ya que no sólo define posibilidades de aplicación de ideas, sino que marca la forma en la que aparecen.

En esta medida vemos que es una institución educativa distrital de carácter público con énfasis en educación formal.

Nombre: Colegio Andrés Bello IED

Nombre del PEI: "Libres por el saber y la acción".

Rector: William Salinas

Localidad: Numero 16 Puente Aranda

Barrio/UPZ: Muzú

Jornada: mañana, tarde y nocturna

Misión: El colegio distrital Andrés Bello es una institución educativa de carácter oficial que ofrece educación con calidad y rigurosidad académica que atiende especialmente al desarrollo humano, la investigación, el trabajo cooperativo en equipo en todos los niveles de educación, dirigido a niñas, niños y jóvenes de la localidad 16 y circunvecinas de Bogotá D.C, orientado a su comunidad educativa a la construcción integral del ser humano y su proyecto de vida con el propósito de formar personas críticas, competentes en los campos académico, social, afectivo, y laboral; con alto grado de liderazgo y responsabilidad social a través de un currículo flexible desarrollado, mediante énfasis institucionales brindando ambientes que promuevan la búsqueda de la excelencia en lo humano bajo ideales de convivencia sana, respeto así mismo y al otro; respeto por lo público y lo privado y un alto sentido axiológico.

Visión: Institución reconocida por brindar a la comunidad una educación de calidad: resultado de su continua actualización y trabajo en equipo que hace que sus miembros además de caracterizarse por una alta calidad humana, el sentido de pertenencia y solidez en su proyecto de vida sean competentes frente a retos que propone la sociedad porque cada uno de los miembros contribuye a formar individuos conscientes de su papel autónomo y activo que generan su propio bienestar, el de la comunidad y el entorno, en la transformación de la sociedad.

En este sentido, la institución brindará a la comunidad una educación basada en valores humanos resaltando la responsabilidad, la honestidad y el respeto; y el conocimiento, de tal manera que se habilite al estudiante o la

estudiante para actuar eficientemente en su medio en y para el ejercicio de su libertad.

Principios y fundamentos: El Proyecto Educativo Institucional ofrece a los estudiantes una formación integral, que les permite adquirir conocimientos, y destrezas propias, encauzándolos a descubrir sus aptitudes y habilidades, las cuales tendrá manejar en situaciones del mercado laboral o en sus estudios superiores. Dado que la institución pretende formar una persona libre pero responsable y democrata, teniendo como base el respeto, la convivencia armónica y la tolerancia como elementos indispensables en el desarrollo social, se orienta teniendo en cuenta los siguientes principios.

Formación integral basada en valores: que permitan el desarrollo de los diferentes aspectos de la personalidad, en busca de un individuo capaz de asumir su libertad y enfrentar un mundo, como agente de cambio.

Formación democrática: con énfasis en los derechos y deberes de la comunidad educativa con el fin de practicar una convivencia sana donde el respeto por las diferencias propicie una conciencia social.

Formación activa y creativa: en la cual se generen espacios para realizar investigaciones, proyectos, discusiones, mesas redondas, ensayos, seminarios, centros literarios, científicos, etc., que ayuden al desarrollo de potencialidades del ser humano, brindándole alternativas para la realización de su proyecto de vida.

3.3. Caracterización contextual del territorio

El proyecto se implementará en el Colegio Andrés Bello IED, con el curso 301 que cuenta con 28 niños entre las edades de 8 a 9 años que hacen parte de la jornada de la tarde, a continuación la caracterización territorial del sector en el cual se encuentra ubicado el colegio.

El colegio Andrés Bello se encuentra en el territorio social Muzú, está ubicado en la localidad de Puente Aranda, se encuentra delimitado al noroccidente por la avenida 68, al sur por la autopista sur y al oriente por la avenida 1ª de Mayo. Representa un Área total de 249.42 hectáreas cuenta con un área protegida de 6.13 hectáreas, con una población de 74.105 (año 2005) y una densidad poblacional de 276 habitantes/hectárea. Tiene 504 manzanas lo que supone una superficie por manzanas de 157 hectáreas. El territorio es atravesado por los canales Fucha y Albino y coincide en su delimitación geográfica, con la UPZ 41 Muzú.

El territorio social de Muzú es residencial consolidado con lo que se caracteriza como predominantemente residencial con cambios de uso de suelo y una ocupación territorial en aumento no planificada, la mayoría de la edificaciones son de dos y tres niveles.

Hay núcleos familiares con presencia de mujeres cabeza de hogar quienes no cuentan con un empleo estable y tienen a cargo niños, niñas o adolescentes. En cuanto a ingresos y tenencia de vivienda, según los datos de los jardines de la subdirección local de integración, la gran mayoría de las familias pagan arriendo, mientras que un pequeño grupo viven en casa propia, otro grupo lo hace en viviendas familiares de padres o abuelos.

Según los datos suministrados por la subdirección local de integración social en el proyecto de infancia, se puede determinar que la familia que más se destaca es la extensa, seguida por la familiar nuclear, lo que indica un cambio en la conformación familiar en los barrios del territorio, la mayoría de padres de familia tienen un trabajo informal y también existe una gran cantidad de padres de familia desempleados. Entre los datos encontrados se evidencia que un gran porcentaje de los padres son jóvenes entre los 20 y los 40 años, mientras un porcentaje considerable (11.3%) son menores de 20 años. El 100% de las familias usuarias viven en estrato socioeconómico 3.

Núcleos problematizadores:

Las instituciones educativas y las zonas verdes de la UPZ Muzú, se han caracterizado por ser el centro de acciones sistemáticas de violencia entre jóvenes (violencia entre pares y/o bandas juveniles, barras futboleras), entre las que se encuentran, castigo físico, psicológico y emocional, abuso sexual, acoso escolar, y uso de armas. Entre sus causas se encuentra una historia de violencias, que se han incorporado culturalmente como forma de resolución de conflictos.

Bajo nivel de ingresos: Un amplio porcentaje de los residentes del territorio pagan un arriendo por sus viviendas y manifiestan que los ingresos son insuficientes para cubrir sus necesidades básicas, el alquiler de habitaciones o apartamentos en la UPZ Muzú se caracteriza como una fuente de ingreso para propietarios algunos de ellos no residentes en las mismas. Hay un factor de riesgo para quienes allí viven (arrendatarios), generalmente son familias que se caracterizan por bajos ingresos. Lo que lo hace un contexto favorable para que se presente violencia en la familia, desatención de niños, niñas y personas mayores, trastornos mentales, inseguridad alimentaria y consumo de sustancias psicoactivas, entre otros.

EL sector educativo hace presencia en el territorio, tanto público como privado. En cuanto al equipamiento educativo el territorio cuenta con tres colegios oficiales el Andrés Bello con dos sedes, el Benjamín Herrera con tres sedes y el Julio Garavito Armero con 3 sedes; además el Colegio Cultura popular tiene en esta UPZ dos sedes; además con 23 colegios privados: Colegio Blaise Pascal, Colegio Fernando V de Aragón y Castilla, Colegio Fray Juan de los Ángeles, Colegio Parroquial Monseñor Emilio de Brigard, Colegio Parroquial Santa Isabel de Hungría, Colegio Santiago Felipe, Gimnasio infantil Julio Simón Benavides, Institución Cemoden, Jardín infantil el Patito de Goma, Jardín infantil el Portal de Asturias, Jardín infantil la Casita de Piedra, Jardín infantil Salacuna Rayitos del Sol, Jardín infantil Yuper, Liceo Coquibacoa, Liceo infantil Santa Rita, Liceo infantil Semillitas del saber, Liceo infantil Trencito de papel, Liceo Manantial de Vida eterna, Liceo Pedagógico

Aventuras, Liceo Pedagógico Los Conquistadores, Liceo San Bernardo, Preescolar Integral y Psicopedagógico Luminosos. En el territorio se cuenta con 122 parques especialmente zonales y de bolsillo resalta la infraestructura deportiva, El estadio la Alquería y el Polideportivo Santa Isabel de Hungría.

Por otra parte según el perfil de calidad que pretende la institución Andrés Bello: El estudiante Andresista debe estar en capacidad de construir su proyecto de vida y vivenciar los valores institucionales: Responsabilidad, honestidad y respeto, con sentido de pertenencia, y el deseo de potenciar sus saberes en pro de sí mismo, de su familia y la sociedad en que vive, mediante la lectura y reflexión de contextos. Inmerso en una sociedad dinámica posee capacidad de asombro, es consciente de sus cambios y hace uso de las nuevas tecnologías para constituirse en actor de su propio proceso.

El estudiante debe ser capaz de desarrollar sus capacidades para que haga uso de ellas en beneficio propio y de sociedad en forma responsable. Que sea una persona íntegra, crítica, receptiva, dinámica, comprometida con su entorno, las nuevas tecnologías y los cambios socio – políticos, concepciones que van acorde a nuestros propósitos puesto que plantean de igual forma un aprendizaje propio íntegro y que posteriormente repercute en la sociedad.

Posteriormente en el reconocimiento de la información de la población, institución y territorio, y en las observaciones para realizar los diagnósticos se evidencia que existe una aproximación con los propósitos de la institución a los que se proponen en el PCP. Es así como se puede dar certeza que la Educación física cumple un papel fundamental en la educación formal ya que se toma como transversalidad con las demás áreas del conocimiento, transversalidad que buscan que la acción educativa sea integral y humanizadora. Pero con su toque particular la Educación física no debe olvidar el movimiento como elemento esencial de su naturaleza.

En afinidad con una de las tesis que plantea la institución donde visualizan al ser humano que actúa, es decir un ser práxico “que quiere hacer

cosas y que hace cosas que quiere” tal como lo plantea Savater, puede plantearse que tiene la voluntad para actuar. Acciones que van desde ponerse en movimiento para satisfacer una necesidad primaria, hasta plantearse un proyecto que trasciende el presente y se configura hacia el futuro.

Conforme a Savater (1984):

La acción está vinculada a la previsión pero también a lo imprevisto: es intentar prever jugando con lo imprevisible y contando con su incertidumbre. Es una forma emprendedora de responder a las urgencias de la realidad plural, pero también de explorarla y descubrir en ella capacidades aun no efectuadas. El ser activo no solo obra a causa de la realidad sino que activa la realidad misma (p. 29)

Desde el planteamiento de este proyecto curricular la educación física es un pilar del ser práxico para trascender su desarrollo, ya que concibe el cuerpo en movimiento como una acción plena que permite reflexionar y desde él, da la posibilidad de exploración y experimentación del entorno.

Precisamente la Educación Física en el trasegar histórico como disciplina académica se ha convertido en algo indispensable para la educación ya que el sujeto a través del movimiento desarrolla sus dimensiones, pero a su vez desarrolla habilidades motrices y capacidades físicas, es así como en este caso particular nos valemos de la expresión corporal para fortalecer las habilidades sociales y que estas trasciendan el ámbito académico para hacer aportes positivos al ámbito social.

En este marco de ideas, decimos que la Educación física y su transversalidad en el ámbito escolar, puede lograr que el sujeto potencialice habilidades sociales que aporten al desarrollo humano de cada individuo, debido a que estas habilidades le facilitaran las relaciones interpersonales basadas en principios y valores que beneficiaran las demás dimensiones.

Además, esta propuesta pretende darle a la clase de Educación física un sentido que trascienda y se convierta en un espacio que permita el auto reconocimiento y el reconocimiento del otro, por medio del contacto

permanente que nos hace seres humanos con la necesidad de coexistir y compartir con los demás.

3.4. Diagnostico

Luego de realizar toda la caracterización pertinente, durante una visita a la institución se realizó una ficha diagnóstica de observación que permitió hacer un acercamiento a las habilidades sociales en los estudiantes del grado 301, que luego de ser analizada nos arrojó datos como que si había carencia en estas habilidades, desde las básicas hasta las relacionadas con los sentimientos y el estrés; lo que determinaba la pertinencia de nuestra propuesta pedagógica para esta población.

Es importante decir que la ficha de observación diagnóstica sobre las habilidades sociales en la infancia que se muestra en la tabla numero 2 a continuación, está consolidada de manera objetiva por el autor Vicente Caballo quien la destaca y extrae del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS) del año 1993.

Tabla 2. Observación diagnóstica sobre las habilidades sociales en la infancia.

OBSERVACIÓN DIAGNOSTICA SOBRE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA.

| Nombre de la Institución: Colegio Andrés Bello | | | | | | |
|---|----------------------------|------------------|---------------|-------|---------------------------------|--|
| Curso: 301 Fecha: 4 junio 2015 Población: Niños entre 8 y 9 años | | | | | | |
| Profesor a cargo: Guerthy Sanabria Quintero | | | | | | |
| Observadores: Marínela Madrid Montoya, Yesica Pinzón M. y Martha Salinas Arévalo | | | | | | |
| Indicadores | | Marcar con una x | | | Observaciones | |
| Relaciones sociales | | Siempre | Algunas veces | Nunca | | |
| Primeras Habilidades Sociales | | | | | | |
| 1 | Escuchan | | x | | Por tiempos cortos | |
| 2 | Inician una conversación | x | | | Se interesan por información | |
| 3 | Mantienen una conversación | | x | | Conversación cortas | |
| 4 | Formulan preguntas | | x | | No todos los niños | |
| 5 | Dan las gracias | | x | | | |
| 6 | Se presentan | | x | | Algunos niños no lo hacen | |
| 7 | Presentan a otras personas | | x | | Los que son muy amigos | |
| 8 | Hacen cumplidos | | | x | No se evidencio | |
| Habilidades sociales avanzadas | | | | | | |
| 9 | Piden ayuda | | x | | Buscan compañeros o al profesor | |
| 10 | Participan | | x | | Cuando la interesa el tema | |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|--|
| 11 | Dan instrucciones | | x | | Cuando saben el tema | |
| 12 | Siguen instrucciones | | x | | | |
| 13 | Se disculpan | | x | | Solo si se le pide | |
| 14 | Convencen a los demás | | | x | No se evidencio | |
| 15 | Dan la opinión sobre lo que piensan al respecto | | x | | Muy pocos lo hacen | |
| Habilidades relacionadas con los sentimientos | | | | | | |
| 16 | Conocen sus propios sentimientos | | x | | | |
| 17 | Expresan los sentimientos | x | | | Cuando les conviene | |
| 18 | Comprenden los sentimientos de los demás | | x | | Cuando son amigos en otras ocasiones no lo hacen | |
| 19 | Se enfrentan con el enfado del otro | | x | | Los más agresivos | |
| 20 | Expresan afecto | | x | | En ocasiones | |
| 21 | Resuelven el miedo | | | x | No se evidencio | |
| 22 | Se auto-recompensan | | x | | | |
| Habilidades alternativas a la agresión | | | | | | |
| 23 | Piden permiso | | x | | Pocas veces | |
| 24 | Comparten algo | | x | | En ocasiones | |
| 25 | Ayudan a los demás | | x | | Solo en pequeños grupos | |
| 26 | Negocian | | | x | No | |
| 27 | Se auto controlan | | x | | Muy pocas veces | |
| 28 | Defienden sus derechos | | | x | Algunas veces | |
| 29 | Responden a las bromas | | x | | Si | |
| 30 | Evitan los problemas con los demás | | | x | Algunas veces | |

| | | | | | | |
|---|---|--|---|---|---------------------------------|--|
| 31 | No entran en peleas | | | x | Siempre están en disputas | |
| Habilidades para hacer frente al estrés | | | | | | |
| 32 | Formulan quejas | | x | | Si | |
| 33 | Responden a una queja | | x | | Si | |
| 34 | Demuestran deportividad después de un juego | | x | | | |
| 35 | Resuelven la vergüenza | | | x | | |
| 36 | Se las arreglan cuando lo dejan de lado | | | x | | |
| 37 | Defienden a los amigos | | x | | Lo hacen pero de forma agresiva | |
| 38 | Responden a la persuasión | | x | | | |
| 39 | Responden frente al fracaso | | | x | Se sienten frustrados | |
| 40 | Se enfrentan a mensajes contradictorios | | x | | | |
| 41 | Responden a una acusación | | x | | Están a la defensiva | |
| 42 | Se prepara para una conversación difícil | | | x | No | |
| 43 | Hace frente a las presiones del grupo | | x | | Pocas veces | |

Fuente Vicente Caballo

Luego de la contextualización y del diagnóstico, nos remitimos a la oportuna creación del macro diseño el cual está elaborado desde una caracterización contextual aterrizada, teniendo en cuenta el entorno en el cual están inmersos, ya que esto influye en el desarrollo de ellos, además de la pertinencia y necesidades educativas. Este macro diseño da razón y evidencia de las temáticas con sus respectivos subtemas que se llevaran a cabo por ejes temáticos; los cuales guiaran el proceso de enseñanza-aprendizaje respondiendo a la perspectiva educativa planteada en el PCP.

3.5. Macro diseño

El macro diseño está planteado atendiendo a conceptos teóricos como el de desarrollo humano que plantea la importancia del contexto y relevancia de dos procesos: la individuación y socialización; teoría curricular práctica desde la cual posibilita la reflexión desde la praxis, modelo didáctico procesual siendo eje el proceso y no los resultados, evaluación formativa, modelo pedagógico dialogante donde la finalidad de la educación no está centrada en el aprendizaje, sino en el desarrollo y la tendencia de expresión corporal que permite exteriorizar sentimientos, actitudes o deseos. Por medio de los propósitos el macro diseño busca dar cuenta de un hombre que se reconozca así mismo, realizando procesos de introspección y luego de haga participe en una sociedad desarrollando procesos positivos de interacción, entendiendo que la educación es un hecho y practica social con procesos formativos. Estos propósitos están delimitados por características propias de la teoría de desarrollo humano como lo es el carácter de individuación, donde se le da un carácter de irrepitibilidad al individuo y la socialización, desde una construcción colectiva.

La propuesta de este macro diseño está planteado desde una teoría curricular con enfoque práctico, que nos permite centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica fijando procesos reflexivos que conllevan a la interpretación de los docentes y educandos transmitido desde una perspectiva deliberada y dialógica, desarrollado por cuatro ejes temáticos cada uno con unos correspondientes temas que van de lo simple a lo complejo

con una didáctica procesual donde el proceso es más importante que los resultados y así se ve al docente como un investigador de la práctica lo que posibilita hacer ajustes o cambios necesarios para el óptimo aprendizaje, todo mediado por la retroalimentación.

En este sentido, la evaluación planteada desde el proyecto es la formativa que consiste en evaluar el progreso y los conocimientos del alumno de forma frecuente e interactiva, esta evaluación permite adaptar o ajustar de acuerdo a las condiciones pedagógicas, la cual esta evidenciada desde la retroalimentación que se hace en cada sesión por medio de la narración oral por parte de los estudiantes y la observación por parte de los docentes, además de hacer un seguimiento del proceso por medio de unos criterios ya establecidos. Esta evaluación cumple con tres características esenciales desarrolladas por los docentes los cuales son: recoger información de los progresos y dificultades del aprendizaje, interpretación de esos datos y la adaptación del acto educativo.

Por medio del diseño se definen las formas de selección, organización y distribución de los ejes temáticos, temáticas y procesos formativos que se buscan con el PCP.

El propósito esencial de la implementación del proyecto, es desarrollar las habilidades sociales por medio de la expresión corporal, con el fin formar un hombre que se reconozca así mismo, realizando un proceso de introspección y a su vez, se haga participe en una sociedad, desarrollando procesos positivos de interacción.

En esta medida se plantean los siguientes propósitos, que fueron pensados desde la objetividad del proyecto desarrollado en la población infantil:

3.5.1. Propósito general.

- Desarrollar y potencializar habilidades sociales por medio de la expresión corporal.

3.5.2. Propósitos específicos.

- Desarrollar el afianzamiento de su esquema corporal, sus formas de comunicación, conciencia corporal y sus conceptos de cuerpo en relación a las relaciones interpersonales.
- Conocer y representar simbólicamente el propio cuerpo en la forma de verse y ver al otro.
- Proporcionar espacios de exteriorización de emociones y sentimientos desde la corporeidad.
- Iniciar procesos de interacción en las relaciones con los demás, a partir del reconocimiento de su propio cuerpo.

3.5.3. Estrategias.

Para desarrollar estos propósitos es necesario plantear unas estrategias para que se logre llevar a cabo la implementación de la propuesta curricular, se generarán estrategias en pro de la puesta en marcha de la práctica de Proyecto:

- Generar espacios que permitan el auto reconocimiento desde las posibilidades del cuerpo.
- Propiciar interacciones que potencien formas de interrelacionarse adecuadamente desde el reconocimiento y la aceptación por el otro de las diferentes formas de cuerpo y movimiento.
- Desarrollar el desenvolvimiento en el grupo social donde se relacione, a partir de las posibilidades de movimiento poniendo en práctica los aprendizajes adquiridos en las habilidades sociales.

Para lograr el cumplimiento de los propósitos y estrategias pedagógicas, es necesaria la aplicación de la evaluación. En este caso será la evaluación formativa, vista como una actividad continua que tiene por objeto proporcionar

la información oportuna sobre el proceso educativo; ello implica reajustar sus objetivos, revisar críticamente los planes, los programas, los métodos, recursos, orientar a los estudiantes y retroalimentar el proceso mismo.

Toda la información expuesta anteriormente acerca del macro diseño, donde se encuentra la determinación e implicaciones teóricas del porque el esbozo de este diseño, además de los propósitos y especificidades de cada eje temático se encuentran en el formato 6.

Después de plantear el macro diseño para la implementación del proyecto y ser llevado a la práctica, se planifican cuatro ejes temáticos que dan cuenta de cómo se busca desarrollar el aprendizaje de las habilidades sociales por medio de la expresión corporal; estos ejes están compuestos por temas que cumplen la función de transversalidad entre la expresión corporal y habilidades sociales, diseñados acorde con las edades de los niños.

Cada eje temático está desarrollado desde la concepción de habilidades básicas, hasta el abordaje de habilidades sociales de orden más complejo aprendidas por medio de la expresión corporal; así mismo se llevaran a cabo planeaciones de clase, que de acuerdo a la práctica, pueden tener modificaciones ya que conforme a la teoría curricular, la práctica determina y retroalimenta la planeación o modificación de la próxima sesión.

Proporcionalmente se diseñaron cuatro formatos correspondientes a los cuatro ejes temáticos que facilitan la distribución de los temas en la práctica pedagógica de forma sintetizada. La transversalidad en los temas, surge de esta manera para facilitar y poner en evidencia los temas existentes de la tendencia de la expresión corporal y el tema complementario para así mismo recrearlos y personalizarlos, de tal manera que estos ejes temáticos permitan revelar la transversalidad y el papel importante del área disciplinar que permitirá llegar al acercamiento directo con los educandos y por medio de la expresión corporal fortalecer las habilidades sociales que permiten a los niños desenvolverse e interactuar adecuadamente.

Recordemos que las habilidades sociales, como pilar importante en el desarrollo de cada individuo, facilita entablar buenas relaciones interpersonales que a su vez permiten el enriquecimiento de sus demás dimensiones en el desarrollo humano, de allí que su pertinencia en el aprendizaje como forma apropiada desde la expresión corporal permita exteriorizar estados, emociones, sentimientos, pensamientos, juicios previos, valores y todo lo que forma parte de las interacciones que se establecen en cada contexto cultural.

El diseño de los formatos no se da de forma fragmentada, ni separada como se puede interpretar visualmente, se realizó de esta manera con el fin de brindar facilidad de observación al evidenciar la reconstrucción en la unión de los temas de la expresión corporal y las habilidades sociales mediados por el cuerpo en movimiento.

Teniendo en cuenta los contenidos presentados en las figuras 5, 6, 7 y 8 presentamos su justificación en la transversalidad planteada para las prácticas pedagógicas.

En la figura 5 podemos ver que trata del eje temático: “exploración socio corporal básica” donde se presentan unos temas de expresión corporal y habilidades sociales, la razón por la cual surgieron los temas relacionales porque en el ser humano, el cuerpo es el medio de expresión y comunicación por excelencia y es el movimiento como base esencial de la expresión corporal, el que permite desarrollar capacidades intelectuales, el bienestar físico y emocional. La expresión corporal es el lenguaje por medio del cual el individuo puede sentirse, percibirse, conocerse, manifestarse y en el aprendizaje de las habilidades sociales el reconocimiento corporal es indispensable ya que permite la adquisición de destrezas comunicativas.

Desinhibir el cuerpo por medio de la expresión corporal favorece el reconocimiento propio y de los demás y, por ende, beneficia la interacción; de allí que las posibilidades de movimiento de esta tendencia desde sus contenidos permita mantener diálogos corporales adecuados, donde la fluidez

al comunicarse genera interacciones más profundas, con mayor confianza a través de la formulación adecuada de preguntas y respuestas acordes que puedan surgir en diferentes ambientes de comunicación que también sean armónicos, de cortesía y, que en consecuencia, brinde la seguridad necesaria en la adquisición de habilidades sociales básicas en el desarrollo integral de los niños.

En la figura 6 evidenciamos el eje temático: ¿quién soy yo? ¿Quién eres tú?, la razón por la cual surgen los temas planteados allí es porque desde nuestra perspectiva los vínculos que se crean en la interacción a través de la enseñanza de las habilidades sociales a través de la expresión corporal contribuyen al desarrollo pleno del estudiante como persona que está en el mundo, como ser social, como ser comunicador, que puede expresar sus emociones, sentir el cuerpo, y sobre todo que es capaz de aprender comunicándose gracias a las destrezas sociales más avanzadas que ya implican potenciar formas que favorezcan la participación activa en distintas circunstancias de interacción, estar en la capacidad de seguir instrucciones tener autonomía en sus decisiones, convencer a los demás y, si es el caso disculparse ante situaciones adversas.

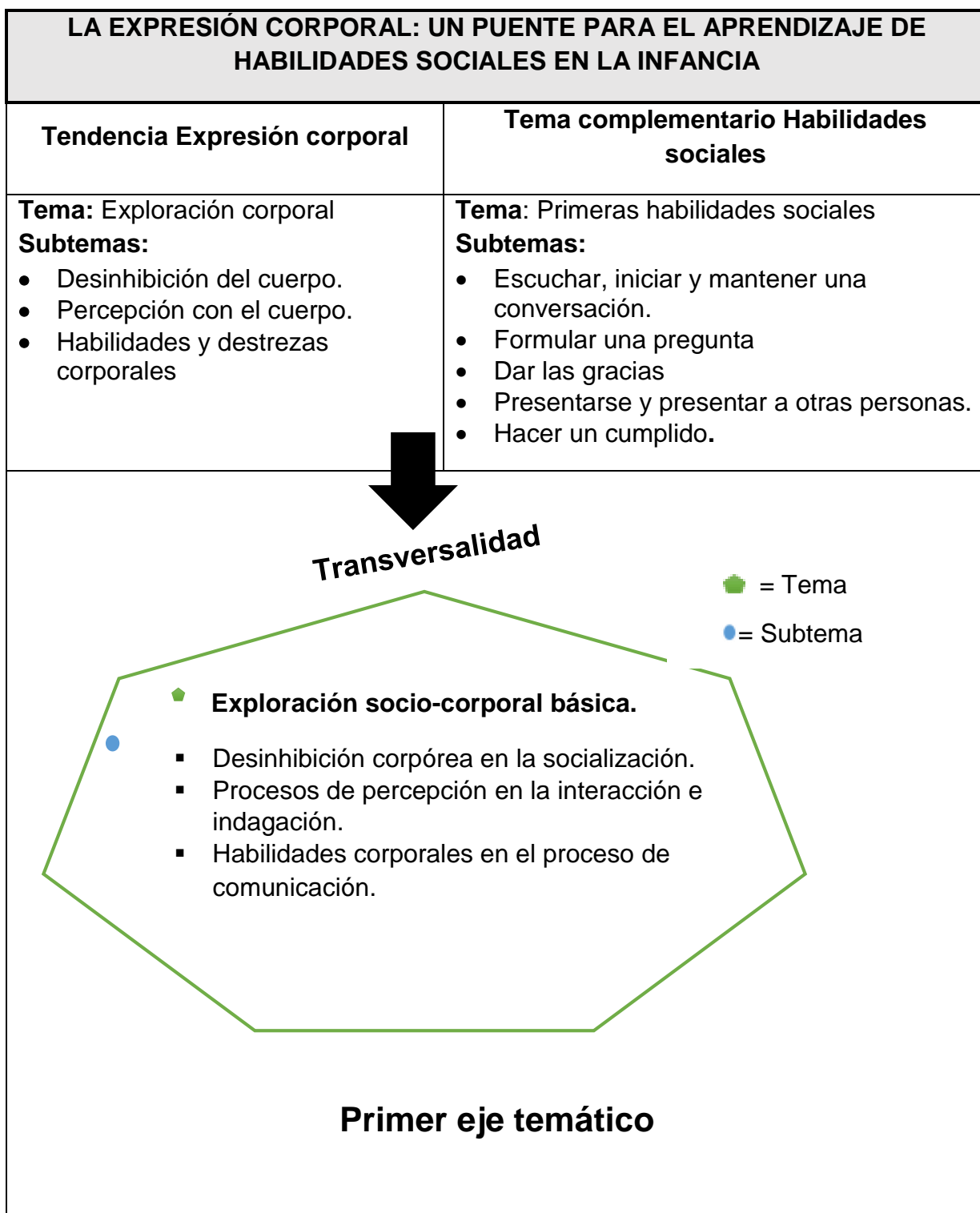


Figura 5. Primer eje temático de transversalidad entre la tendencia expresión corporal y las habilidades sociales. Fuente propia

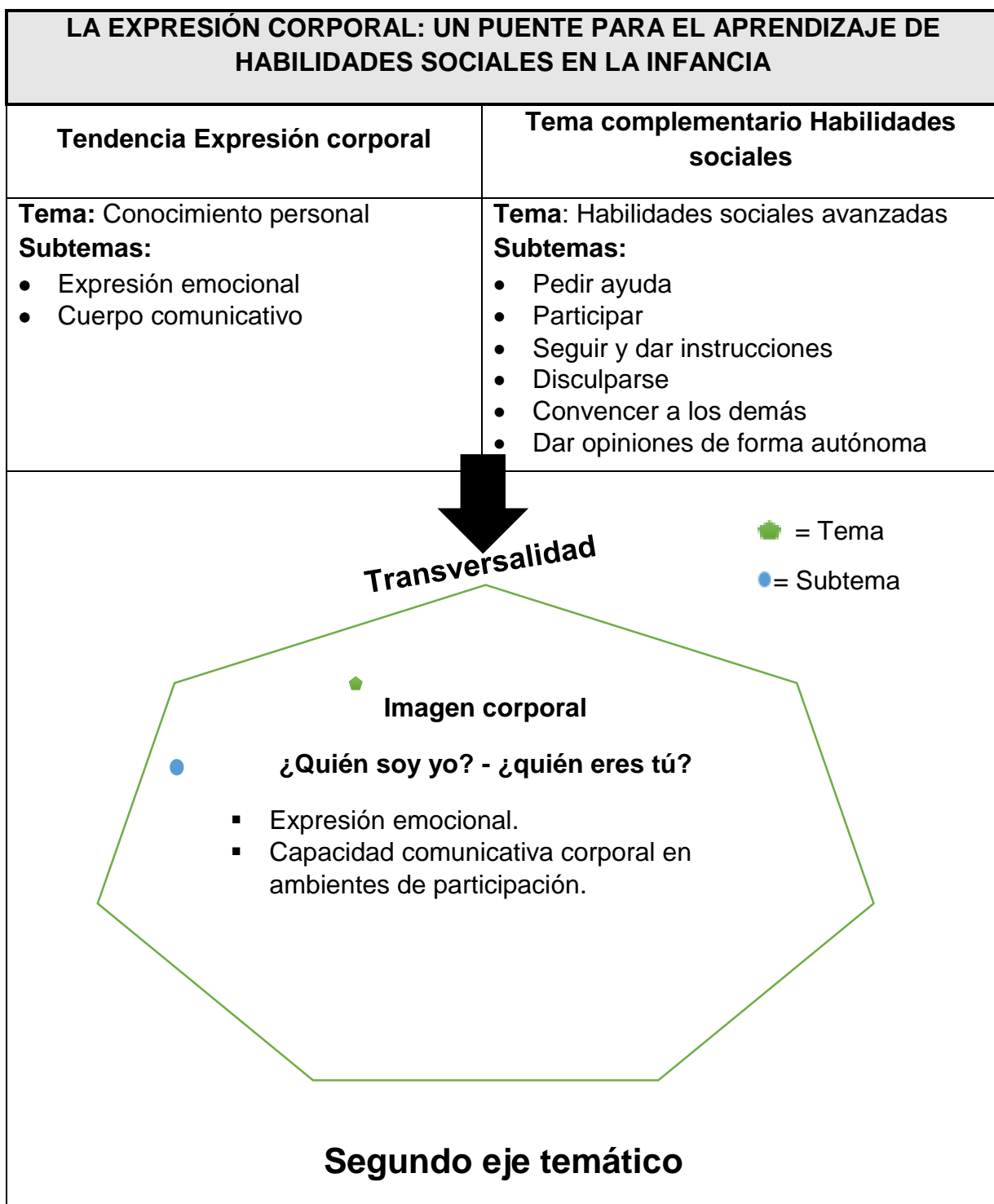


Figura 6. Segundo eje temático de transversalidad entre la tendencia expresión corporal y las habilidades sociales. Fuente propia.

La figura 7 da cuenta del eje temático: me muevo, me expreso, lo que con la música siento, resultado de interpretaciones por parte de nosotras como docentes en formación, donde concluimos que las representaciones interpretativas que se hacen del contexto donde se desenvuelven cotidianamente los niños contribuyen a reproducir y transformar realidades.

Las puestas en escena, tanto teatral como dancística, son formas de abordar el movimiento corporal y exteriorizan las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos al expresar sus emociones o sensaciones de acuerdo al género escogido.

Se destaca aquí la capacidad expresiva para conocer y expresar sentimientos propios, ya que las representaciones reflejan la organización por parte de cada grupo, se propician momentos en los que los integrantes se ven enfrentados ante situaciones donde expresan sus gustos, sentimientos y preferencias para llevar a cabo las actividades, de igual manera permite comprender y sensibilizarse ante las necesidades de los demás, tomar decisiones cuando lo planeado no es lo esperado, enfrentarse al miedo. Estos y otros factores ayudan a modelar la conducta de manera positiva en los niños y permiten afianzar sus relaciones, además de descubrir sus talentos, e identificar sus debilidades para ser fortalecidas.

Por último, en la figura 8 que habla del eje temático: todos para uno y uno para todos elegimos estos temas ya que la capacidad comunicativa e interpretativa se relacionan con el lenguaje verbal y no verbal, la simbología del cuerpo y de los objetos del espacio que desde las dinámicas planteadas genera la creación, ingenio, invención, composición grupal de temáticas que se planteen en las sesiones, el juego de roles y los recursos disponibles con los que se cuenta, contribuyen en la formación de cada niño.

En este punto las diferentes formas de movimiento que cada niño genera desde la expresión corporal, pueden ser comprendidas por los demás. La creatividad colectiva indudablemente permite compartir ideas, generar empatía, ayudar a los demás cuando lo necesiten, defender los propios derechos de forma adecuada ante situaciones tensas. Potenciar las habilidades sociales, por ende, contribuye a fortalecer las formas adecuadas de interacción disminuyendo posibles problemas de agresión, fortaleciendo el autocontrol y mejorando las relaciones con los otros. El uso de técnicas en las que se potencie el trabajo consciente con el cuerpo y, específicamente

con la expresión del mismo, ofrece una posibilidad de potenciar la formación de la personalidad en el individuo.

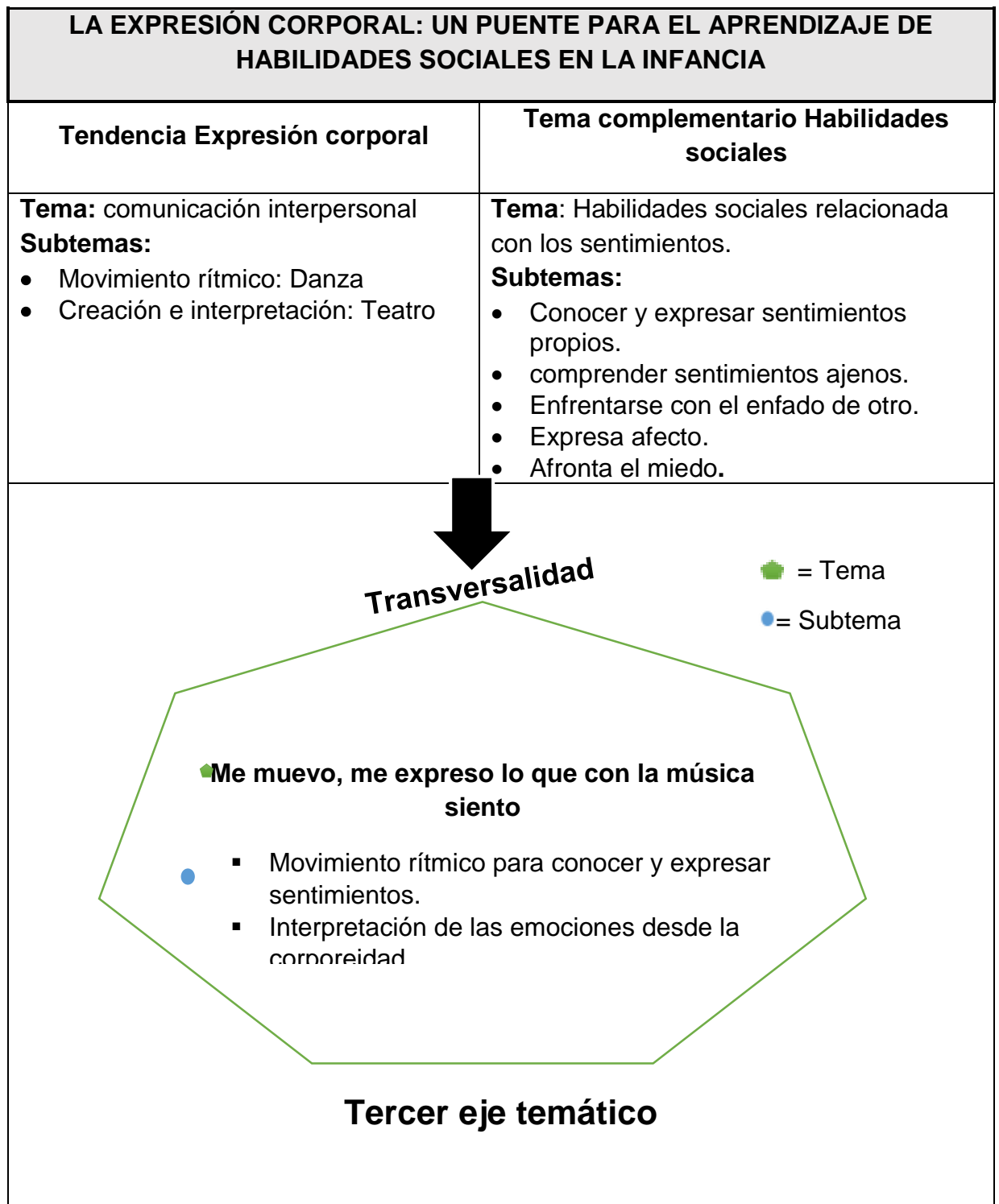


Figura 7. Tercer eje temático de transversalidad entre la tendencia expresión corporal y las habilidades sociales. Fuente propia.

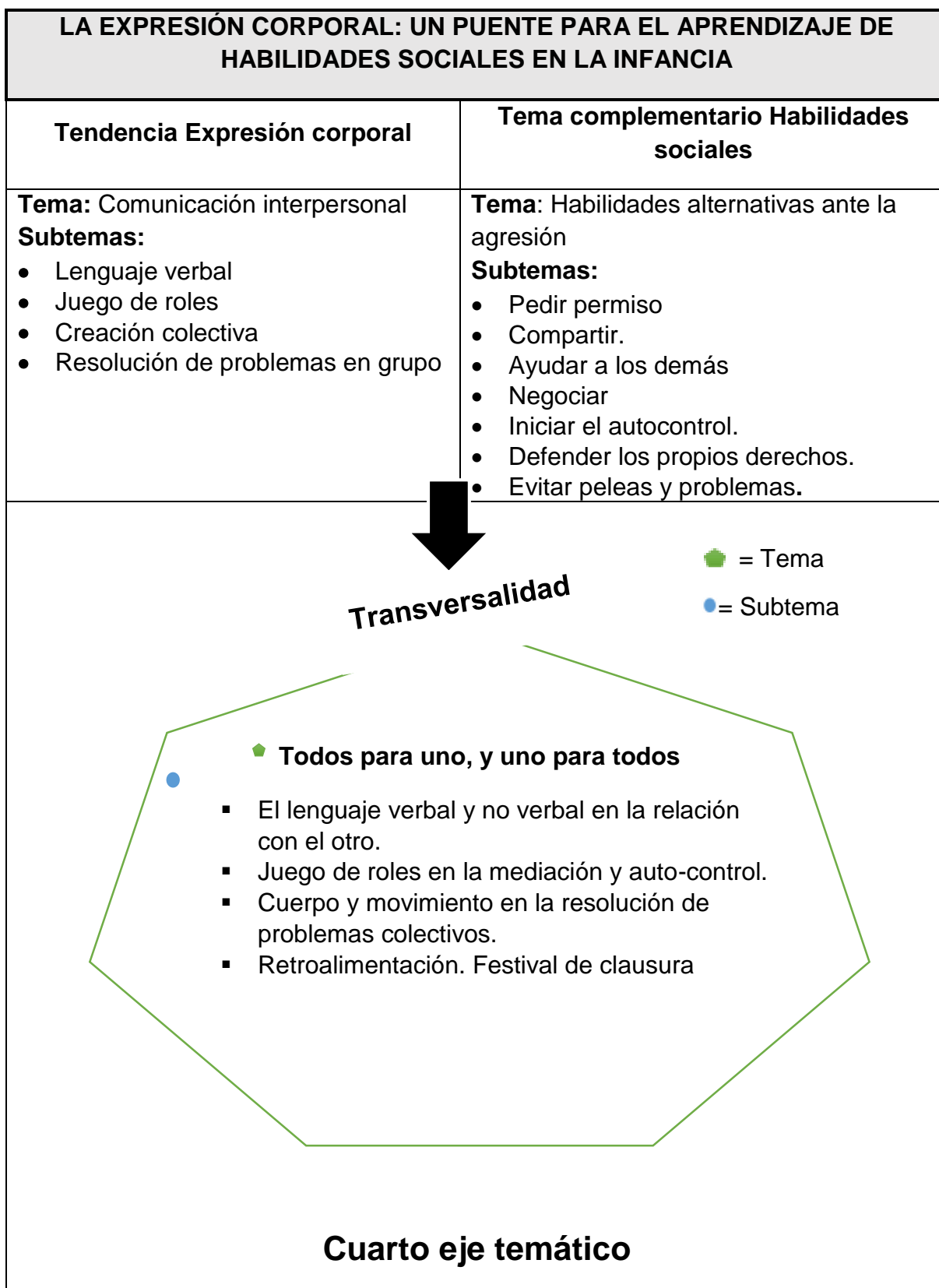


Figura 8. Cuarto eje temático de transversalidad entre la tendencia expresión corporal y las habilidades sociales. Fuente propia.

En seguida de plasmar el diseño general de los contenidos a partir de cada eje temático para facilitar la implementación del PCP es pertinente esbozar una estructura que suministre y especifique los contenidos planteados del tema complementario y la tendencia de la educación física que se abordaran para llegar a los propósitos estimados para el proyecto. A su vez es necesario abordar la población específica a la que está dirigida la propuesta.

Para este caso se diseñó la figura 9 en la cual se condensa la propuesta pedagógica, donde se plantea un propósito general y unos específicos que están en relación o son correspondientes a cada eje temático, estos propósitos son importantes plantearlos para la evaluación, porque permiten la apreciación y estimación en el desarrollo de cada tema.

En él, cada eje temático tiene un respectivo propósito que apunta al cumplimiento del propósito general del proyecto, unos temas que serán desarrollados progresivamente en cada sesión y la evaluación que como la tabla 9 lo muestra será en cada sesión por medio de la retroalimentación o feedback que se hace por parte del estudiante en forma de narración oral y por parte del docente por medio de la observación, de igual forma se hace un seguimiento de todo el proceso y la forma de evaluarlo como se ve en el formato es desde estrategias pedagógicas que nos permiten evidenciar todo el aprendizaje que se ha alcanzado.

Cada sesión contara con una retroalimentación que permitirá ver tanto los pro como el contra para la realización de la siguiente sesión, en la medida que el docente es un investigador de la práctica y esto permite hacer adaptaciones o ajustes a las planeaciones para contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro del formato se encuentra a la derecha la casilla de retroalimentación y posteriormente una flecha en la parte posterior que indica como la conexión de todo el producto de reflexiones que se da durante el

proceso va a ser evidenciado desde unas estrategias pedagógicas planteadas por el docente.

| LA EXPRESIÓN CORPORAL: UN PUENTE PARA EL APRENDIZAJE DE HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA | | |
|---|---|-------------------|
| Tendencia: Expresión Corporal | Evaluación: Formativa | |
| Propósito General: Desarrollar y potencializar habilidades sociales por medio de la expresión corporal. | | |
| EJES TEMÁTICOS/ Propósito | TEMAS | |
| No. 1 | | Evaluación |
| Exploración socio-corporal básica. Desarrollar el afianzamiento de su esquema corporal, sus formas de comunicación, conciencia corporal y sus conceptos de cuerpo en relación a las relaciones interpersonales. | Desinhibición corpórea en la socialización. | Retroalimentación |
| | Procesos de percepción en la interacción e indagación. | Retroalimentación |
| | Habilidades corporales en el proceso de comunicación. | Retroalimentación |
| Evaluación de todo el proceso: Narración escrita de la experiencia  | | |
| No. 2 | | |
| Imagen corporal ¿Quién soy yo? - ¿Quién eres tú? Conocer y representar simbólicamente el propio cuerpo en la forma de verse y ver al otro. | Expresión emocional. | Retroalimentación |
| | Capacidad comunicativa en ambientes de participación. | Retroalimentación |
| Evaluación de todo el proceso: Mesa redonda de debate de opiniones  | | |
| No. 3 | | |
| Me muevo, me expreso lo que con la música siento Proporcionar espacios de exteriorización de emociones y sentimientos desde la corporeidad. | Movimiento rítmico para conocer y expresar sentimientos. | Retroalimentación |
| | Interpretación de las emociones desde la corporeidad. | Retroalimentación |
| Evaluación de todo el proceso: Esquema corporal rítmico  | | |
| No. 4 | | |
| Todos para uno, y uno para todos Iniciar procesos de interacción en las relaciones con los demás, a partir del reconocimiento de su propio cuerpo. | El lenguaje verbal y no verbal en la relación con el otro. | Retroalimentación |
| | Juego de roles en la mediación y auto-control. | Retroalimentación |
| | Cuerpo y movimiento en la resolución de problemas colectivos. | Retroalimentación |
| Evaluación de todo el proceso: Representación no verbal colectiva.  | | |

Figura 9. Diseño de propuesta pedagógica del PCP. Fuente propia

3.6. Micro diseño

3.6.1. Formato planificación de clase.

Todos los profesores necesitan llevar acabo la planificación de sus clases como una forma de guiar y focalizar su esfuerzo para enseñar a sus alumnos. En esta medida, se debe saber a dónde se dirigen, es decir, definir los propósitos de aprendizaje que desean alcanzar; se debe planificar cómo van a lograr los aprendizajes de sus alumnos, es decir, a través de qué actividades, medios, o recursos, van a alcanzar lo propuesto; y finalmente, deben también planificar cómo van a saber que han logrado los aprendizajes esperados, es decir cómo van a obtener los indicadores de avance y logro de sus estudiantes, es decir, la evaluación.

Un formato de planeación de clase permite anticipar los equipos, herramientas, ayudas y demás materiales de apoyo. Todos estos esfuerzos organizacionales son finalmente un ahorro de tiempo, además esta planificación permite conocer la cantidad y orden en que se deben realizar las diferentes actividades de enseñanza.

Desde esta lógica a continuación se presenta la tabla 3 que da cuenta de la planeación de clase, donde se definen los temas y ejes temáticos que se llevaran a cabo en cada sesión de clase y la forma para evaluar el proceso de los niños.

Este formato de planeación de clase cuenta con un encabezado de información básica como lo es: nombre del colegio, curso o población, la fecha, el número de estudiantes y las edades de la población; luego encontramos una casilla para hacer referencia al eje temático, el cual debe ir acorde al tema correspondiente.

Posteriormente encontramos las casillas del propósito general que corresponde con el propósito del eje temático y propósitos específicos que dan cuenta de la actividad propuesta, en la casilla de actividad será nombrada

para luego en la descripción y metodología narrarla minuciosamente, esta actividad debe apuntar a cumplir con el propósito general del eje temático.

Tabla 3. Formato de planeaciones de clase. Fuente propia.

| Planeación de clase N° | | | |
|---|--------------|-------------------------------|---------------|
| Colegio: | | Curso: | Fecha: |
| N° Estudiantes: | Edad: | Área: | |
| Docente a cargo: | | Docentes del proyecto: | |
| Eje temático: | | | |
| Tema: | | | |
| Propósito general: | | | |
| Propósitos específicos: | | | |
| Actividad | | | |
| Descripción | | | |
| Metodología | | | |
| Materiales | | | |
| Evaluación: | | | |
| Recomendaciones para la siguiente clase: | | | |

3.7. Formato rejilla de evaluación de aprendizaje

En cuanto a la planilla de seguimiento de evaluación del proceso; se realizó en forma de lista con los nombres de cada estudiante, el nombre de la directora de curso, al costado de los nombres de los estudiantes se encuentran casillas con los números de 1 a 6 que hacen referencia a los criterios que se observan y se tienen en cuenta en el momento de evaluar de cada unidad teniendo presente que a pesar de que cada eje temático tiene sus correspondientes criterios, se pueden hacer refuerzo sobre las habilidades ya vistas anteriormente (ver tabla 4). Este formato es creado para uso y guía del docente para facilitar el proceso evaluativo y dar cuenta del proceso y los objetivos alcanzados en cada niño, donde la rejilla deberá ser marcada con (X) que representara que no se ha alcanzado y que necesita ser reforzada la habilidad social o (/) que significa que ha desarrollado la habilidad social correspondiente.

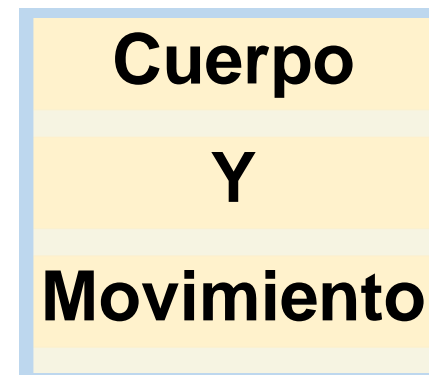
Los criterios de evaluación se tomaron específicamente porque son la clasificación que hace Vicente Caballo de las habilidades sociales puesto que es a lo que se quiere apuntar con el proyecto y desde nuestra área disciplinar se pone en juego el cuerpo en movimiento y por cuestiones de estructura y orden se ubican en hojas aparte como se muestra en la estructura. Cada número pertenece a una habilidad social que puede ser observable y por ende evaluable. Ver formato 8.

Respectivamente con la clasificación que nos brinda este autor vemos que es de gran ayuda en el momento de evaluar el proceso ya que cada criterio es observable y así mismo desde la educación física siendo el área que ratifica que la práctica se evidencia por medio del cuerpo y el movimiento, es por esto que se quiso hacer la relación que el aprendizaje de las habilidades sociales se hará desde la expresión corporal ya que estas al trascender en sus diferentes contextos son fácilmente mostrables en las actividades cotidianas debido a que estas aportan óptimas relaciones con los otros y se logra aportar al desarrollo del individuo.

Tabla 4. Listado e indicadores del sistema de seguimiento y evaluación del proceso. Fuente propia.

| Estudiantes Grado 301 J.T Colegio Andrés Bello | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------|--------------------------------------|---|---|---|---|---|----------------------|---|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|---|---|--|
| Docente: Guerthy Sanabria Quintero | | Seguimiento y evaluación del proceso | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fechas: | | Primer eje temático | | | | | | Segundo eje temático | | | | | | Tercer eje temático | | | | | | Cuarto eje temático | | | | | | |
| Nº | Nombres y Apellidos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| 1 | Sujeto 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Sujeto 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Sujeto 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Sujeto 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Sujeto 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | Sujeto 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | Sujeto 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | Sujeto 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | Sujeto 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | Sujeto 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | Sujeto 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | Sujeto 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | Sujeto 13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | Sujeto 14 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | Sujeto 15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | Sujeto 16 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | Sujeto 17 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | Sujeto 18 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | Sujeto 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | Sujeto 20 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21 | Sujeto 21 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22 | Sujeto 22 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23 | Sujeto 23 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24 | Sujeto 24 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| NUMERO | INDICADOR A EVALUAR |
|--------|-------------------------------------|
| 1 | Escucha |
| 2 | Inicia una conversación |
| 3 | Formula preguntas |
| 4 | Se presenta |
| 5 | Da las gracias |
| 6 | Hace cumplidos |
| NUMERO | INDICADOR A EVALUAR |
| 1 | Piden ayuda |
| 2 | Participan |
| 3 | Dan instrucciones |
| 4 | Siguen instrucciones |
| 5 | Se disculpan |
| 6 | Convencen a los demás |
| NUMERO | INDICADOR A EVALUAR |
| 1 | Conocen sus propios sentimientos |
| 2 | Expresan los sentimientos |
| 3 | Expresan afecto |
| 4 | Resuelven el miedo |
| 5 | Se auto-recompensan |
| 6 | Se enfrentan con el enfado del otro |
| NUMERO | INDICADOR A EVALUAR |
| 1 | Piden permiso |
| 2 | Comparten algo |
| 3 | Ayudan a los demás |
| 4 | Negocian |
| 5 | Se auto controlan |
| 6 | Defienden sus derechos |



Criterios de evaluación. Fuente propia.

3.8. Cronograma

Para el desarrollo de nuestra propuesta pedagógica en el colegio Andrés Bello se ha trazado un cronograma, el cual contiene una casilla donde hace referencia al eje temático a desarrollar y en él los temas con los que se pretende cumplir los propósitos del proyecto, lugar, hora, fecha y número de sesión; está estructurado en un período de tiempo determinado pero da flexibilidad a la realización de las actividades, estando sujeto a cambios si así se requiere para el óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje. Ver tabla 5.

Desde nuestra perspectiva vemos que un desglose de temas bien organizado, detallado y temporalizado facilita en gran medida la elaboración del proyecto, sirviendo de guía y de agenda a los docentes investigadores de la práctica para saber qué hacer, en qué etapa o fase hacerlo y cuánto tiempo emplear en ello.

Dentro del cronograma propuesto encontramos en el primer eje temático el desarrollo de tres sesiones de clase, luego el segundo eje temático cuenta de igual forma con tres sesiones de clase, el tercer eje temático tiene dos sesiones de clase y por último el cuarto eje temático cuenta con cinco sesiones de clase, sumando en total 13 sesiones, esto ha sido decidido con antelación por parte de los docentes en formación del área de educación física, es importante decir que este cronograma ha sufrido cambios durante el proceso debido a que ha sido necesario replantear las sesiones y concordancia y pertinencia de los temas. Sin embargo en el formato 9 se encuentra el cronograma final que se desarrolló.

Tabla 5. Cronograma de la práctica pedagógica. Fuente propia.

| CRONOGRAMA DE LAS PRÁCTICAS | | | | |
|---|-------------|---------------------|---------------|--|
| LUGAR | HORA | FECHA | SESIÓN | TEMA |
| Colegio Andrés Bello | 2 – 3pm | 4 de junio de 2015 | Nº 1 | Diagnóstico y observación del colegio |
| Colegio Andrés Bello | 2 -3 pm | 11 de junio de 2015 | Nº 2 | Presentación y reconocimiento del grupo. |
| EJE TEMÁTICO NO. 1 EXPLORACIÓN SOCIO-CORPORAL BÁSICA. | | | | |
| LUGAR | HORA | FECHA | SESIÓN | TEMA |
| Colegio Andrés Bello | 2 - 3 pm | 18 de junio de 2015 | Nº 3 | Desinhibición corpórea en la socialización. |
| Colegio Andrés Bello | 2 - 3 pm | 6 de agosto 2015 | Nº 4 | Procesos de percepción en la interacción e indagación. |
| Colegio Andrés Bello | 2- 3 pm | 13 agosto 2015 | Nº 5 | Habilidades corporales en el proceso de comunicación. |
| EJE TEMÁTICO NO. 2 IMAGEN CORPORAL - ¿QUIEN SOY YO? ¿QUIENERES TÚ? | | | | |
| LUGAR | HORA | FECHA | SESIÓN | TEMA |
| Colegio Andrés Bello | 2 - 3 pm | 20 de agosto 2015 | Nº 6 | Expresión emocional |
| Colegio Andrés Bello | 2 -3 pm | 27 de agosto 2015 | Nº 7 | Capacidad comunicativa en ambientes de participación. |

| | | | | |
|--|---------|--------------------------|--------|---|
| Colegio Andrés Bello | 2-3 pm | 10 de septiembre de 2015 | Nº 8 | Conciencia corporal y segmentaria |
| EJE TEMÁTICO NO. 3 ME MUEVO, ME EXPRESO LO QUE CON LA MÚSICA SIENTO | | | | |
| LUGAR | HORA | FECHA | SESIÒN | TEMA |
| Colegio Andrés Bello | 2 -3 pm | 17 de septiembre 2015 | Nº 8 | Movimiento rítmico para conocer y expresar sentimientos. |
| Colegio Andrés Bello | 2 -3 pm | 24 de septiembre de 2015 | Nº 9 | Interpretación de las emociones desde la corporeidad. |
| EJE TEMÁTICO NO. 4. TODOS PARA UNO, Y UNO PARA TODOS | | | | |
| LUGAR | HORA | FECHA | SESION | TEMA |
| Colegio Andrés Bello | 2 -3 pm | 1 de octubre de 2015 | Nº 10 | El lenguaje verbal y no verbal en la relación con el otro. |
| Colegio Andrés Bello | 2 -3 pm | 15-22 de octubre de 2015 | Nº 11 | Juego de roles en la mediación y auto-control. |
| Colegio Andrés Bello | 2 -3 pm | 29 de octubre de 2015 | Nº 12 | Cuerpo y movimiento en la resolución de problemas colectivos. |
| Colegio Andrés Bello | 2- 3 pm | 05 de noviembre de 2015 | Nº 13 | Retroalimentación. Festival de clausura |

3.9. Formato de evaluación docente

Luego del desarrollo del proyecto curricular particular se diseñó un formato de evaluación docente (ver tabla 6) que tiene como propósito comprender qué hacen los docentes, cómo lo hacen y cuáles son sus razones; el cual recoge información de los estudiantes y de los docentes pares en la práctica con la intención de cualificar la labor de la docencia y el mejoramiento continuo, con miras a la excelencia académica.

En este sentido, este instrumento de evaluación permitirá conocer la percepción con respecto a su quehacer y cuenta con un encabezado con datos como nombre de la universidad, nombre del proyecto, nombre del colegio donde se desarrollan las prácticas y una introducción del propósito al realizar esta rejilla, seguidamente se encuentran diez preguntas que deben ser diligenciada por el estudiante y luego cuatro preguntas diligenciadas por los docentes pares de la práctica.

La razón por la cual decimos que la evaluación docente se realizará por parte de los estudiantes y por parte de los docentes pares es porque en concordancia con nuestro modelo pedagógico dialogante todos los agentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje son significativos y por ende el dialogo y criterio de los mismos suministra información relevante, por ende el planteamiento de la heteroevaluación y la coevaluación.

Tabla 6. Formato de evaluación docente. Fuente propia.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA
Prácticas Pedagógicas “La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de
habilidades sociales”
Colegio Andrés Bello
Formato Evaluación Docente

El sistema de evaluación docente tiene como propósito comprender qué hacen los docentes, cómo lo hacen y cuáles son sus razones; para esto, recoge información de los estudiantes y de los docentes pares en la práctica, la intención de este sistema es la cualificación de la docencia y el mejoramiento continuo, con miras a la excelencia académica. En este sentido, este instrumento de evaluación permitirá conocer la percepción con respecto a su quehacer.

En este sentido, el procedimiento que ha de llevar a cabo es el siguiente: el estudiante deben diligenciar 10 preguntas, y los docentes pares que acompañan la práctica diligenciaran las restantes, marcando con una X en las casillas de siempre, algunas veces y nunca según la pregunta correspondiente.

| Estudiante: | | Siempre | Algunas veces | Nunca |
|-----------------------|--|----------------|----------------------|--------------|
| 1 | Desarrolla el tema de forma coherente. | | | |
| 2 | Demuestra compromiso con el desarrollo de la sesión. | | | |
| 3 | Es creativo y evidencia conocimiento en el área. | | | |
| 4 | Es puntual y ordenado en el desarrollo de la clase. | | | |
| 5 | Promueve espacios de diálogo para concilios y acuerdos. | | | |
| 6 | Tiene en cuenta las sugerencias para nuevos cambios. | | | |
| 7 | Toma decisiones en el momento oportuno. | | | |
| 8 | Trata con respeto y cordialidad a sus estudiantes y pares. | | | |
| 9 | Los temas propuestos son acordes con lo realizado. | | | |
| 10 | Contribuye a la formación integral del estudiante. | | | |
| Docentes pares | | | | |
| 11 | La información es precisa y acorde al tema | | | |
| 12 | Se evidencia planeación y organización. | | | |
| 13 | Colabora con un buen ambiente de trabajo. | | | |
| 14 | Utiliza estrategias metodológicas durante la clase | | | |

3.10. Rejilla para la evaluación del programa

Posterior a la evaluación docente se diseñó una rejilla para la evaluación del programa (ver tabla 7) con el fin de evidenciar si se cumplió el propósito del proyecto además de ver la importancia y trascendencia del mismo dentro de la sociedad.

Por ello esta rejilla para realizar la evaluación del programa, está diseñada desde categorías como: diseño y organización, relación contenidos y ejes didácticos, vinculación de los contenidos con los problemas de habilidades sociales en el colegio, principios y valores institucionales, recursos humanos, recursos materiales y pertinencia de los ejes temáticos que darán cuenta de toda la puesta en escena de nuestro proyecto curricular particular donde el sistema de evaluación del programa tiene como propósito evidenciar la pertinencia, efectividad e impacto del proyecto pedagógico planteado; para esto, recoge información de los docentes pares en la práctica donde la intención de este sistema es la cualificación del programa y el mejoramiento continuo

Tabla 7. Formato de evaluación del programa. Fuente propia.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA
Prácticas Pedagógicas “La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de
habilidades sociales”
Colegio Andrés Bello
Evaluación del programa

El sistema de evaluación del programa tiene como propósito evidenciar la pertinencia, efectividad e impacto del proyecto pedagógico planteado; para esto, recoge información de los docentes pares en la práctica, la intención de este sistema es la cualificación del programa y el mejoramiento continuo. En este sentido, este instrumento de evaluación permitirá conocer la percepción con respecto al programa.

En este sentido, el procedimiento que ha de llevar a cabo es el siguiente: los docentes pares que acompañan la práctica diligenciarán la rejilla marcando con una X en las casillas de siempre, algunas veces y nunca según corresponda.

| Categoría | Enunciado | Siempre | Algunas veces | Nunca |
|--|--|----------------|----------------------|--------------|
| Diseño y Organización | Se propiciaron métodos o mecanismos de evaluación del aprendizaje | | | |
| | Se diseñaron planeaciones adecuadas para cada clase | | | |
| | Hubo claridad en los objetivos de aprendizaje | | | |
| | Se presentaban sugerencias metodológicas en los temas aplicados. | | | |
| Relación Contenidos y Ejes Didácticos | Coherencia del programa entre los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación. | | | |
| | Existencia de equilibrio entre teoría y la práctica. | | | |
| Vinculación de los Contenidos con los Problemas De Habilidades Sociales en el Colegio | Existe relación de los contenidos con las expectativas de los estudiantes y docentes a cargo | | | |
| | Existencia de actividades para orientación y reforzamiento de los temas aplicados | | | |

4. EJECUCIÓN

El desarrollo del Proyector Curricular Particular nos ha permitido dilucidar diferentes aspectos en cuanto al tema complementario “Las habilidades sociales” en el ámbito educativo. Su enseñanza a través de la Educación Física nos sugiere, en primera instancia, el aprendizaje progresivo desde destrezas sencillas de interacción por medio del cuerpo en movimiento, hasta llegar a formas más complejas que se viven en la cotidianidad, tanto en el entorno escolar, como en otros contextos familiares y sociales.

Nuestro punto de partida para la iniciación de las practicas pedagógicas estuvo fundamentado en la obtención de los resultados de la ficha diagnóstica de la cual se obtuvo la información necesaria que nos llevaría a determinar el grado de socialidad de los estudiantes, sus conductas, relaciones armónicas o de rechazo que pudieran observarse; esto nos permitió determinar las conductas, las maneras en que se relacionan entre sí, sus fortalezas y debilidades comunicativas e interrelaciones con los demás.

Se estableció entonces necesaria la enseñanza de todas las habilidades sociales planteadas en el proyecto; desde las primeras que tienen que ver con las básicas, pasando por las habilidades sociales avanzadas luego las habilidades relacionadas con los sentimientos, continuando con las habilidades alternativas a la agresión, hasta llegar a las habilidades para hacer frente al estrés. Como ya se ha mencionado, la pertinencia de su aplicación tiene como fin optimizar las relaciones entre los diferentes actores del ámbito educativo, tanto estudiantes como docentes, propendiendo por un ambiente armónico a nivel personal y social dentro y fuera del contexto escolar.

Así es que el diagnóstico nos permitió conocer también comportamientos particulares de cada estudiante, sus gestos, expresiones, fortalezas comunicativas, falencias y debilidades en la interacción con los otros. De allí que la intervención a través de la expresión corporal como tendencia llevada a la práctica, sea pertinente; ya que su aprendizaje trasciende desde el reconocimiento del cuerpo hasta vivenciar la realidad de las emociones y afectos hacia los demás; esto aporta en gran medida al nivel cognitivo, social y personal; además establece interacciones adecuadas en el desarrollo integral donde se desenvuelva.

Como se ha reiterado anteriormente en la propuesta curricular, en el aprendizaje de las habilidades sociales, la expresión corporal se manifiesta en el cuerpo para crear y transmitir lenguajes propios, que por ende, generan espacios donde se potencian y desarrollan relaciones interpersonales específicas, y esto se demostró llevando a cabo lo que plantea la teoría a la práctica pedagógica.

En esta medida, la expresión corporal entendida como una forma de lenguaje que ayuda a exteriorizar el mundo interno; pensamientos, emociones e ideas, a través del cuerpo y el movimiento, nos permitió observar las formas de manifestarse de cada uno de los estudiantes, y ver como desarrollan diferentes formas de expresividad, algunos en mayor medida que otros; desde esta línea está diseñado nuestro proceso de ejecución de la propuesta pedagógica que confluye entre la transversalidad de las habilidades sociales y la educación física desde la tendencia de la expresión corporal.

A continuación se evidenciará la síntesis de la experiencia, mostrando las sesiones que se llevaron a cabo durante toda la ejecución del proceso práctico; éstas se hará evidente de la siguiente forma: se encontrará el formato de planeación de la sesión desarrollada seguida de la síntesis particular de cada uno hasta la fecha final programada en el cronograma. Aclaramos que la decisión de hacer el diseño del capítulo de esta manera es debido a que cada práctica genero experiencias totalmente diferentes, de modo que requiere un análisis

particular que contribuye a todo el proceso adquisitivo de nuestra experiencia práctica pedagógica.

Al terminar las sesiones correspondientes a cada eje temático se encontrará el formato de evaluación del proceso respecto a las habilidades sociales que está planteada desde criterios que nos brinda Vicente Caballo acerca de dichas habilidades y que dan cuenta del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que cada eje tiene consigo ciertos parámetros que comprenden el aprendizaje que se obtuvo a partir de los temas planteados y se evidenciarán sus posibles avances en los espacios de las prácticas pedagógicas.

4.1. Práctica, retroalimentación y evaluación del primer eje temático: exploración socio-corporal básica

Para la primera sesión fue pertinente plantear actividades en las cuales se rompiera el hielo, ya que estas propenden una forma efectiva de fomentar la interacción entre los individuos y permiten un reconocimiento de las personas que se involucran, además de poner en escena nuestro rol docente. Ver tabla 8.

Para nuestro caso en particular desde la educación física, estas actividades están planteadas desde el cuerpo en movimiento, utilizando como medio la expresión corporal, ya que es un lenguaje que nos da a conocer tal y como somos, favorece el desarrollo integral y posibilita la interacción de las formas de ser de cada persona, por medio del movimiento corporal espontáneo y creativo a través de códigos del cuerpo que le permite comunicarse con el mundo y potencializar su construcción como individuo en su subjetividad.

En este primer momento de encuentro con los estudiantes, pero sin duda una herramienta trascendental durante todo el proceso de ejecución de nuestro proyecto, es que como docentes podamos utilizar la observación para recoger información significativa en torno a los alumnos en las distintas situaciones que

se dan en el ámbito escolar, ya que muchas veces, la observación puntual de un hecho aislado, va a actuar de detonante que marque el inicio de una observación sistemática, a lo largo del tiempo. Para esto es necesario que aprendamos a observar, y que el trabajo de observación sea analizado y contrastado individualmente o en grupo con los docentes pares.

Tabla 8. Planeación de clase No.1. Fuente propia.

| Universidad Pedagógica Nacional – X Semestre | | |
|--|---|--------------------------------|
| La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de las habilidades sociales en la infancia | | |
| Planeación de clase N° 1 | | |
| Colegio: Andrés Bello IED | curso: 301 | Fecha: 11 de junio 2015 |
| N° Estudiantes: 29 | Edades : 8 – 9 años | Área: Educación física |
| Docente a cargo: Guerthy Sanabria Quintero | Docentes del proyecto : Marinela Madrid Montoya Yesica Pinzón Marroquín Martha Salinas Arévalo | |
| Eje temático | Presentación | |
| Tema: | Reconocimiento del grupo | |
| Propósito general: | Romper el hielo | |
| Propósitos específicos: | Reconocer el grupo. Propiciar procesos de interacción. | |
| Actividad 1 | Presentación: “De aquí para arriba, de aquí para abajo” | |
| Descripción | Se explica que señalando la parte superior del cuerpo se dice el nombre y señalando la parte inferior una película para ambientar la presentación. | |
| Metodología | Se ubicarán en círculo y se realizara en forma de las manecitas del reloj Ejemplo: De aquí para arriba me llamo Yesica y de aquí para abajo la mujer maravilla. | |

| | |
|---|---|
| Actividad 2 | “Entrelazados” |
| Descripción | Todos los participantes se dividen en parejas y se sientan en el suelo espalda con espalda y entrelazan los brazos, a la orden del animador intentan levantarse los dos al mismo tiempo sin soltarse. |
| Metodología | Una vez arriba, buscan otra pareja que se haya levantado y realizan el mismo ejercicio entre los cuatro, luego entre ocho y así hasta que todos estén de espaldas y con los brazos entrelazados y todos se puedan levantar. |
| Evaluación: Durante el desarrollo de las actividades logran romper la timidez, sin embargo algunos de los estudiantes se reúsan a hacerlo argumentando que les daba pena, evidenciando procesos de inhibición y retraimiento al igual que dificultad al mantener la atención y escuchar. | |
| Recomendaciones para la siguiente clase: Los estudiantes que demostraron dificultad comunicativa darles el rol de liderazgo. | |

4.1.1. Síntesis de la experiencia de la sesión N° 1.

Cabe resaltar que los niños en algunos momentos de nuestra observación y diagnóstico tuvieron un acercamiento transitorio donde hicimos una presentación muy breve de cada uno, entonces en el momento de la primera practica los niños ya tenían presente que iban a tener una clase con unas docentes extrañas al plantel, información que les otorgo la profesora a cargo del curso en la institución y con la cual nosotras habíamos tenido un acercamiento previo donde dimos toda la información del proyecto lo que queríamos y lo que aportaríamos por medio de nuestra práctica.

Posteriormente para esta primera sesión se planeó una presentación para romper el hielo entre docente-educandos y entre ellos mismos, debido a que era el primer encuentro y a la fecha se presentaban casos de niños nuevos en el curso. Las actividades planteadas buscaban como propósito general romper el hielo y hacer un acercamiento al ambiente y actitudes de los estudiantes, con estas actividades se evidencio que se logró en la mayoría de los niños una desinhibición y total disposición ante la clase pero también se evidenció que algunos niños se les dificultaba hablar o realizar la actividad por pena como ellos mismos lo hicieron saber.

Además es importante decir que aunque los estudiantes sabían que éramos docentes realizando las practicas pedagógicas, aun no nos asumían desde ese rol de docentes del área de Educación Física, sin embargo pensamos que con el tiempo estos roles se irán evidenciando.

Desde estas reflexiones vemos la pertinencia de seguir fomentando la desinhibición permanente a partir de distintas actividades lúdicas que permitan a los estudiantes entrar en confianza y poco a poco reflejen empatía con las docentes.

Si bien los estudiantes ya tiene un proceso de socialización que es inherente al contexto educativo, las actividades que se plantean en la siguiente sesión también hacen parte de integrar esas formas de relacionarse que emergen con nosotras las docentes, quienes para ellos somos personas que empiezan a conocer y a entablar nuevas relaciones. Por ello la pertinencia de integrarnos en las actividades de la manera más amena posible por medio de actividades fluidas que les permitan a los niños estar cómodos al expresarse antes durante y después de la sesión.

Se propone para la siguiente sesión (ver tabla 9), dos actividades pertinentes con el eje temático y con el afianzamiento de las relaciones entre estudiantes y docentes. El “teléfono roto” cuya intención se dirige a conocer el grado de atención que tengan los estudiantes de forma individual en el desarrollo de actividades simples. De igual manera la siguiente actividad que se propone el “concéntrese” donde se determina el grado de atención de forma grupal para desarrollar la actividad y donde la interacción del cada grupo permite cumplir con su finalidad de la actividad de forma colectiva e interactiva.

Tabla 9. Planeación de clase No.2. Fuente propia.

| Universidad Pedagógica Nacional – X Semestre | | |
|--|---|--------------------------------|
| La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de las habilidades sociales en la infancia | | |
| Planeación de clase Nº 2 | | |
| Colegio: Andrés Bello IED | curso: 301 | Fecha: 18 de junio 2015 |
| Nº Estudiantes: 29 | Edades : 8 – 9 años | Área: Educación física |
| Docente a cargo: Guerthy Sanabria Quintero | Docentes del proyecto : Marinela Madrid Montoya Yesica Pinzón Marroquín Martha Salinas Arévalo | |
| Eje temático | Exploración socio-corporal básica | |
| Tema: | Desinhibición corpórea en la socialización. | |
| Propósito general: | Desarrollar el afianzamiento de su esquema corporal, sus formas de comunicación, conciencia corporal y sus conceptos de cuerpo en relación a las relaciones interpersonales. | |
| Propósitos específicos: | Observar el grado de interacción entre los estudiantes desde la actividad planteada. Determinar la atención de cada estudiante desde tareas sencillas. Ajustar una actitud a una orden. Adaptar formas de desplazamientos para cada actividad. | |
| Actividad 1 | Teléfono Roto | |
| Descripción | Se trasmite una frase de un compañero a otro y al final debe llegar la misma frase hasta el último compañero. | |
| Actividad 2 | Concéntrese | |

| | |
|--|---|
| Descripción | Se adecuan tres carteleras con imágenes alusivas a los sentidos y frases de cortesía. En cada cartelera hay 15 imágenes con su par repetida, para un total de 30 imágenes tapadas con un número. Se pegan las carteleras en distintos lugares; se divide el curso en tres grupos |
| Metodología | Los integrantes de cada grupo deben concentrarse y tratar de adivinar la ubicación de la pareja de imágenes iguales diciendo los números en donde creen está ubicado. Estarán atentos a los números que sus compañeros dicen para ir acertando en la ubicación. El niño que escuche con más atención la ubicación de los números dada por sus compañeros, podrá acertar con más efectividad el lugar están las parejas Entablaran conversaciones de aciertos y desaciertos al adivinar la pareja de imágenes, |
| Materiales | Carteleras con imágenes, cinta |
| <p>Evaluación: Estas actividades permitieron a los estudiantes mantener buena atención en general.</p> <p>La dinámica de las actividades sugería escuchar atentamente las pautas emitidas por las docentes y sus iguales.</p> <p>De igual manera, se propiciaron formas positivas de relacionarse y de esta manera los niños y niñas, al entablar una adecuada conversación, podían formular preguntas, hacer cumplidos a sus compañeros cuando ganaban en los juegos, aclaraban dudas entre ellos mismos evidenciando de esta manera habilidades sociales avanzadas desde la participación y seguir instrucciones .</p> | |
| <p>Recomendaciones para la siguiente clase: Cabe resaltar que las habilidades sociales por ser conductas que se aprenden en distintos ambientes sociales, deben propender en formas adecuadas de relacionarse y propiciar, desde la práctica pedagógica, aprendizajes significativos dentro y fuera del espacio escolar.</p> <p>El regreso al ambiente académico, después del receso escolar, permitió entrever la necesidad de crear un ambiente ameno en las actividades, con el fin de retomar la confianza y receptividad de los niños y las docentes en las dinámicas planteadas y generar así, espacios de interacción propicios en las relaciones sociales de las prácticas pedagógicas.</p> | |

4.2. Síntesis de la experiencia de la sesión N° 2.

El segundo tema “desinhibición para escuchar, iniciar y mantener una conversación, de la sesión 2 cuyo propósito busca desarrollar actividades que permitan mantener la atención entre los estudiantes, generando fluidez para hablar y ser escuchado. Si bien la intención de las actividades apunta a mejorar los aprendizajes sencillos como el escuchar a los demás y mantener la atención. Estos aprendizajes son procesos continuos que no siempre se evidencian de manera inmediata, ya que el grupo además de ser grande (29 estudiantes), muestra dificultades de comunicación porque quieren hablar todos al tiempo. En esta medida es necesario enfatizar en el respeto por la palabra y dar oportunidad por turnos a la palabra. De igual manera hay niños que son muy callados y cuando hablan los hacen en voz baja o lo que hablan demasiado sin tener en cuenta las opiniones de los demás. Para mediar ante estas situaciones las actividades propuestas están encaminadas a obtener la atención en la participación de los estudiantes, además se enfatiza en interacciones que impliquen fluidez para hablar y la atención para ser escuchado.

En cada encuentro se entablan reflexiones que se encaminen al respeto por la palabra cuando los demás estén hablando, y a las formas de pensar de unos y otros. Una de las actividades “el teléfono roto” nos permitió evidenciar el grado de interacción entre los estudiantes y determinar la atención de cada estudiante a partir de tareas sencillas. La conformación de grupos y transmitir una palabra o frase de un compañero a otro implica la mayor atención para cumplir el propósito del juego que era trasmitirla hasta el último compañero quien debía coincidir con la palabra o frase transmitida en el inicio del teléfono.

Este día en particular se realizó la actividad en un espacio cerrado por la dinámica de la sesión, y los estudiantes suponían tener un espacio abierto para canalizar su energía, razón por la cual el estar encerrados los llevo a estar ansiosos y dispersarse antes de finalizar la sesión. Aquí no tomamos las

medidas adecuadas para solventar la situación y se originó un tanto estresante el final de la clase.

Ahora bien, es necesario que como docentes aprendamos a leer casi que de inmediato estas situaciones para con ello poder tomar las medidas necesarias que optimicen la sesión comprendiendo que los estudiantes en muchas ocasiones asumen la clase de educación física como un espacio abierto donde pueden moverse y estar en un momento de esparcimiento distinto al del aula de clase.

En la siguiente sesión de clase que se muestra en la tabla 10 presentada a continuación, iniciaremos con la actividad “adivina quién soy” que se desarrollará desde la percepción corporal. El contacto físico con la limitación visual que les permitirá reconocerse desde otras formas establecidas, estar disposición para la actividad a partir de contacto corporal además de generar posiblemente la curiosidad a lo inesperado, la sensibilidad al tacto y el cuidado entre los niños cuando tienen vendados los ojos. Al agudizar los demás sentidos como la audición y el tacto se genera más atención cuando existe una limitación visual y esta concentración puede contribuir al cumplimiento del juego.

Seguida de esta actividad, se propondrá en la misma sesión la actividad “la ruleta loca” que va enfatizada a seguir promoviendo la capacidad de interacción desde temas cotidianos de la vida de cada niño. En esta actividad está implícito evidenciar las formas adecuadas de relacionarse, escuchar y ser escuchado, profundizar en la empatía desde sus gustos preferencias en distintos temas. El compartir experiencias de vida por ende trae consigo el reconocerse en la diferencia con el otro, también genera conocer diferentes formas de pensar y actuar distintas o coincidentes ante circunstancias similares que hayan vivido en su etapa de desarrollo.

El desarrollo de la temática de clase en especial permitió la receptividad de la mayoría los niños y nos lleva a plantear actividades que confluyan en situaciones que conlleven a interacciones más profundas que les permita tener

acercamientos en la comunicación verbal y no verbal desde el contacto físico y de esta manera enfatizar desde el juego la confianza, el respeto por el otro desde la desinhibición.

Tabla 10. Planeación de clase No.3. Fuente propia.

| Universidad Pedagógica Nacional – X Semestre | | |
|--|---|--------------------------------|
| La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de las habilidades sociales en la infancia | | |
| Planeación de clase N°3 | | |
| Colegio: Andrés Bello IED | curso: 301 | Fecha: 6 de Agosto 2015 |
| Nº Estudiantes: 29 | Edades : 8 – 9 años | Área: Educación física |
| Docente a cargo: Guerthy Sanabria Quintero | Docentes del proyecto : Marinela Madrid Montoya Yesica Pinzón Marroquín Martha Salinas Arévalo | |
| Eje temático | Exploración socio-corporal básica | |
| Tema: | Procesos de percepción en la interacción e indagación. | |
| Propósito general: | Desarrollar el afianzamiento de su esquema corporal, sus formas de comunicación, conciencia corporal y sus conceptos de cuerpo en relación a las relaciones interpersonales. | |
| Propósitos específicos: | Generar situaciones de interacción entre compañeros que les permita conocerse y entablar relaciones más cercanas en el ámbito del aula Expresar a través de los sentidos gustos, preferencias, estados de ánimo. | |
| Actividad 1 | Adivina quién soy | |
| Descripción | Esta actividad desde los procesos de percepción, permite a los estudiantes interactuar al generar preguntas y responder ante las circunstancias establecidas | |

| | |
|--|---|
| Metodología | Los niños se sitúan en círculo y escogen a uno de ellos, quien se ubicara en el centro, se venda los ojos, avanzará hasta encontrar a uno de sus compañeros y deberá adivinar a que niño o niña está tocando haciendo preguntas hasta saber quién es. |
| Materiales | Venda para los ojos |
| Actividad 2 | La ruleta loca |
| Descripción | Este juego permite, a través de preguntas y repuestas, conocerse más a fondo entre compañeros de manera divertida |
| Metodología | <p>Se sitúan en dos grupos, formando cada uno un círculo. Se ubica un círculo dentro del otro; los compañeros del círculo de adentro se ubican mirando hacia el exterior y los compañeros del círculo de afuera quedaran mirando hacia el interior quedando así frente a frente cada pareja.</p> <p>Se dará la instrucción a cualquiera de los dos círculos para que avancen a derecha o izquierda las veces que se les indique y al detenerse cada pareja mantendrá una conversación corta a partir de preguntas planteadas por las docentes y que cada estudiante realizara a su compañero y viceversa Ej.: ¿Cuál es tu deporte favorito? ¿Por qué?</p> <p>¿A Qué le tienes miedo? A qué se debe ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande? ¿Qué personaje de película te gustaría ser?</p> |
| Materiales | Recurso humano |
| Evaluación: Al establecer preguntas y dar respuestas entre compañeros, se propiciaron procesos de comunicación que permitieron interactuar adecuadamente, conociendo gustos y preferencias entre ellos. Estos procesos ayudan a crear empatía entre los niños en las formas de pensar actuar ante distintas situaciones y experiencias vividas. | |
| Recomendaciones para la siguiente clase: Permitir que los niños que tienen más dificultades para interactuar por su timidez, tengan más oportunidades de participar. | |

4.2.1. Síntesis de la experiencia de la sesión N° 3.

Al desarrollar las actividades con los estudiantes, se propiciaron situaciones de interacción que les permitió reconocerse entre ellos de una manera diferente explorando sus sentidos a través de la percepción. Estas sencillas interacciones cercanas evidenciaron entre los estudiantes su expresividad en cuanto a sus gustos, preferencias, estados de ánimo que se muestran en el aula y se manifiestan a través de los sentidos.

En la primera actividad “adivina quién soy”, al descubrir a la otra persona a través de la percepción, además de propiciar interacciones, permitía a los estudiantes tener un acercamiento físico a través del tacto, de manera positiva, ya que entre ellos en ocasiones se evidencia cierta apatía para entrar en contacto por diferencia de género o por relaciones negativas que se han generado en el grupo de estudiantes. Estas manifestaciones de rechazo se reflejan cuando en ciertas ocasiones se realizan actividades que implican tomarse de la mano, o cuando se conforman grupos para las actividades y demuestran desagrado por los compañeros del mismo grupo. Estar en contacto físico con limitante visual en la actividad hizo que se desinhibieran, para acercarse, hablar, sentirse unos a otros, y reconocerse de una forma diferente.

En esta sesión, los estudiantes tuvieron gran receptividad y participación activa al adivinar a través del tacto quien era la persona que tenían en frente, dejando en segundo plano sus diferencias al relacionarse habitualmente. Después del cierre de la actividad, los niños siguieron participando de manera autónoma y espontánea desarrollando entre ellos un aprendizaje social reflejado en la interacción recíproca que se desarrolló durante y después de la actividad.

El desarrollo de la segunda actividad “la ruleta loca” permitió, a través de preguntas y repuestas, conocerse más a fondo entre compañeros de manera divertida, entrar en contacto visual, escucharse entre ellos, entablar una conversación, son factores que contribuyen a que las interacciones sean fluidas

desde el contexto educativo. En este ambiente social se optimiza la comunicación al compartir intereses en común, problemas y situaciones personales desde el dialogo, comprensión; a partir de sus experiencias propias pueden compartir distintas emociones, ante situaciones vividas que se manifiestan en la actividad ante distintas situaciones del diario vivir.

Podemos entrever que el lenguaje forma parte indispensable del aprendizaje de las habilidades sociales, ya que de él nos servimos para actuar comunicativamente con los otros; aquí está implícita la configuración el lenguaje y el pensamiento en el aprendizaje de las habilidades sociales. De igual manera se evidencia desde la teoría comprensiva de desarrollo humano que está planteada en el PCP, donde reconoce al ser humano como el principal actor de su desarrollo, en cuyo proceso de comprensión y auto comprensión se producen una serie de acciones y reacciones con otras personas en búsqueda del perfeccionamiento de sus potencialidades. De allí que el impacto positivo para esta actividad se fundamenta en la adecuada interacción con los otros; y es desde el movimiento corporal de la tendencia planteada la que permite trascender de manera asertiva en la medida en que se afianzan conductas adecuadas que permitan optimizar formas de interacción con los demás.

Luego de esta sesión de clase acerca de la percepción por medio de los sentidos para realizar procesos de indagación e interacción, se realiza la siguiente sesión (ver tabla 11) en la cual se plantea la actividad “etiquetas” que favorece el afianzamiento del esquema corporal, sus formas de comunicación, conciencia corporal y sus conceptos de cuerpo en relación a las relaciones interpersonales, ya que durante el desarrollo de las sesiones se ha evidenciado que es importante al igual que asertivo realizar procesos de comunicación desde la corporeidad que propicien la expresividad y que estas a su vez permitan formar procesos de comunicación positiva.

Tabla 11. Planeación de clase No.4. Fuente propia.

| Universidad Pedagógica Nacional – X Semestre | | |
|--|--|-------------------------------|
| La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de las habilidades sociales en la infancia | | |
| Planeación de clase N° 4 | | |
| Colegio: Andrés Bello IED | curso: 301 | Fecha: 13 agosto 2015 |
| N° Estudiantes: 29 | Edades : 8 – 9 años | Área: Educación física |
| Docente a cargo: Guerthy Sanabria Quintero | Docentes del proyecto : Marinela Madrid Montoya Yesica Pinzón Marroquín Martha Salinas Arévalo | |
| Eje temático | Exploración socio-corporal básica | |
| Tema: | Habilidades corporales en el proceso de comunicación. | |
| Propósito general: | Desarrollar el afianzamiento de su esquema corporal, sus formas de comunicación, conciencia corporal y sus conceptos de cuerpo en relación a las relaciones interpersonales. | |
| Propósitos específicos: | Afianzar el esquema corporal por medio de la expresividad. Realizar procesos de comunicación desde la corporeidad. | |
| Actividad | Etiquetas | |
| Descripción | Esta actividad desde los esquemas corporales permite a los estudiantes interactuar y expresar realizando procesos de comunicación verbal y no verbal. | |

| | |
|---|--|
| Metodología | Cada estudiante en su espalda tiene una hoja en la cual los compañeros le escribirán lo que piensan de él. Dispersos por todo el espacio se desplazan y a la orden del profesor buscan un compañero, los cuales se escribirán mutuamente sin descifrarlo, así las veces que el profesor indique, luego de que dé la orden ya al compañero que buscan no les será escrito sino que leerá lo que tiene en la espalda para por medio de mímica representárselo, así por varias veces con diferentes compañeros para que al final cada estudiante trate de decir lo que cree le han escrito en la espalda. |
| Materiales | Hojas, esfero. |
| <p>Evaluación: Durante el desarrollo de esta actividad los niños mostraron asertividad ante la actividad y gran emoción ante la fase de representación corporal ya que les permitía exteriorizar todos sus sentimientos. De igual forma lo que escribían a sus compañeros eran cosas positivas y algunas negativas pero no generaban disgusto entre ellos a tal motivo de hacer reflexiones finales.</p> | |
| <p>Recomendaciones para la siguiente clase: Permitir decir los gustos e inconformidades ante sus compañeros.</p> | |

4.2.2 Síntesis de la experiencia sesión N° 4.

Esta sesión de clase evidenció receptividad ante la actividad, mostrando respeto a la hora de escribirle a sus compañeros y agrado en el momento de hacer la representación por medio de mímica a su compañero.

Durante el desarrollo de la actividad se observa que al dar la indicación de que busquen un compañero cercano para escribirle no mostraban desagrado por realizar la actividad con cualquier compañero que tuvieran al lado, a diferencia de clases pasadas donde se veía como había empatía entre algunos estudiantes y al asignar trabajos con compañeros fuera de su vínculo de amigos se generaba rechazo, logrando dejar en escena un avance en cuanto a las relaciones interpersonales.

Algo importante para que la sesión cumpliera con las expectativas y propósitos fue canalizar en un principio la energía de los estudiantes, ya que como lo habíamos evidenciado en clases pasadas los niños presentaban expectativas diferentes ante la clase, queriendo jugar o realizar algún deporte, lo que nos dificultaba la realización de nuestras planeaciones, los niños se encontraban dispersos y con altos niveles de hiperactividad, para lo cual luego de dialogar con el coordinador de la institución Mauricio Robayo, quien nos sugirió que en primera instancia canalizáramos toda esa energía para tener mayor receptividad por parte de los niños y luego si plantear actividades menos activas, en esta medida fue necesario plantear actividades que propiciaran movimiento y produjeran un desgaste físico para así canalizar su energía como lo fue “micos a sus palos” y “policías y ladrones”, lo que permitió que luego tuvieran total disposición en la actividad acerca de esquemas corporales y expresividad a tal punto de generar reflexiones acerca de lo que se escribía y manifestaba de la percepción que tenía el otro de uno mismo, reconociendo que se tenían tanto virtudes como defectos y que debíamos respetarnos entendiendo que cada ser humano es diferente.

Este suceso nos deja como reflexión que es necesario evidenciar la actitud y disposición de los estudiantes para abordar el tema y las actividades propuestas, ya que en algunos casos los niños se encuentran con expectativas diferentes ante la clase, y al plantear como docentes algo en disonancia con esas expectativas genera desatención, así que es labor del docente propiciar una metodología y didáctica que contribuya tanto a satisfacer las expectativas de los estudiantes como a cumplir el propósito pedagógico que se quiere de la clase.

Para culminar con la narración personal sobre la experiencia y reflexión de la práctica que surgió del primer eje temático; es necesario exponer la conjetura del proceso evaluativo del mismo. Como anteriormente se había mencionado el tipo de evaluación sugerida para el proyecto; entonces de forma lacónica repetiremos que está determinado por la evaluación formativa la cual concebimos como un proceso sistemático y continuo que nos sirve como herramienta para suministrar la información necesaria del proceso educativo; cabe resaltar que un factor importante de la evaluación es la función que cumple la retroalimentación del proceso tanto de los niños como de los docentes ya que conlleva al mejoramiento y perfeccionamiento del desarrollo individual y grupal.

Habría que decir también que se diseñó una rejilla de seguimiento y evaluación del proceso (ver tabla 12) con el fin de evidenciar el proceso de los niños y así poder llegar a observar lo positivo y las deficiencias de cada uno en cuanto a la temática central del proyecto para así lograr el propósito del mismo. Es así que por medio de esta rejilla se pudo evidenciar el proceso alcanzado que estuvo determinado por unos ítems puntualizados por Vicente Caballo en su aporte al tema de habilidades sociales, es por ello que en este primer eje temático se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores en el momento de evaluar:

1. Escucha
2. Inicia una conversación
3. Formula preguntas
4. Se presenta
5. Da las gracias
6. Hace cumplido

Tabla 12. Seguimiento y evaluación del proceso, primer eje temático. Fuente propia.

| Estudiantes Grado 301 J.T Colegio Andrés Bello | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------|--------------------------------------|---|---|---|---|---|----------------------|---|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|---|---|
| Docente: Guerthy Sanabria Quintero | | Seguimiento y evaluación del proceso | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fechas: | | Primer eje temático | | | | | | Segundo eje temático | | | | | | Tercer eje temático | | | | | | Cuarto eje temático | | | | | |
| Nº | Nombres y Apellidos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | Sujeto 1 | / | x | / | / | x | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Sujeto 2 | / | / | / | / | / | / | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Sujeto 3 | / | / | / | / | x | / | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Sujeto 4 | / | / | / | / | / | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Sujeto 5 | / | / | / | / | / | / | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | Sujeto 6 | / | x | / | / | / | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | Sujeto 7 | / | / | / | / | / | / | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | Sujeto 8 | / | / | / | / | / | / | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | Sujeto 9 | / | / | / | / | / | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | Sujeto 10 | / | / | / | / | / | / | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | Sujeto 11 | / | / | / | / | / | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | Sujeto 12 | x | x | / | / | x | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | Sujeto 13 | x | / | / | / | / | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | Sujeto 14 | x | / | / | / | / | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | Sujeto 15 | / | / | / | / | / | / | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | Sujeto 16 | x | x | / | / | x | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | Sujeto 17 | / | / | / | / | / | / | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | Sujeto 18 | / | / | / | / | / | x | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | Sujeto 19 | / | / | / | / | / | / | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | Sujeto 20 | / | / | / | / | / | / | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21 | Sujeto 21 | / | x | / | / | / | / | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22 | Sujeto 22 | / | / | / | / | / | / | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23 | Sujeto 23 | / | / | / | / | / | / | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24 | Sujeto 24 | x | / | / | / | x | / | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25 | Sujeto 25 | / | / | / | / | / | / | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 26 | Sujeto 26 | / | / | / | / | / | / | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Recapitulando vertiginosamente sobre el proceso evaluativo y la utilidad que nos brindó la rejilla de seguimiento podemos decir que gracias a la transversalidad de los temas se adaptaron actividades acordes que facilitaron la obtención de los propósitos centrales de cada sesión y su perfeccionamiento.

A primera vista de todo lo que encamina el proceso evaluativo y particularmente cuando nos enfrentamos a este se empieza a intuir la complejidad del rol y el significado de nuestro quehacer, nos afrontamos con aspectos positivos y a si mismo con dificultades para realizar correctamente el proceso; es así como en este primer eje surgieron nuevos retos ya que es una nueva experiencia y rol que nos brindaron otras oportunidades como: poner a prueba nuestras decisiones, acuerdos, inconformidades, inseguridades y la toma de conciencia de la realidad que enfrentábamos, también encontramos la mejor manera de cómo asumir el verdadero significado del ejercicio docente que es inherente al proceso educativo que abarca con todo lo que son los objetivos, actividades, evaluación, enseñanza-aprendizaje y ante todo que este proceso aporte al beneficio de la comunidad educativa y el desarrollo personal de los sujetos.

De igual modo de esta experiencia obtenida logramos reflexionar sobre la evaluación de nuestra propia práctica donde nos apropiamos de ella como un instrumento de ayuda para el profesorado que permite ver el progreso de cada uno de los educandos y de la misma practica; consideramos muy útil la rejilla diseñada para está, ya que permitió evidenciar los logros y falencias además se adaptaba a la metodología de nuestro trabajo ya que también resulta ineludible puntualizar los criterios, procedimientos, herramientas y técnicas de evaluación para así comprobar que los estudiantes efectivamente van aprendiendo, potencializando y desarrollando las habilidades correspondientes a nuestro tema central que son las sociales por medio de la expresión corporal además, es muy importante decir que la forma metodológica que uno implante sirve para prever las condiciones de tiempo y de espacio para garantizar el aprendizajes de forma eficaz con ayuda de una adecuada utilización de los ambientes de aprendizaje.

Al mismo tiempo es ocurrente indicar que en el momento de evaluar el proceso fue medianamente fácil y conveniente en el momento de diligenciar la rejilla de evaluación para cada sesión ya que como grupo de trabajo del proyecto decidimos metodológicamente adaptar un rol en el momento de la práctica considerando que somos tres personas a cargo, todo con el fin de que cada una se enfrentase al manejo del grupo y ver la práctica con tres miradas y experiencias distintas para así mismo facilitar nuestra práctica; a modo de contextualización del cómo hicimos este proceso señalaremos como se llevó a cabo: decidimos que una se encargaría de la ejecución de la sesión, seguido a esto otra se encargaría de ayudar en cuestiones de ordenamiento del grupo y como observadora de las actividades para facilitarle a la persona restante la información adecuada y necesaria para el momento de evaluar, la tercera persona es un punto de referencia que le aporta información valiosa a la retroalimentación de la práctica debido al tiempo de observación y atención como agente externo.

Es así como facilitamos nuestro proceso por medio de esta metodología acordada, siendo de este modo lógico y necesario, aclara que en el momento de la realidad en el proceso profesional del docente que es de manera individual también se facilita el llevar a cabo todos los cargos anteriormente dichos de manera individual pero con una metodología que suministre respuestas y evidencias de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Paralelamente a este tema también es importante decir que los indicadores propuestos para este primer momento temático al comienzo fueron un poco difíciles de observar y evaluar ya que los niños no tenían confianza y no se comportaban de la forma oportuna para reflejar lo que buscábamos pero una de las ventajas de estos indicadores que se tomaron de la clasificación que hace Caballo es que son observables al socializar con el otro, en ese interactuar por medio de las actividades se convirtió en un beneficio como docentes para así saber que habilidades se potencializaban, carecían y desarrollaban resaltando que el aprendizaje de estas es desigual ya que dependen de características personales

evidenciándose así en la evaluación de cada estudiante sin embargo aportan en las relaciones con el otro en los diferentes contextos.

4.3. Práctica, retroalimentación y evaluación del segundo eje temático: imagen corporal - ¿quién soy yo? - ¿quién eres tú?

Nótese que a partir de la connotación de los nombres del eje temático en cuestión que está determinado por dos grandes incógnitas que a toda persona se le dificulta responder pero que tienen un aporte importante en el desarrollo del sujeto si bien sabemos cada uno de nosotros somos un ser único e irrepetible con una historia, una realidad, unas características propias, con unos valores y unas necesidades también particulares es por tal motivo que consideramos que es necesario conocernos a nosotros mismos para así reconocer al otro; y por qué no brindar esta oportunidad desde la educación física que permite la exploración y la espontaneidad de los sujetos.

Por esta razón buscamos desde nuestra disciplina aportar al reconocimiento de la imagen corporal personal y de los demás; de tal forma que para el primer tema propusimos una actividad que pusiera a prueba la expresión emocional (véase tabla 13). Actividad pensada para aportar y facilitar el proceso de expresar las emociones hacia los demás y lo que estas apreciaciones generan personalmente en cada uno; este tipo de actividades pone a prueba la sensibilidad del ser en el momento de ser apreciado y reconocido por el otro. El por qué pensar esta actividad en particular para patentizar estos aspectos es necesario reforzar esta idea con lo que plantea Amar Amar quien dice que el desarrollo humano es el proceso donde el ser biológico se constituye en un ser social y este actividad da la posibilidad de relacionarse positivamente con el otro y vincular los sentimientos así aportando a sus distintas dimensiones, es pertinente decir que esta actividad se relaciona con los dos elementos básicos que propone este autor para el proceso de desarrollo humano que son la individuación y la socialización factores que aporta a reconocer y dar respuesta del ¿quién soy yo? y ¿quién eres tú? propuesto desde la psicología comprensiva aportando a las dimensiones básicas del sujeto punto de encuentro con los

aportes que pretende también de la educación y que abre paso a la educación física para alcanzar estas contribuciones en el desarrollo del sujeto.

Tabla 13. Planeación de clase No.5. Fuente propia.

| Universidad Pedagógica Nacional – X Semestre | | |
|--|---|---------------------------------|
| La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de las habilidades sociales en la infancia | | |
| Planeación de clase N°5 | | |
| Colegio: Andrés Bello IED | curso: 301 | Fecha: 20 de agosto 2015 |
| Nº Estudiantes: 29 | Edades : 8 – 9 años | Area: Educación física |
| Docente a cargo: Guerthy Sanabria Quintero | Docentes del proyecto : Marinela Madrid Montoya Yesica Pinzón Marroquín Martha Salinas Arévalo | |
| Eje temático | Imagen corporal - ¿quién soy yo? - ¿quién eres tú? | |
| Tema: | Expresión emocional. | |
| Propósito general: | Conocer y representar simbólicamente el propio cuerpo en la forma de verse y ver al otro. | |
| Propósitos específicos: | Desarrollar hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando actitudes de discriminación o burla. Formarse una imagen positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros Identificar los propios sentimientos o emociones, y ser capaces de denominarlos, expresarlos a los demás. | |
| Actividad | Uniando corazones | |
| Descripción | Consiste en dibujar en hojas blancas, la cantidad de corazones correspondiente a la mitad de los estudiantes que se tenga a cargo. Una vez realizado tendrá que cortar el corazón en dos partes, intentando que cada uno de los corazones que se van partiendo a la mitad contenga cortes diferentes. El docente colocará todas las mitades de corazones y los mezclará bien. A continuación les pedirá a los estudiantes que retiren cada uno de ellos una mitad y se pongan en busca del compañero que tenga la otra mitad. | |

| | |
|---|--|
| Metodología | Cada estudiante marcara con su nombre la mitad del corazón, seguido de esto buscara su otra mitad e intercambian su mitad para escribir cualidades, sentimientos o características de la persona. Seguido de este intercambio de opiniones cada uno toma su mitad y decide con quien quiere compartirla para que este le escriba sus sentimientos o características. |
| Materiales | Hojas y esferos |
| Evaluación: En cuanto a la actividad nos permitió evidenciar que los niños comunicaran y expresaran sus sentimientos ante sus compañeros. Los niños nos brindaron en su retroalimentación que en esa forma de plasmar las cosas que le producían sus otros compañeros en los corazones era más fácil ya que no tenían que decírselo a la cara sino solo escribirlo y que el otro se diera cuenta al leerlas. Los niños comunican que se hizo de forma respetuosa, algunos le colaboraban a otros niños que no interactuaban con entre sí, entonces acorde con esos aportes de los niños pudimos evidenciar que se logró el objetivo de la actividad. | |
| Recomendaciones para la siguiente clase: Tratar que los niños que casi no se hablan y comparten poco tengan las posibilidades de interactuar constantemente y resaltar en cada instante el respeto por los demás y respetar las diferencias de los demás para no lastimar sentimentalmente al otro. | |

4.3.1. Síntesis de la experiencia de la sesión N° 5.

La actividad planteada para esta sesión está determinada por el eje temático llamado Imagen corporal - ¿quién soy yo? - ¿quién eres tú? donde el tema principal es la expresión emocional en el que se busca desarrollar hábitos positivos de respeto por sí mismo y hacia los demás; por medio de la actividad planteada que tiene como nombre uniendo corazones, nos dio la posibilidad de ver aspectos positivos en los niños debido a que a cada uno de ellos les gusta que sus pares les digan sus virtudes o características de la personalidad, en ocasiones sentíamos el temor de que algunos de los niños a los cuales les escribían características negativas se alteraran y tomaran mal lo que les escribieron pero fue una experiencia totalmente diferente ya que los niños estuvieron receptivos y dispuestos a cada comentario que le hacían los compañeros.

En esta actividad se pudo evidenciar que a pesar de las diferencias y los gustos particulares de cada niño puede existir una empatía y sana interacción con el otro, fue impactante en el momento de la reflexión ya que la mayoría de los niños quiso exponer voluntariamente las experiencia en cuanto a los sentimientos y emociones que generó la actividad y cada uno de los compañeros en particular.

Como docentes en formación del área de Educación Física es gratificante observar que con actividades tan simples como estas los niños puedan gozar y ser espontáneos en el momento de intercambiar la idea que se tiene del otro respetando las particularidades que a su vez refleja un ambiente de aprendizaje armonioso.

A partir de las reflexiones que han derivado de esta sesión, es pertinente seguir promoviendo espacios que enfatizan en formas positivas de interacción en la medida en que la sesión anterior, en especial, nos permitió evidenciar la

disposición en los niños para expresarse adecuadamente y de formas muy especiales.

La manifestación de sentimientos que en términos generales, fue positiva entre compañeros, nos lleva a seguir planteando actividades que les permitan seguir expresándose desde dinámicas que en ocasiones el aula no permite.

A continuación proponemos la actividad que se muestra en la tabla 14 llamada "figuras personalizadas". Esta actividad se desarrolla con el fin de recrear formas distintas de reflejar la corporeidad de cada niño, donde el piso es un mural donde reflejaran sus siluetas, caracterizándolas con detalles propios de cada uno; desde este lenguaje simbólico también buscamos evidenciar las particularidades que los hacen únicos y reflejan también lo que los hacen diferentes a los demás.

A partir de las formas distintas de ver la imagen corporal se promoverán manifestaciones desde la espontaneidad y la creatividad individual y grupal, desde un aprendizaje recíproco de los estudiantes.

Tabla 14. Planeación de clase No.6. Fuente propia.

| Universidad Pedagógica Nacional – X Semestre | | |
|--|---|---------------------------------|
| La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de las habilidades sociales en la infancia | | |
| Planeación de clase N°6 | | |
| Colegio: Andrés Bello IED | curso: 301 | Fecha: 27 de agosto 2015 |
| Nº Estudiantes: 29 | Edades : 8 – 9 años | Área: Educación física |
| Docente a cargo: Guerthy Sanabria Quintero | Docentes del proyecto : Marinela Madrid Montoya Yesica Pinzón Marroquín Martha Salinas Arévalo | |
| Eje temático | Imagen corporal - ¿quién soy yo? - ¿quién eres tú? | |
| Tema: | Capacidad comunicativa en ambientes de participación | |
| Propósito general: | Conocer y representar simbólicamente el propio cuerpo en la forma de verse y ver al otro. | |
| Propósitos específicos: | Propiciar actividades que permitan la interacción más allá de la comunicación verbal a través de lenguajes simbólicos Recrear a través de la expresión cuerpo y figuras de los estudiantes características propias de su imagen corporal | |
| Actividad | Figuras Personalizadas | |
| Descripción | Esta actividad propende el reconocimiento individual y grupal de las diferentes formas de plasmar nuestro cuerpo a través de imágenes representadas, en el piso. Así mismo, permite decorar y completar las imágenes con características propias en la imagen de cada estudiante. | |

| | |
|--|---|
| Metodología | Se conforman parejas para la actividad. Uno de los compañeros acostado en el piso, el otro con una tiza dibujará la silueta que demarque en el suelo de acuerdo a la posición en que este ubicado. Al terminar la silueta completará la figura de su compañero dibujando características que le son propias, forma del cabello, expresiones faciales características, usos de accesorios que usan habitualmente |
| Materiales | Tizas |
| <p>Evaluación: La elaboración de las siluetas y la decoración característica de cada estudiante, permitió que los niños percibieran la forma en que son vistos por sus iguales, destacando rasgos propios que en ocasiones son el reflejo de sus cualidades ante los demás. Expresiones sonrientes en los dibujos, de seriedad, euforia, son algunas de las características que se destacaban y permitieron en los niños y niñas tener una imagen de sí mismos y representar la imagen que tiene de los demás, las representaciones que se evidenciaron fueron en su mayoría expresiones alegres entre los compañeros. Esto se dio de forma espontánea. El detalle que daban a cada imagen, también nos permitió evidenciar que los niños por su relación estrecha desde los grados de preescolar tienen una imagen detallada y más profunda de sus iguales, lo que permitió generar un espacio de confianza e interacción muy agradable, al recorrer toda la galería de imágenes cada compañero agregaba un detalle en la imagen corporal a la imagen que veía pertinente. Cada uno contribuyo en todas las imágenes</p> | |
| <p>Recomendaciones para la siguiente clase: Contar con suficiente tiza, ya que los niños ultimaban detalles de cada imagen y se hizo necesaria mucha tiza.</p> | |

4.3.2. Síntesis de la experiencia de la sesión N° 6.

Dando continuidad al eje temático “Imagen corporal ¿quién soy yo? - ¿quién eres tú? se plantea la segunda sesión que pretende seguir desarrollando la capacidad comunicativa en ambientes de participación a través de actividades que permitan la interacción en lenguajes simbólicos. Si bien a lo largo de las sesiones se tiene la intención que las habilidades sociales se reflejen en el ámbito escolar, también se busca que estas trasciendan fuera de este contexto. Por medio de las figuras personalizadas se refleja el reconocimiento que cada niño tiene de su cuerpo de una manera distinta al ser plasmado en el piso, esto permite dar cuenta de cómo los demás se identifican en cuanto a sus características físicas y expresivas propias que refleja en su cotidianidad.

Por medio de la actividad los estudiantes mostraron actitudes positivas, de alegría, creatividad e imaginación al realizar las diferentes posiciones en sus figuras; estas dinámicas llevadas a cabo en parejas permitió también que hubiese empatía en la realización de las siluetas, cuando cada niño se pone en la posición de su compañero ve el esmero por hacer su mejor esfuerzo y pone su mejor dedicación. En consecuencia se da una interacción más profunda, fluyen conversaciones espontáneas donde expresaban sus sentimientos y esto permitía disminuir la timidez que existe en algunos de los niños. La creación de las figuras en el suelo transformó el espacio en una galería de siluetas humanas que fueron observadas por cada niño del curso, despertando admiración entre ellos por la creatividad en las decoraciones que tenían cada uno.

A lo largo de las sesiones se reflejan aspectos importantes de interacción entre los niños donde el desarrollo de las dimensiones tanto emocional y socio-afectiva llevan consigo el mejoramiento de su desarrollo integral, por ello el planteamiento de la siguiente sesión (ver tabla 15), que propicia conocer los segmentos corporales al explorar sus posibilidades de movimiento, utilizando los patrones motrices básicos, favoreciendo actitudes individuales y grupales que favorecen la comunicación, además de generar espacios en los cuales haya reconocimiento de sí mismo y posteriormente del otro propiciando el dialogo.

Tabla 15. Planeación de clase No.7. Fuente propia.

| Universidad Pedagógica Nacional – X Semestre | | |
|--|---|-------------------------------------|
| La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de las habilidades sociales en la infancia | | |
| Planeación de clase N°7 | | |
| Colegio: Andrés Bello IED | curso: 301 | Fecha: 10 de septiembre 2015 |
| Nº Estudiantes: 29 | Edades : 8 – 9 años | Área: Educación física |
| Docente a cargo: Guerthy Sanabria Quintero | Docentes del proyecto : Marinela Madrid Montoya Yesica Pinzón Marroquín Martha Salinas Arévalo | |
| Eje temático | Imagen corporal - ¿quién soy yo? - ¿quién eres tú? | |
| Tema: | Capacidad comunicativa en ambientes de participación. | |
| Propósito general: | Conocer y representar simbólicamente el <u>propio cuerpo</u> en la forma de verse y ver al otro. | |
| Propósitos específicos: | Conocer los segmentos corporales al explorar sus posibilidades de movimiento, utilizando los patrones motrices básicos, favoreciendo actitudes individuales y grupales que propician comunicación. Generar espacios en los cuales haya reconocimiento de sí mismo y posteriormente del otro, propiciando el dialogo y trabajo en equipo. | |
| Actividad | <ul style="list-style-type: none"> -Twister -Transportando objetos -El rey manda -Pisando globos | |

| | |
|---|---|
| Descripción | Estas actividades permiten desarrollar el reconocimiento y movimiento corporal posibilitando la interacción y por ende comunicación con el otro. |
| Metodología | <p>Twister: Se colocan varios objetos en el suelo, después se nombran partes del cuerpo que deberá colocarlas sobre el objeto por ejemplo pie izquierdo en aro, trabajando la lateralidad y el conocimiento del cuerpo en los niños</p> <p>Transportando objetos: Con la pelota tocará los segmentos corporales que se le indiquen. Transportará la pelota con los segmentos corporales que se le indiquen Lanzará la pelota y lo atrapa con el segmento corporal que se le indique. Por parejas transportarán la pelota con el segmento corporal que se le indique y tratarán de desplazarse sin que se caiga, donde tendrá que haber comunicación entre las parejas y hacer una estrategia para que el objetivo se cumpla.</p> <p>El rey manda: Se escoge una persona que es la que va a dar las instrucciones de lo que debe hacer el resto de participantes, ejemplo: hay un rey y el da órdenes por medio de un súbdito que debe informar lo que él quiere que hagan los demás, él dice “el rey manda” a que todos salten con la pierna derecha, el rey manda: a que hagan grupos de 5 personas etc.</p> <p>Pisando globos: Cada uno con un globo atado a cada tobillo. Bailar por parejas al ritmo de la música intentando explotar los globos de los demás al tiempo que evitamos que nos exploten los nuestros. La pareja que se quede sin globos queda eliminada. Ganan los que consigan llegar al final con, al menos, un globo sin explotar.</p> |
| Materiales | Aros, Sogas, Pelotas, Globos |
| <p>Evaluación: Se logró evidenciar como los niños hacen un reconocimiento de su propio cuerpo y el del compañero, además de evidenciar las diferentes formas de movimiento que este posibilita, sin embargo se logra ver como aún hay dificultad en algunos niños por reconocer con claridad lo que ese pie derecho-izquierdo, mano derecho-izquierdo. Posibilito la interacción, dialogo y trabajo en equipo por obtener el objetivo. La comunicación jugo un papel importante en la medida que debía haber dialogo para que las actividades propuestas logran éxito.</p> | |
| <p>Recomendaciones para la siguiente clase: Reforzar el tema de lateralidad y propiciar el trabajo colectivo a través de resolución de problemas para que haya diálogo y trabajo en equipo.</p> | |

4.3.3. Síntesis de la experiencia sesión N° 7.

Acerca del tema elemental de esta sesión denominada la capacidad comunicativa en ambientes de participación se plantearon cuatro actividades que permitieron que los niños afianzaran el reconocimiento de los segmentos corporales a partir del movimiento, mediado por la interacción y comunicación con el otro.

La experiencia de esta sesión fue particular ya que los niños estaban muy dispersos e inquietos debido a que se encontraban presentando las pruebas de estado, fue particular en la medida que los niños llegaban de uno en uno y no podíamos controlar y capturar su atención, ya que los que llegaban contribuían al desorden y había que explicar de nuevo, sin embargo en ese instante estratégicamente se ajustaron las actividades, porque implicaban movimiento y esfuerzo físico lo que posibilitó canalizar esa explosión de energía.

Esto en cuanto a la actitud de los estudiantes, pero durante el desarrollo de las actividades se evidencio en algunos niños muchas falencias en cuanto a lateralidad, premisa que tendremos en cuenta para próximas planeaciones.

Durante las actividades se evidencio como los niños buscan estrategias por medio del dialogo con los compañeros para no perder, lo que vislumbra lo importante que es el dialogo e interpretaciones de las características del otro para poder llegar a un objetivo común, además como docentes podemos ver por medio de la observación sobresalen líderes que son aquellos niños que han mostrado mayor avance en relación a las habilidades sociales.

Como docentes en formación esto nos hace distinguir como el proceso de aprendizaje es diferente y particular a cada individuo tal como lo plantea la teoría, ahora nuestra labor de que aquellos estudiantes que no han avanzado de igual forma no se vean relegados ni excluidos, no se trata de homogenizar pero sí que en gran medida los aprendizajes repercutan a cada estudiante.

Tabla 16. Seguimiento y evaluación del proceso, segundo eje temático. Fuente propia.

| Estudiantes Grado 301 J.T Colegio Andrés Bello | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------|--------------------------------------|---|---|---|---|---|----------------------|---|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|---|---|
| Docente: Guerthy Sanabria Quintero | | Seguimiento y evaluación del proceso | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fechas: | | Primer eje temático | | | | | | Segundo eje temático | | | | | | Tercer eje temático | | | | | | Cuarto eje temático | | | | | |
| Nº | Nombres y Apellidos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | Sujeto 1 | / | x | / | / | x | X | / | x | x | x | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Sujeto 2 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Sujeto 3 | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Sujeto 4 | / | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Sujeto 5 | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 6 | Sujeto 6 | / | x | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 7 | Sujeto 7 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 8 | Sujeto 8 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 9 | Sujeto 9 | / | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 10 | Sujeto 10 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 11 | Sujeto 11 | / | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 12 | Sujeto 12 | x | x | / | / | x | X | / | x | x | x | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 13 | Sujeto 13 | x | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 14 | Sujeto 14 | x | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 15 | Sujeto 15 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 16 | Sujeto 16 | x | x | / | / | x | X | / | x | x | x | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 17 | Sujeto 17 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 18 | Sujeto 18 | / | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 19 | Sujeto 19 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 20 | Sujeto 20 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 21 | Sujeto 21 | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 22 | Sujeto 22 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 23 | Sujeto 23 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 24 | Sujeto 24 | x | / | / | / | x | / | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |
| 25 | Sujeto 25 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | | | | | | | | | | | | |

En este eje temático se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores al momento de evaluar:

1. Pide ayuda
2. Participa
3. Da instrucciones
4. Sigue instrucciones
5. Se disculpa
6. Convence a los demás

En el proceso evaluativo del segundo eje temático queda por decir a modo de reflexión que los indicadores estipulados para los temas de esta segunda fase los alcanzaron a cabalidad y reforzaron habilidades ya trabajadas debido al hecho de que siempre en toda sesión recalcamos y reforzamos habilidades ya vistas. En esta evaluación particularmente fue interesante evidenciar que los niños en su mayoría no cumplieron con el indicador número tres que corresponde a dar instrucciones puesto a que siempre son los mismos niños que aportan o explican algún proceso en determinadas ocasiones, esta una particularidad del grupo ya que ellos mismos identifican que niños son lo que siempre dan instrucciones a parte de las que da el docente a cargo y sus compañeros confían y aceptan positivamente estas sugerencia o indicaciones.

En esta segundo eje el proceso evaluativo se hizo más agradable y realizable puesto que la continuidad y la frecuencia en que los niños nos veían se adaptaron a nosotras y fueron cumpliendo el rol que les correspondía y comenzaron a vernos como las profesoras de la clase de educación física, aunque el hecho de decir que la constancia facilito el proceso también es pertinente decir que en ocasiones se nos salían de las manos algunos niños por el hecho de no querer realizar lo propuesto para la clase o por el detalle de querer llamar la atención aspectos que en las primeras sesiones de clase fueron incómodas y estresante para nosotras y para algunos niños con el tiempo se empezó a sobrellevar de buena manera estas situaciones particulares para lograr nuestros objetivos y pues brindarles otro espacio de aprendizaje a los niños es así que concluimos que todos es un proceso de adaptación, aceptación y socialización.

4.4. Práctica, retroalimentación y evaluación del tercer eje temático: me muevo, me expreso lo que con la música siento

Este eje temático se pensó con el fin de proveernos con las herramientas que nos brinda la expresión corporal y poner en juego las habilidades sociales. Por medio del cuerpo en movimiento se pretendió que los niños expresaran e interpretaran sus sentimientos por medio de la música, la danza y el teatro pensando en los fructíferos aportes para el desarrollo del ser, por ende es así que en la transversalidad y particularidad temática sugerimos que este tercer eje se nombrara me muevo, me expreso lo que con la música siento.

Por lo tanto el primer tema a tratar fue Movimiento rítmico para conocer y expresar sentimientos con el que se dio apertura al tercer eje de nuestra propuesta. Se ejecutaron dos actividades que propiciaran la exteriorización de emociones y sentimientos desde la corporeidad llamada Estatuas que expresa sentimientos y el baile con las sillas (ver tabla 17). Estas actividades le proporcionan al sujeto un momento de esparcimiento de espontaneidad y permite que el cuerpo sea hábil, así mismo aporta a las dimensiones del sujeto y en el aprendizaje, poniendo en juego la creatividad individual, grupal y de esta manera se estimula el vínculo y la confianza personal aspectos que ayudan en el ámbito social, dimensión a la que particularmente se apunta desde este PC

Tabla 17. Planeación de clase No.8. Fuente propia.

| Universidad Pedagógica Nacional – X Semestre | | |
|--|---|----------------------------------|
| La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de las habilidades sociales en la infancia | | |
| Planeación de clase N°8 | | |
| Colegio: Andrés Bello IED | curso: 301 | Fecha: 17 septiembre 2015 |
| N° Estudiantes: 29 | Edades : 8 – 9 años | Área: Educación física |
| Docente a cargo: Guerthy Sanabria Quintero | Docentes del proyecto : Marinela Madrid Montoya Yesica Pinzón Marroquín Martha Salinas Arévalo | |
| Eje temático: | Me muevo, me expreso lo que con la música siento | |
| Tema: | Movimiento rítmico para conocer y expresar sentimientos. | |
| Propósito general: | Proporcionar espacios de exteriorización de emociones y sentimientos desde la corporeidad. | |
| Propósitos específicos: | Expresar sentimientos Respetar las individualidades y particularidades a la hora de moverse para aflorar sus sentimientos. Ajuste rítmico | |
| Actividad 1 | Estatuas que expresa sentimientos | |
| Descripción | Esta actividad permite explorar sentimientos propios al niño a través del ritmo musical desde su movimiento corporal. | |

| | |
|---|---|
| Metodología | Todos los participantes deben moverse la ritmo de la música por todo el lugar cuando la música deje de sonar quedaran como estatuas y enseguida el docente indica un sentimiento (alegre, triste) y los niños en forma de estatua en la posición que quedaron deben realizar el gesto de lo que indico el docente. |
| Materiales | Recurso humano, grabadora y música. |
| Actividad 2 | El baile con las sillas |
| Descripción | Se debe bailar alrededor de las sillas ubicadas en círculo, cuando para la música cada uno tiene que sentarse en una silla. A medida que avanza el juego se van sacando las sillas de a una por vez, de modo tal que siempre haya una silla menos que el número de chicos que juegan. Al parar la música, todos intentan sentarse, pero habrá uno que se quedará sin silla, éste pierde y sale del juego. Jugamos hasta que todos pierden. |
| Metodología | En el momento del baile se va indicando como se desplazarán (Saltando, Corriendo, en punta de pies) y cada uno debe adaptar ese movimiento al ritmo de la música. En el momento de que el niño pierde la silla y debe salir de esta parte del juego, se ubican a un costado y con la música deben realizar las acciones indicadas para el grupo que está en competencia y bailar hasta que se llegue al último participante que quede con la silla. |
| <p>Evaluación: La participación y la actitud de los niños fueron positivas ya que se llevaron a cabo las actividades sin ningún contratiempo, puesto que cada uno de los niños fue receptivo y mostraron el gusto por el baile y donde fluyeron los sentimientos y emociones personales lo cual permitió que se alcance el tema y objetivos de la sesión de clase.</p> <p>Además se evidencio respeto y apoyo hacia los demás.</p> | |
| <p>Recomendaciones para la siguiente clase: Aprovechar el gusto por el baile sacando provecho para que los niños estén motivados y participen en clase.</p> <p>Por medio de los movimientos rítmicos lograr potencializar las actividades para la clase de educación física.</p> | |

4.4.1. Síntesis de la experiencia de la sesión N° 8.

Teniendo como partida el tema “movimiento rítmico para conocer y expresar sentimientos”, en esta sesión de clase la experiencia otorgada de la actividad y por parte de los niños fue muy agradable y cómoda a la hora de ejecutarla debido a que los niños mostraron un interés significativo por la música y lo que esta acarrea como lo son los movimientos, los ajustes rítmicos, los desplazamientos y hasta el adaptarse corporalmente al baile de una pareja.

Tanto la actividad de las estatuas como el del baile con las sillas permitieron que cada uno de los niños fuera espontáneo gozando de su experiencia de forma particular, ya que uno de los parámetros era expresar los sentimientos y experiencia que se sienten con la música y el movimiento de forma respetuosa.

De cierta manera como educadores físicos debemos aprovechar el potencial que tienen los niños para reforzar cada habilidad y destreza tanto motriz como social a la cual se le apunta desde nuestra propuesta sin desmeritar y dejar a un lado las otras dimensiones, es en este tipo de experiencia docentes donde se evidencia que la Educación Física se puede valer de todas las herramientas que le brinda la expresión corporal y la transversalidad de la temática para ratificar que nuestra área disciplinar puede trascender en aspectos positivos que contribuyen al desarrollo integral del sujeto.

Pudimos ver que la danza, como parte de la expresión corporal, brinda diferentes enfoques ya que las posibilidades comunicativas, creativas y sociales se derivan de esta y se prueba la importancia de trabajar esta tendencia en el espacio educativo de la Educación Física.

Siguiendo el enfoque de las representaciones corporales donde los niños en general tuvieron mayor receptividad con esta actividad, al reflejar grandes

habilidades y gusto por la danza disfrutando de principio a fin de esta actividad, vemos apropiado continuar esta vez con las representaciones interpretativas.

La sesión que a continuación se presenta (ver tabla 18) se propone desde la iniciación al teatro, donde buscamos descubrir la capacidad interpretativa inicialmente de forma individual con la actividad “los mimos” que reúne la creatividad, espontaneidad, la subjetividad en la representación de personajes que cada niño reflejará de formas muy particulares.

En la actividad siguiente “armemos historias” se seguirá enfatizando en los procesos de interacción, participación activa por grupos y generar la libertad de proponer puestas en escena de forma grupal, y por ende se lleven a cabo iniciativas de trabajo grupal interesantes

Estas propuestas interpretativas reflejan especialmente como el cuerpo se convierte en el medio de contacto con el entorno escénico y va tomando forma desde las experiencias vividas en la familia, la sociedad y la cultura. El niño, por ende, crea códigos de comunicación y un propio lenguaje que lo identifican de forma particular y los diferencian de los demás.

Tabla 18. Planeación de clase No.9. Fuente propia.

| Universidad Pedagógica Nacional – X Semestre | | |
|--|---|----------------------------------|
| La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de las habilidades sociales en la infancia | | |
| Planeación de clase N° 9 | | |
| Colegio: Andrés Bello IED | curso: 301 | Fecha: 24 septiembre 2015 |
| N° Estudiantes: 29 | Edades : 8 – 9 años | Área: Educación física |
| Docente a cargo: Guerthy Sanabria Quintero | Docentes del proyecto : Marinela Madrid Montoya Yesica Pinzón Marroquín Martha Salinas Arévalo | |
| Eje temático: | Me muevo, me expreso lo que con la música siento | |
| Tema: | Interpretación de las emociones desde la corporeidad. | |
| Propósito general: | Proporcionar espacios de exteriorización de emociones y sentimientos desde la corporeidad. | |
| Propósitos específicos: | Optimizar la capacidad interpretativa para representar personajes e incentivar el trabajo creativo desde la participación activa. Seguir mejorado los procesos de interacción desde la expresión corporal. | |
| Actividad 1. | Mimos | |
| Descripción | Esta actividad permite desarrollar el lenguaje oral, al adivinar y describir acciones que se representan y de igual manera permite desarrollar habilidades comunicativas a través del cuerpo. | |

| | |
|---|---|
| Metodología | Se dividen por grupos, y por turnos cada grupo escogerá un niño que tiene pensado un oficio u otra acción lo expresa con gestos delante de sus compañeros. Los compañeros estarán atentos a escucharse entre ellos al adivinar lo que el compañero quiere expresar. |
| Materiales | Recurso humano |
| Actividad 2 | Armamos historias |
| Descripción Metodología | A partir de las palabras, acciones que se adivinaron recrearán una historia de forma autónoma y creativa. Se recrearan historias con las palabras de la actividad anterior por los integrantes de cada grupo. |
| Materiales | Imágenes |
| Evaluación: Cabe resaltar que los niños han cambiado positivamente su actitud frente a la clase puesto que se evidencia el desenvolvimiento positivo de interacción en la clase. Los niños a pesar de la timidez entre ellos mismos, y hasta con nosotras como mediadoras del proceso de aprendizaje, tratan de expresar sus inquietudes y sentimientos que les produce la actividad, puesto que en la retroalimentación hay opiniones que nos llevan a evidenciar que se logran los objetivos planteados. | |
| Recomendaciones para la siguiente clase: considerar pautas claras y lo más sencillas para que cada niño se le facilite entender y ejecutar la actividad y enfatizarnos más en actividades que evidencien el cuerpo y movimiento para dar el impacto de la clase de educación física | |

4.4.2. Síntesis de la experiencia sesión N° 9.

Dando continuidad al eje temático Me muevo, me expreso lo que con la música siento en la sesión 9, se desarrolla el tema “Interpretación de las emociones desde la corporeidad.” Aquí se plantean actividades que permitan vivenciar emociones y comunicarlas de distintas maneras por medio de expresividad corporal, logrando así, la capacidad interpretativa en la representación de personajes y acciones que incentivan el trabajo creativo, la interacción, el juego de roles desde las manifestaciones corporales.

El desarrollo de las dinámicas nos permite conocer aún más las formas de ser y actuar de cada estudiante de una manera más subjetiva, ya que sus representaciones manifiestan gustos, emociones, miedos, euforias, formas de ver e interpretar el mundo. La expresión corporal permite que más allá de los lenguajes verbalizados nos podamos entender en el lenguaje corporal exteriorizando nuestro sentir. Los estudiantes tienen la capacidad de reproducir lo que han visto en su entorno escolar y fuera de él y junto con su imaginación, representan realidades que se pueden asemejar a su cotidianidad y les permite explorar mundos de fantasía y creación.

Además de la creatividad, las actividades interpretativas como la de los “mimos” en los niños se potencian la empatía, la confianza y el trabajo en grupo. Aquellos niños que más disfruten creando personajes e historias demuestran su interés y gusto cuando quieren seguir actuando fuera de la sesión de clase.

Las habilidades en los procesos comunicación que se despliegan en estas temáticas promueven las capacidades narrativas, mejora el vocabulario, fomenta la innovación narrativa y a su vez permite la fluidez en la interacción social de manera positiva afianzando las relaciones que existen en el grupo escolar.

Esta interacción se refleja de diferentes formas en cada uno de los estudiantes, ya que la expresividad al ser subjetiva, esta permeada por el

contexto en que se han desenvuelto. La familia, y el entorno social pueden contribuir a potenciar, la espontaneidad, la creatividad, la imaginación, factores que afloran en los niños formas de expresarse más fluidamente ante los demás. Así es posible contribuir en su desarrollo emocional y socio afectivo. Por el contrario, el mismo entorno familiar y social puede retrasar o retraer óptimas maneras de socialización al no permitir que la dimensión emocional se exteriorice de la mejor manera, afectando tanto la interacción con los demás en su cotidianidad. De allí la importancia de permitir que estos espacios brinden la oportunidad de propiciar dinámicas distintas a las planteadas en el contexto educativo y permitan propender por formas de aprender y desarrollarse positivamente desde las posibilidades que permite cuerpo.

Tabla 19. Seguimiento y evaluación del proceso, tercer eje temático. Fuente propia.

| Estudiantes Grado 301 J.T Colegio Andrés Bello | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------|--------------------------------------|---|---|---|---|---|----------------------|---|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|---|---|
| Docente: Guerthy Sanabria Quintero | | Seguimiento y evaluación del proceso | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fechas: | | Primer eje temático | | | | | | Segundo eje temático | | | | | | Tercer eje temático | | | | | | Cuarto eje temático | | | | | |
| Nº | Nombres y Apellidos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | Sujeto 1 | / | x | / | / | x | X | / | x | x | x | / | / | x | / | / | / | / | / | x | | | | | |
| 2 | Sujeto 2 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 3 | Sujeto 3 | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 4 | Sujeto 4 | / | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 5 | Sujeto 5 | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 6 | Sujeto 6 | / | x | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 7 | Sujeto 7 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 8 | Sujeto 8 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 9 | Sujeto 9 | / | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 10 | Sujeto 10 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 11 | Sujeto 11 | / | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 12 | Sujeto 12 | x | x | / | / | x | X | / | x | x | x | / | / | x | / | / | / | / | / | x | | | | | |
| 13 | Sujeto 13 | x | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 14 | Sujeto 14 | x | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 15 | Sujeto 15 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 16 | Sujeto 16 | x | x | / | / | x | X | / | x | x | x | / | / | x | / | x | / | / | / | x | | | | | |
| 17 | Sujeto 17 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 18 | Sujeto 18 | / | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 19 | Sujeto 19 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 20 | Sujeto 20 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 21 | Sujeto 21 | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 22 | Sujeto 22 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 23 | Sujeto 23 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 24 | Sujeto 24 | x | / | / | / | x | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |
| 25 | Sujeto 25 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | | | | | |

Como se ha venido haciendo anteriormente con cada una de las rejillas de evaluación es necesario decir que se evalúa en cada eje temático por tal motivo en este caso se tienen en cuenta los siguientes indicadores:

1. Conoce sus propios sentimientos
2. Expresa los sentimientos
3. Expresa afecto
4. Resuelve el miedo
5. Se auto recompensa
6. Se enfrenta con el enfado del otro

Consecutivamente hablaremos sobre la abstracción de la evaluación del tercer eje temático en la que se observó la receptividad que hubo en los estudiantes al llevar a cabo las sesiones en particular en cuanto a la participación e iniciativas interpretativas nos llena de expectativas para seguir proponiendo en próximas sesiones puestas en escena donde los niños sigan expresando sentimientos, situaciones y exteriorizando formas de ser y actuar de forma individual y grupal.

Creemos que las representaciones interpretativas que se han llevado a cabo por parte de los estudiantes se pueden potencializar aún más, siendo el teatro un medio para también canalizar la energía, y exteriorizar de manera óptima las formas de expresarse en cada uno de los niños. De esta manera aprovecharemos sus habilidades, capacidades y destrezas corporales desde estas manifestaciones y promover siempre interacciones positivas y acordes a sus gustos y preferencias en los espacios de la práctica pedagógica.

De forma narrativa queremos decir que la música y el baile en esta fase nos mostró que es una herramienta positiva para trabajar en el área para alcanzar objetivos que no están inmersos en otras actividades que no ponen a prueba todas la exteriorización y espontaneidad natural de los niños, es gratificante ver la disposición y facilidad que tienen los niños de la actualidad para hacer ajustes rítmicos y bailes fluidos. Esta aceptación y receptividad por parte de los niños en cuanto a la temática estipulada facilitó un cien por ciento a la hora de evaluar ya que la práctica y la disposición de los chicos daban esos

destellos que evidenciaban a lo que se debía evaluar fueron útiles totalmente estos indicadores y la metodología ya que no solo se evidenciaron estos sino que también muchos de los ya vistos.

4.5. Práctica, retroalimentación y evaluación del cuarto eje temático: todos para uno, y uno para todos

En este eje temático denominado “Todos para uno, uno para todos”, iniciar procesos de interacción en las relaciones con los demás, a partir del reconocimiento de su propio cuerpo juega un papel importante, por ello por medio del lenguaje verbal y no verbal en la relación con el otro se pretende lograr este propósito, ya que es importante concebirse como un ser único con especificidades y particularidades propias pero que a su vez está inmerso en una sociedad en la cual debe desarrollar procesos de interacción, tal como no plantea la teoría desarrollo humano donde se pueden señalar dos elementos determinantes en el proceso de desarrollo humano: la individuación y la socialización que se encuentran en constante interacción. Entendiendo que la individuación, es la instancia en la cual el desarrollo del ser humano adquiere un carácter de irrepetibilidad; ello implica darle un significado particular a la manera de construir valorar, proyectar y experimentar la propia existencia de la persona y la socialización que constituye el lugar y espacio donde se desarrolla el ser humano, adquiere su carácter de historicidad y de construcción colectiva, donde se articulan significados desde la interacción interindividual e intergrupala.

Por ello en la sesión de clase (ver tabla 20) se plantea la actividad “ojos vendados” para desarrollar habilidades de comunicación entre compañeros que permitan generar formas de interacción a través de su propio cuerpo, en la cual permite desarrollar la desinhibición corporal e introspección. En esta actividad se recrearan historias para ser representadas por medio de la expresión corporal donde debe hacer un momento de individuación en la medida que me reconozco

a sí mismo y un momento de socialidad porque debo integrarme e interactuar con el otro.

Tabla 20. Planeación de clase No.10. Fuente propia.

| Universidad Pedagógica Nacional – X Semestre | | |
|--|---|-------------------------------|
| La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de las habilidades sociales en la infancia | | |
| Planeación de clase Nº 10 | | |
| Colegio: Andrés Bello IED | curso: 301 | Fecha: 01 octubre 2015 |
| Nº Estudiantes: 29 | Edades : 8 – 9 años | Área: Educación física |
| Docente a cargo: Guerthy Sanabria Quintero | Docentes del proyecto : Marinela Madrid Montoya Yesica Pinzón Marroquín Martha Salinas Arévalo | |
| Eje temático: | Todos para uno, y uno para todos | |
| Tema: | El lenguaje verbal y no verbal en la relación con el otro. | |
| Propósito general: | Iniciar procesos de interacción en las relaciones con los demás, a partir del reconocimiento de su propio cuerpo. | |
| Propósitos específicos: | Desarrollar habilidades de comunicación entre compañeros que permitan generar formas de interacción a través de su propio cuerpo. Propiciar espacios de reconocimiento corporal. | |
| Actividad | Ojos vendados | |
| Descripción | Esta actividad permite desarrollar la desinhibición corporal e introspección. Se recrearan historias para ser representadas por medio de la expresión corporal. | |

| | |
|--|---|
| Metodología | Luego de propiciar el espacio con colchonetas y música, los niños se vendaran los ojos e iniciaran por moverse por todo el espacio delimitado, luego empezaran a escuchar una historia que será narrada por el profesor y los niños deben realizar las acciones que dentro de la historia se indique. |
| Materiales | Vendas, colchonetas, grabadora. |
| <p>Evaluación: Durante el desarrollo de esta sesión los niños crearon expectativas ante la noticia de que se iba a trabajar con colchonetas, lo que generó dispersión en la actividad propuesta, ya que era de calma.</p> <p>Estos nos indica para próximas sesiones que el ambiente de aprendizaje debe ser utilizado para las expectativas que se tienen modificando la actividad y posteriormente luego de canalizar esta energía y llenar las expectativas realizar la actividad propuesta.</p> | |
| <p>Recomendaciones para la siguiente clase: Utilizar los recursos en pro de las expectativas de los estudiantes y por medio de observaciones o contactos visuales hacer saber a los estudiantes que están teniendo una mala actitud (agresiva) que no está bien.</p> | |

4.5.1. Síntesis de la experiencia sesión N°10.

Sabemos que el aspecto visual en el ser humano es uno de los sentidos más utilizado y de esta manera como educadores físicos debemos utilizar bien los implementos para la clase, entonces en el momento de la actividad los niños al llegar a la clase vieron las colchonetas y se dispersaron saltando dando votes y otras actividades que entorpecían la actividad pensada, se lograba captar la atención y lograr la actividad pero se perdía el control por momentos esta experiencia desde el otro punto de vista como docente en formación nos da las pautas para replantearnos y aprovechar cada aspecto e idea que nos brindas los niños en su momento de libre espontaneidad para adaptar nuestras clases y hacer un ambiente de aprendizaje positivo.

El propósito de esta sesión no se cumplió a cabalidad desde la perspectiva del docente, puesto que los niños estuvieron muy dispersos, pero nos deja como enseñanza el buen uso de los materiales, además de la lectura constante que se debe hacer del aspecto actitudinal de los estudiantes, ya que esto nos brindará pautas para la ejecución del desarrollo de la clase.

Aquí podemos deducir entonces que los niños más allá de lo que planeemos realizar con ellos, en ocasiones de manera consciente o inconsciente necesitan canalizar o desfogar su energía y cuando cuentan con estímulos como las colchonetas, estas manifestaciones de querer moverse de formas diferentes a las acostumbradas, como lo permiten estos objetos, hace que los niños se desinhiban al moverse como deseen en estos materiales (colchonetas). A pesar de que nuestra intención sea distinta, debemos estar en la capacidad de leer lo que no está planeado pero que los niños manifiestan desde sus deseos.

Luego de reflexionar sobre estos hechos que se dan durante las sesiones, planteamos la siguiente sesión (ver tabla 21), donde se inicia un juego de roles para iniciar procesos de interacción en las relaciones con los demás, a partir del reconocimiento de su propio cuerpo y que propende la mediación y autocontrol, ya que los niños también deben conciliar ante nuestras propuestas.

Tabla 21. Planeación de clase No.11. Fuente propia.

| Universidad Pedagógica Nacional – X Semestre | | |
|--|--|----------------------------------|
| La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de las habilidades sociales en la infancia | | |
| Planeación de clase N° 11 | | |
| Colegio: Andrés Bello IED | curso: 301 | Fecha: 15 de octubre 2015 |
| Nº Estudiantes: 29 | Edades : 8 – 9 años | Área: Educación física |
| Docente a cargo: Guerthy Sanabria Quintero | Docentes del proyecto : Marinela Madrid Montoya Yesica Pinzón Marroquín Martha Salinas Arévalo | |
| Eje temático: | Todos para uno, y uno para todos | |
| Tema: | Juego de roles en la mediación y auto-control. | |
| Propósito general: | Iniciar procesos de interacción en las relaciones con los demás, a partir del reconocimiento de su propio cuerpo. | |
| Propósitos específicos: | Representar espontáneamente una situación real o hipotética para mostrar un problema o información relevante. Representar un papel pero también intercambiar los roles para abordar la problemática desde diferentes perspectivas y comprender las diversas interpretaciones de una misma realidad. | |
| Actividad | Representación de personajes | |
| Descripción | Esta actividad permite asumir roles y ver diferentes perspectivas de la situación. | |
| Metodología | Por grupos se les asignan nombres de cuentos infantiles que están narrados en las hojas y los estudiantes deben asumir el rol de algún personaje del cuento. Deben llegar a un consenso para asignación de los personajes e iniciar a ejemplificarlo por medio de la representación teatral. | |
| Materiales | Recurso humano | |
| Evaluación: Al presentar esta actividad se genera expectativa antes los cuentos infantiles y que personaje deberán asumir, al distribuir por grupos los cuentos en un inicio se generan discusiones por el papel que cada uno debe representar pero ellos mismos llegan a un consenso e inician a ensayar la representación sin embargo el tiempo no alcanzo debidamente por lo que los mismos estudiantes plantean poder hacerlo la próxima clase más elaborado y con disfraces. | | |

4.5.2. Síntesis de la experiencia sesión N°11.

Esta sesión de clase que planteaba el tema de juego de roles en la mediación y auto-control y que tenía el propósito de iniciar procesos de interacción en las relaciones con los demás, a partir del reconocimiento de su propio cuerpo cumplió las expectativas por parte de nosotras como docentes ya que se logró evidenciar una total disposición en asumir los roles correspondientes y la correcta actitud ante una problemática o discusión, ya que al saber el cuento que iban a representar surgió discusión por el papel que cada uno debía asumir sin embargo entre los mismos estudiantes llegaron a consensos entendiendo que aunque no todos estaban conformes debían asumir la mejor actitud y desarrollar el rol para poder realizar la presentación teatral.

Fue tanta la aceptación que los mismos estudiantes sugirieron que la próxima clase se hiciera la presentación formal, así ellos podrían ensayar más y traer los trajes correspondientes, propuesta que acogimos así ellos podrían representar mejor lo que sentían y pensaban.

Es gratificante como los niños inician procesos de autonomía y son propositivos antes las sesiones de clase, además de ver evidenciado el progreso en cuanto a habilidades sociales de los estudiantes, aunque es importante decir que el progreso no ha sido uniforme, es decir que algunos estudiantes han tenido avances mientras que otros no, o algunos avanzan y tienen retrocesos, lo que nos cuestiona como docentes ya que aunque el fin no es que todos aprehendan de igual forma ni al mismo ritmo sí que haya repercusión en mayor o menor medida en sus procesos actitudinales y de relacionarse.

Algo que ha sido complejo es lograr trascender estos aprendizajes del ámbito educativo puesto que no se tiene certeza de su comportamiento fuera de la institución.

Teniendo en cuenta este y otros aspectos en el proceso de aprendizaje de las habilidades sociales, los estudiantes proponen para una próxima sesión dar continuidad a las representaciones que les permita una participación más amplia para llevar a cabo puestas en escena de manera grupal.

Se propone entonces para la próxima sesión (ver tabla 22), interpretar cuentos infantiles, bailes, canciones que serán escogidos por parte de los estudiantes, donde ellos serán quienes deleguen funciones dentro de sus grupos conformados, la autonomía para decidir los tiempos, los personajes, el vestuario, la historia o canción a representar, y la manera de llevar a cabo el montaje en general.

Estos y otros factores que hacen parte de una puesta en escena, llevan consigo la constante interacción entre los niños de cada grupo en cuanto a crear dinámicas y acuerdos para lograr el objetivo propuesto de manera tal que en este nivel de interacción se manifiestan sus sentimientos y reflejan también posiblemente sus habilidades para hacer frente al estrés entendiendo que para llegar a estas habilidades necesitan haber sido capaces de desarrollar otras habilidades sociales previamente establecidas.

Tabla 22. Planeación de clase No.12. Fuente propia.

| Universidad Pedagógica Nacional – X Semestre | | |
|---|--|----------------------------------|
| La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de las habilidades sociales en la infancia | | |
| Planeación de clase N° 12 | | |
| Colegio: Andrés Bello IED | curso: 301 | Fecha: 22 de octubre 2015 |
| N° Estudiantes: 29 | Edades : 8 – 9 años | Área: Educación física |
| Docente a cargo: Guerthy Sanabria Quintero | Docentes del proyecto : Marinela Madrid Montoya Yesica Pinzón Marroquín Martha Salinas Arévalo | |
| Eje temático: | Todos para uno, y uno para todos | |
| Tema: | Juego de roles en la mediación y auto-control. | |
| Propósito general: | Iniciar procesos de interacción en las relaciones con los demás, a partir del reconocimiento de su propio cuerpo. | |
| Propósitos específicos: | Representar espontáneamente una situación real o hipotética para mostrar un problema o información relevante. Representar un papel pero también intercambiar los roles para abordar la problemática desde diferentes perspectivas y comprender las diversas interpretaciones de una misma realidad. | |
| Actividad | Continuidad y presentación de personajes | |
| Descripción | Esta actividad permite asumir roles y ver diferentes perspectivas de la situación. | |
| Metodología | Representación teatral de personajes de cuentos infantiles en un escenario con el debido vestuario. | |
| Materiales | Recurso humano | |
| Evaluación: La presentación de estas representaciones teatrales evidenció expresividad así como la autonomía y liderazgo por parte de los estudiantes. | | |
| Recomendaciones para la siguiente clase: Hacer una felicitación colectiva por el desempeño. | | |

4.5.3. Síntesis de la experiencia sesión N°12.

El desarrollo de esta sesión tuvo distintos matices bastante significativos que se resaltaron por las condiciones en las que se presentó. En primera medida, se destaca el carácter autónomo de los estudiantes para llevar a cabo sus representaciones teatrales. Así mismo, el desarrollo de la buena organización por grupos donde decidieron el nombre de la obra o baile, se reunieron en los espacios de descanso de las clases durante la semana antes de la sesión, fueron recursivos con los vestuarios y escenografía delegando funciones y personajes para cada acto, la puesta en escena en todos los grupos evidenció orden, una adecuada interacción en el juego de roles y trabajo en equipo.

Este proceso de interacción es valioso en sí mismo; ya que incidió en el desarrollo personal de cada niño: le ayuda a reafirmarse, aumenta su autoestima, desarrolla la socialización, mejora la dimensión comunicativa, le ayuda a desinhibirse, a la vez que se divierte, y adquiere herramientas para un trabajo más expresivo y comunicativo. La representación teatral implica no sólo buscar el resultado final, sino también enriquecerse de la gran cantidad de aspectos que se han manejado con una clara orientación al desarrollo integral.

La expresión corporal desde las actividades propuestas, refleja la sensibilidad la imaginación, antes, durante y después de la clase. El carácter creativo que se manifestó en la práctica proporcionó un verdadero placer por el descubrimiento de sus capacidades interpretativas desde el movimiento corporal.

Luego de poner en escena todas estas representaciones y de evidenciar el trabajo autónomo y colectivo se propone la sesión sobre cuerpo y movimiento en la resolución de problemas colectivos (ver tabla 23), donde se busca dar continuidad en el trabajo colectivo y diálogo entre estudiantes pero esta vez direccionado por el docente con actividades que mejoran la habilidad para

escuchar, concentrarse en los roles de los participantes y profundizar en la dinámica del encuentro y en los procesos de resolución de problemas.

Tabla 23. Planeación de clase No.13. Fuente propia.

| Universidad Pedagógica Nacional – X Semestre | | |
|--|--|----------------------------------|
| La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de las habilidades sociales en la infancia | | |
| Planeación de clase N° 13 | | |
| Colegio: Andrés Bello IED | curso: 301 | Fecha: 22 de octubre 2015 |
| N° Estudiantes: 29 | Edades : 8 – 9 años | Área: Educación física |
| Docente a cargo: Guerthy Sanabria Quintero | Docentes del proyecto : Marinela Madrid Montoya Yesica Pinzón Marroquín Martha Salinas Arévalo | |
| Eje temático: | Todos para uno, y uno para todos | |
| Tema: | Cuerpo y movimiento en la resolución de problemas colectivos. | |
| Propósito general: | Iniciar procesos de interacción en las relaciones con los demás, a partir del reconocimiento de su propio cuerpo. | |
| Propósitos específicos: | Mejorar la habilidad para escuchar, concentrarse en los roles de los participantes y profundizar en la dinámica del encuentro y en los procesos de resolución de problemas. Permitir la exteriorización de sentimientos, actitudes o deseos por medio del cuerpo en movimiento. | |
| Actividad | -Polígono a ciegas -Sentidos limitados | |
| Descripción | Estas actividades de resolución de problemas en grupo pueden ayudar a los participantes a concentrar su atención en la comunicación, la construcción de un equipo, la cooperación, los talentos de escucha y la dinámica de liderazgo. | |
| Metodología | Polígono a ciegas: Este ejercicio toma alrededor de una hora y requiere una venda por participante y una cuerda grupal. El objetivo del ejercicio es que el grupo de ojos vendados forme un cuadrado, un triángulo o | |

| | |
|---|---|
| | <p>hexágono con la soga. El grupo tiene los ojos vendados y la soga está tirada en el suelo cerca de los participantes. El grupo tiene que buscar la cuerda sin saber exactamente lo que busca. Luego debe trabajar en conjunto para crear la forma, el cuadrado siendo la más fácil. Es útil grabar el ejercicio, pero no es indispensable.</p> <p>Sentidos limitados: El juego de los "Sentidos limitados" se concentra en la comunicación y la dinámica de liderazgo. Los grupos pueden ser de 8 persona y más, y se necesitarán aproximadamente 30 minutos para realizar el juego. El único accesorio requerido es una venda por participante. Todos los participantes están con los ojos vendados, en un amplio espacio, después de haber recibido un número secreto que no pueden comunicar a nadie. Los participantes no tienen derecho de hablar durante todo el ejercicio, pero deben situarse en orden numérico sin comunicar verbalmente.</p> |
| Materiales | <p>Vendas Soga Amplio espacio</p> |
| <p>Evaluación: Luego de la realización de las actividades se evidencia el trabajo en equipo así como el dialogo respetuoso entre los estudiantes, logran resolver el problema planteado pero luego de varios intentos, ya que fallan en los primeros intentos pero esto a su vez contribuye para que entre ellos planteen nuevas estrategias para cumplir el fin. Algo que se evidencia también es el afán por competir aunque se les ha dicho con antelación que no importa quien termine de primeras. Esto generó en ocasiones conflicto ya que lo tomaban con carácter competitivo.</p> | |
| <p>Recomendaciones para la siguiente clase: realizar reflexiones sobre lo que se sintió y poner en discusión el tema de competitividad.</p> | |

4.5.4. Síntesis de la experiencia sesión N°12.

Durante esta sesión se plantearon actividades de resolución de problemas en grupo ya que estas pueden ayudar a los estudiantes a concentrar su atención en la comunicación, la construcción de un equipo, la cooperación, los talentos de escucha y la dinámica de liderazgo, contribuyendo significativamente a la potencialización de habilidades sociales.

Las actividades, habitualmente requerían de un par de accesorios y de instrucciones simples por parte del docente, aunque el objetivo era complejo, donde los equipos debieron trabajar juntos, al tiempo que respetar las reglas del juego para lograr la tarea específica, poniendo en escena todas las cualidades y destrezas de escucha y trabajo colectivo por parte de los estudiantes, evidenciando un avance en cuanto a la aprehensión de habilidades sociales de orden complejo y algunas más avanzadas.

Algo que como docentes observamos es que siempre se veía el carácter competitivo dentro de la actividad, aun cuando se les había dicho con antelación que no importaba quien ganara o quien lo hiciera primero, sin embargo ellos siempre estaban en disputa de ganar y generaba algunos conflictos, lo que nos orientó a buscar estrategias que no propicien competitividad dentro de las actividades puesto que siempre se da o por otro lado utilizar esa competitividad con fines pedagógicos.

Tabla 24. Seguimiento y evaluación del proceso, cuarto eje temático. Fuente propia

| Estudiantes Grado 301 J.T Colegio Andrés Bello | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------|--------------------------------------|---|---|---|---|---|----------------------|---|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|---|---|---------------------|---|---|---|---|---|
| Docente: Guerthy Sanabria Quintero | | Seguimiento y evaluación del proceso | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fechas: | | Primer eje temático | | | | | | Segundo eje temático | | | | | | Tercer eje temático | | | | | | Cuarto eje temático | | | | | |
| Nº | Nombres y Apellidos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | Sujeto 1 | / | x | / | / | x | X | / | x | x | x | / | / | x | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / |
| 2 | Sujeto 2 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| 3 | Sujeto 3 | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | X | / | / | / |
| 4 | Sujeto 4 | / | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| 5 | Sujeto 5 | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| 6 | Sujeto 6 | / | x | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | X | / | / | / |
| 7 | Sujeto 7 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| 8 | Sujeto 8 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | X | / |
| 9 | Sujeto 9 | / | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| 10 | Sujeto 10 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| 11 | Sujeto 11 | / | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| 12 | Sujeto 12 | x | x | / | / | x | X | / | x | x | x | / | / | x | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / |
| 13 | Sujeto 13 | x | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | X | X | / | / |
| 14 | Sujeto 14 | x | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| 15 | Sujeto 15 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | X | / | / | / |
| 16 | Sujeto 16 | x | x | / | / | x | X | / | x | x | x | / | / | x | / | x | / | / | x | / | / | / | / | / | / |
| 17 | Sujeto 17 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| 18 | Sujeto 18 | / | / | / | / | / | X | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| 19 | Sujeto 19 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| 20 | Sujeto 20 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| 21 | Sujeto 21 | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | X | / | / |
| 22 | Sujeto 22 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| 23 | Sujeto 23 | / | / | / | / | / | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| 24 | Sujeto 24 | x | / | / | / | x | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / |
| 25 | Sujeto 25 | x | / | / | / | x | / | / | / | x | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / | / |

En el cuarto eje temático se observaron los siguientes indicadores para evaluar:

1. Piden permiso
2. Comparten algo
3. Ayudan a los demás
4. Negocian
5. Se auto controlan
6. Defiende sus derechos

A pesar de las sesiones anteriores, el tiempo compartido en las prácticas y a pesar de que la mayoría obtuvo positivamente lo que queríamos aportar, en la evaluación se evidencio de nuevo al igual que en las primeras clases una desatención y esparcimiento tal vez por la razón que llegaron del receso escolar o porque es fin de años. Gracias a esas primeras experiencias y acuerdos se pudo controlar la situación de manera distinta a las anteriores de allí concluimos que en nuestro quehacer pedagógico pueden existir situaciones reiterativas y que las experiencias previas pueden facilitar circunstancias similares que pueden ser actuales y futuras.

La metodología que instauramos, las mismas modificaciones y sugerencias de los niños hacían en las reflexiones y narraciones dieran pie para perfeccionar y adecuar los aspectos que se salían de las manos aclarando pues que con estas pocas sesiones no vamos a solucionar totalmente lo que trae el proceso educativo en un momento como tal de un trabajo profesional pero pues ya se crea la conciencia de que nos espera y puede pasar en la nuestra profesión.

Evaluar no es solo sentarse y observar momentáneamente la forma de actuar de los niños. Este es un proceso minucioso y continuo que debe satisfacer las necesidades de cada uno de forma ética nos valemos para decir lo anterior debido a que nuestra rejilla nos llevó tiempo para llenarla en cada sesión ya que se hizo a conciencia y no como una simple forma de llenar por llenar ya que los niños también opinaban y querían obtener razón sobre su proceso, elemento que le otorgó a nuestro proceso un grado de seriedad y responsabilidad y cada decisión tomada y justificarlas para que ellos

asimilaran y reflexionaran sobre lo que se aportó y cambio en el proceso de comienzo a fin.

4.6. Evaluación docente

La evaluación fue un proceso que no solo se realizó al aprendizaje por parte de los educandos sino que también se evaluó la práctica y el desempeño docente para así evidenciar y retroalimentarse de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de igual forma la evaluación del programa o proyecto planteado, sabiendo que los aprendizajes están condicionados por el ambiente o por la realidad del contexto por ende podemos decir que la evaluación debe ser más un proceso ético que una actividad de destreza que aporte al quehacer del docente y del mejoramiento tanto del docente como el educando.

De igual manera se trata desde luego comprobar que por medio de la evaluación de la práctica docente, se evidencia el valor e importancia que se le debe a la enseñanza hacia los educandos, ya que ellos tienen expectativas acerca de lo que se les ofrecerá por parte del docente aspecto que puede mejorar la calidad del docente.

En este sentido la evaluación docente esta propuesta desde una rejilla (ver tabla 25) que involucró elementos de respuesta por parte de los estudiantes y de los docentes pares dentro de la práctica, poniendo en escena tipos de evaluación que nos suministra el modelo pedagógico dialogante como lo es: la coevaluación que es realizada entre pares, de una actividad o trabajo realizado y la heteroevaluación, que es la evaluación que realiza una persona sobre otra respecto de su trabajo, actuación, rendimiento, y que a diferencia de la coevaluación, las personas pertenecen a distintos niveles, es decir no cumplen la misma función.

Desde esta perspectiva el sistema de evaluación docente tiene como propósito comprender qué hacen los docentes, cómo lo hacen y cuáles son sus razones; para esto, recoge información de los estudiantes y de los

docentes pares en la práctica, la intención de este sistema es la cualificación de la docencia y el mejoramiento continuo, poniendo en dialogo agentes como los docentes y el estudiantado con miras a un óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 25. Evaluación docente. Fuente propia.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA
Practicas Pedagógicas “La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de habilidades sociales”
Colegio Andrés Bello
Evaluación Docente

El sistema de evaluación docente tiene como propósito comprender qué hacen los docentes, cómo lo hacen y cuáles son sus razones; para esto, recoge información de los estudiantes y de los docentes pares en la práctica, la intención de este sistema es la cualificación de la docencia y el mejoramiento continuo, con miras a la excelencia académica. En este sentido, este instrumento de evaluación permitirá conocer la percepción con respecto a su quehacer.

En este sentido, el procedimiento que ha de llevar a cabo es el siguiente: el estudiante deben diligenciar 10 preguntas, y los docentes pares que acompañan la práctica diligenciaran las restantes, marcando con una X en las casillas de siempre, algunas veces y nunca según la pregunta correspondiente.

| Estudiante: | | Siempre | Algunas veces | Nunca |
|--------------------|---|----------------|----------------------|--------------|
| 1 | Desarrolla el tema de forma coherente. | 23 | 2 | |
| 2 | Demuestra compromiso con el desarrollo de la sesión. | 24 | 1 | |
| 3 | Es creativo y evidencia conocimiento en el área. | 20 | 3 | 2 |
| 4 | Es puntual y ordenado en el desarrollo de la clase. | 25 | | |
| 5 | Promueve espacios de diálogo para concilios y acuerdos. | 23 | 2 | |
| 6 | Tiene en cuenta las sugerencias para nuevos cambios. | 19 | 4 | 2 |

| | | | | |
|-----------------------|--|----|---|--|
| 7 | Toma decisiones en el momento oportuno. | 18 | 7 | |
| 8 | Trata con respeto y cordialidad a sus estudiantes y pares. | 25 | | |
| 9 | Los temas propuestos son acordes con lo realizado. | 22 | 3 | |
| 10 | Contribuye a la formación integral del estudiante. | 18 | 7 | |
| Docentes pares | | | | |
| 11 | La información es precisa y acorde al tema | 3 | | |
| 12 | Se evidencia planeación y organización. | 3 | | |
| 13 | Colabora con un buen ambiente de trabajo. | 3 | | |
| 14 | Utiliza estrategias metodológicas durante la clase | 2 | 1 | |

Luego de condensar toda la información que nos arrojó esta rejilla (ver tabla 25), los criterios a evaluar nos suministran datos importantes para reflexionar acerca de nuestra labor docente, además de vislumbrar la concepción en la cual nos tienen los estudiantes, vemos que en general los resultados son buenos obteniendo mayoría en la casilla siempre, sin embargo hay criterios como: tiene en cuenta las sugerencias para nuevos cambios, toma decisiones en el momento oportuno y contribuye a la formación integral del estudiante que obtuvieron marcación considerada en la casilla algunas veces, lo que nos hace pensar como docentes que hay falencias en estos casos, ya que al algunos percibirla de esta manera se hace evidente que la labor no fue suficiente, estos resultados están en concordancia también con nuestra sensación dentro del proceso ya que por ejemplo fue difícil pensar en la formación integral del estudiante, puesto que requería de muchos factores, sensación que fue también percibida por los estudiantes.

Es importante recalcar que luego de la realización de la rejilla fue expectante leer los resultados, puesto que el comunicar los resultados de las evaluaciones tiene consecuencias profesionales importantes ya que supone

dar cuenta de las percepciones y representaciones por parte de los estudiantes y de cierta forma hacer público sus aptitudes profesionales.

Por otro lado las funciones pedagógicas de la evaluación constituyen la legitimación más explícita para que se lleve a cabo, pero no son las razones más determinantes para que ella se realice. Es por eso que se torna necesario que se reflexione sobre las posibles consecuencias que tiene la evaluación sobre otras funciones. Por ejemplo, nada de lo que pasa en las aulas y el centro educativo es ajeno y todo es potencialmente evaluable. Es importante señalar que el éxito o fracaso en la evaluación es un valor que afecta la relación entre alumnos y profesores, ya que sus resultados son referentes para las estructuraciones sociales.

Ahora bien, respecto a los resultados de la evaluación hecha por parte de los pares académicos evidenciamos que hay una buena imagen, representación y ejecución de la labor docente, desde este factor percibimos la importancia de evaluar lo más sinceramente posible a los pares, no siendo un medio para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar o para suspender; sino por el contrario, concebirse y desarrollarse como el medio de retroalimentación bilateral, que señala los aspectos a mejorar , como los aspectos positivos que constituyen fortalezas de la persona o del grupo evaluado; la coevaluación adquiere sentido en la medida en que posibilita la eficacia y perfeccionamiento del aprendizaje.

4.7. Evaluación del programa

Por último se realizó una rejilla (ver tabla 26) para realizar la evaluación del programa, diseñada desde categorías como: diseño y organización, relación contenidos y ejes didácticos, vinculación de los contenidos con los problemas de habilidades sociales en el colegio, principios y valores institucionales, recursos humanos, recursos materiales y pertinencia de los ejes temáticos que darán cuenta de toda la puesta en escena de nuestro proyecto curricular particular donde el sistema de evaluación del programa tiene como propósito evidenciar la pertinencia, efectividad e impacto del

proyecto pedagógico planteado; para esto, recoge información de los docentes pares en la práctica donde la intención de este sistema es la cualificación del programa y el mejoramiento continuo

La realización y evaluación del programa es una labor de mucha incertidumbre, por lo que fue necesario mucha planificación y control de lo que se estaba realizando. Esto obliga a una efectiva comunicación, cooperación e integración de los miembros del equipo de proyectos, por ende la pertinencia que la evaluación del programa se haga desde la mirada de la coevaluación es decir desde los pares.

Tabla 26. Evaluación del programa. Fuente propia.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA
Prácticas Pedagógicas “La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de habilidades sociales”
Colegio Andrés Bello
Evaluación del programa

El sistema de evaluación del programa tiene como propósito evidenciar la pertinencia, efectividad e impacto del proyecto pedagógico planteado; para esto, recoge información de los docentes pares en la práctica, la intención de este sistema es la cualificación del programa y el mejoramiento continuo. En este sentido, este instrumento de evaluación permitirá conocer la percepción con respecto al programa.

En este sentido, el procedimiento que ha de llevar a cabo es el siguiente: los docentes pares que acompañan la práctica diligenciarán la rejilla marcando con una X en las casillas de siempre, algunas veces y nunca según corresponda.

| Categoría | Enunciado | Siempre | Algunas veces | Nunca |
|------------------------------|---|----------------|----------------------|--------------|
| Diseño y Organización | Se propiciaron métodos o mecanismos de evaluación del aprendizaje | x | | |
| | Se diseñaron planeaciones adecuadas para cada clase | x | | |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| | Hubo claridad en los objetivos de aprendizaje | | x | |
| | Se presentaban sugerencias metodológicas en los temas aplicados. | | x | |
| Relación Contenidos y Ejes Didácticos | Coherencia del programa entre los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación. | | x | |
| | Existencia de equilibrio entre teoría y la práctica. | | x | |
| Vinculación de los Contenidos con los Problemas De Habilidades Sociales en el Colegio | Existe relación de los contenidos con las expectativas de los estudiantes y docentes a cargo | | x | |
| | Existencia de actividades para orientación y reforzamiento de los temas aplicados | x | | |
| Principios y Valores Institucionales | Suficiencia de sesiones con la cantidad de contenidos propuestos en los ejes temáticos | | x | |
| Recursos Humanos | Asistencia cumplida según cronograma de los estudiantes en las sesiones de clase | x | | |
| Recursos Materiales | Aprovechamiento en la infraestructura de la institución para el desarrollo del programa | x | | |
| Pertinencia de los Ejes Temáticos | Contribución de las de los ejes temáticos con las relaciones sociales en los estudiantes | | x | |
| | Relación entre el programa y las necesidades sociales de los estudiantes | | x | |
| | Se complementa lo que enseña la institución con los contenidos de programa en cuanto a las habilidades sociales | x | | |
| | Nivel de adquisición de las habilidades y aptitudes sociales en los estudiantes | | x | |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | Percepción del nivel de participación de los estudiantes en el programa. | | x | |
|--|--|--|---|--|

La pertinencia en cuanto a las categorías de evaluación del programa fueron diseñados con el fin de abarcar diferentes factores que están implícitos en el programa y que nos permiten evidenciar los aciertos obtenidos y aspectos a mejorar en la práctica docente.

En cuanto al diseño e implementación, si bien los métodos de evaluación y planeaciones de clase fueron debidamente propicios y diseñados con eficacia, al referirnos a los objetivos de aprendizajes es necesario ajustar y especificarlos para dar claridad a lo que se propone con el propósito de mejorar progresivamente en el programa. De igual manera, es pertinente estar a la vanguardia en cuanto a las metodologías que para cada población y su contexto sea pertinente llevar a cabo, ya que esto nos abre las posibilidades al tener alternativas que logren los objetivos de enseñanza – aprendizaje.

La relación de los contenidos, ejes temáticos propuestos, refiriendo los objetivos y criterios de evaluación deja entrever que su diseño necesariamente está sujeto al mejoramiento, donde lo que se quiere lograr, las propuestas para hacerlo y las formas de cualificar, deben estar en concordancia y solo la práctica docente nos llevó a evidenciar que estos factores se cumplieron en buena medida, pero que siempre pueden existir formas y contenidos que se ajusten a las necesidades de un contexto en particular.

Es necesario que las modificaciones en pro del mejoramiento estén siempre presentes y la pertinencia de la teoría con la práctica deja entrever que el proyecto está sujeto siempre a tener en cuenta en primera medida, el contexto socio cultural donde plantee, ya que existen un sin número de variantes que pueden favorecer, entorpecer o llevar los procesos de aprendizaje de forma distinta a cada población.

La vinculación de los contenidos con los problemas de habilidades sociales en el colegio fue pertinente ya que se contribuyó al mejoramiento en las relaciones entre estudiantes. Los aprendizajes que se evidenciaron dejan ver que las habilidades sociales son un tema que debe ser enseñado, reforzado durante todo el proceso del desarrollo humano con el fin de potenciar todas sus dimensiones y permitir por ende, que su proceder le permita desenvolverse en sociedad. Por otro lado las expectativas que inicialmente tenían los educandos

Con respecto a las temáticas planteadas distaban de lo que se impartió, por el imaginario que se tiene en cuanto a las acciones motrices específicas que supone la Educación Física. Con base en ello se implementaron alternativas motrices que desde esta disciplina académica se pueden alternar sin que se interrumpieran los propósitos planteados. Con respecto a los recursos materiales, es de gran satisfacción poder contar con gran variedad de elementos didácticos con los que cuenta el plantel educativo, esto fue un valioso recurso que nos permitió llevar a cabo satisfactoriamente cada una de las sesiones al igual que los espacios suministrados para cada actividad.

5. EVALUACIÓN

Realizando una recopilación del proceso de construcción del Proyecto Curricular Particular que se ha venido desarrollando desde la contextualización, perspectiva educativa, diseño e implementación, ejecución y, por ende, del proceso educativo y aprendizaje personal en nuestra experiencia y formación pedagógica, llevaremos a cabo la evaluación correspondiente que implica hacer una mirada crítica y reflexiva acerca de todo el proceso. En ella encontraremos tres factores importantes que se tendrán en cuenta: el primero, hace referencia a la evaluación del aprendizaje, donde se da cuenta del proceso sistemático y continuo mediante el cual se determina el grado en que se están logrando el aprendizaje de las habilidades sociales; el segundo factor es la evaluación docente, que implica la mirada retrospectiva de la práctica pedagógica y la experiencia obtenida en el transcurso de nuestra formación académica; y el tercero, la evaluación del programa concerniente al cumplimiento de la finalidad o propósito del Proyecto Curricular Particular (PCP) ligado al desarrollo humano.

5.1. Evaluación del aprendizaje

Durante la ejecución del Proyecto Curricular Particular titulado “La expresión corporal: un puente para el aprendizaje de habilidades sociales en la infancia”, se logró evidenciar cómo la evaluación se convierte en actividad de aprendizaje estrechamente ligada a la práctica reflexiva y crítica; actividad de la que todos estamos favorecidos precisamente porque la evaluación es, y debe ser, fuente de crecimiento e impulso para conocer.

Desde esta perspectiva, esta propuesta pedagógica planteada desde un diseño curricular, cuyo propósito es desarrollar y potencializar habilidades sociales por medio de la expresión corporal, se cumplió en gran medida ya que desde la labor práctica realizada consideramos que fue óptima y favorable, puesto que en la puesta en escena de cada una de las sesiones se manifestó una participación positiva y aceptación por parte de los niños.

El Proyecto tuvo aportaciones significativas en los estudiantes, para algunos en mayor medida que en otros; esto conlleva a todo un proceso social y aportó en su desarrollo y desenvolvimiento en el aula fortaleciendo sus habilidades sociales permitiendo la optimización de las relaciones de los educandos dentro del espacio académico.

Aunque evidenciar las habilidades sociales en otros ambientes de aprendizaje en los estudiantes sea difícil por el tiempo en que no podemos estar para verlos, si hemos podido saber, por medio de su docente a cargo, de cambios positivos en las conductas de los niños que presentaban mayor dificultad para relacionarse con sus iguales en otros espacios académicos. Estos avances que los niños en pequeña o gran medida han reflejado en su desarrollo, permiten deducir que el aprendizaje de las habilidades sociales no solo se da en el aula de las prácticas, sino en otros espacios académicos. El aporte a las dimensiones de desarrollo afectiva, emocional, corpórea, social que desde el área disciplinar por su carácter reflexivo nutre esta propuesta, nos permite confirmar que las habilidades sociales vivenciadas dejan huella para la vida en todas las dimensiones del ser humano.

Con relación a lo anterior, debemos admitir que como pedagogos, y más del área de Educación Física que brinda espacios de esparcimiento y ambientes al aire libre, debemos ser conscientes que los niños en su espontaneidad, libertad y goce quieren desfogar toda su energía debido al espacio limitado para esto que disponen en las otras áreas; como educadores físicos podemos utilizar positivamente los ambientes externos utilizándolos como escenarios didácticos y pedagógicos para que los niños exploren, transmitan, atesoren y adquieran nuevos aprendizajes por medio del cuerpo en movimiento y la relación con su entorno; de manera que esto favorezca la toma de decisiones del docente al adaptar las actividades y lograr la atención de los estudiantes y así alcanzar los propósitos de la clase.

El proceso de desarrollo y potencialización de habilidades sociales por medio de la expresión corporal ligada a la evaluación formativa, permitió un modo distinto de entender la enseñanza y el aprendizaje, no solo una forma

de evaluar meramente calificadora. Aquí también radica nuestro saber y el saber hacer reflexivo como docentes, que implica tomar las decisiones adecuadas en el momento oportuno en función de las necesidades del sujeto que aprende en virtud de los contextos en los que se da el aprendizaje; el saber de la disciplina y el saber didáctico de aplicación, constituidos ambos de carácter propio y pertinente de la labor docente, constructiva y justa en la forma de actuar.

Fue un quehacer didáctico en donde se trabajó con sujetos singulares, aquí resaltamos la información producto de la observación por parte de las docentes y la retroalimentación dialógica entre docente-estudiante constituyeron el insumo básico sobre el que se produjo el proceso de evaluación. Por lo tanto, el rigor hacia la selección de las fuentes, las formas de recolección, registro, procesamiento y análisis, así como la confiabilidad y la validez, resultan exigencias inevitables en el momento de llevar a cabo cualquier tipo de evaluación.

Dentro de este marco ha de considerarse que en las practicas realizadas se tomó la evaluación como una función instrumental que está al servicio de los fines formativos a los cuales se quiere llegar, por lo tanto, se busca favorecer y facilitar el logro de los objetivos propuestos.

Es así como podemos decir que por medio de las práctica nos acercamos al proceso evaluativo del aprendizaje del educando permitiéndonos visualizar los avances de cada uno de los niños. Los diferentes ritmos para aprender, las fortalezas, dificultades y necesidades individuales, permitió la toma de decisiones para mejorar las actividades de enseñanza en pro de mejorar el aprendizaje; así mismo, la reflexión, tanto del estudiante como del docente, fueron un factor importante para visualizar y dar cuenta de los resultados obtenidos en el proceso de formación dinámico que se da a partir de la interacción entre docentes y educandos.

En cuanto a la intervención pedagógica, por medio de los aprendizajes que nos dejan las prácticas, podemos decir que la Educación Física es una

disciplina indispensable para la formación del sujeto desde sus diferentes, miradas y puestas en escena de los docentes del área. Desde nuestra experiencia pedagógica, buscamos mediante la expresión corporal dar un impacto al aprendizaje que aporte y potencialice las habilidades sociales en los niños.

La expresión corporal como tendencia favoreció los procesos de enseñanza desde la práctica educativa; permitió manifestar en el cuerpo su esencia en el movimiento espontáneo, expresivo, representativo desde las emociones, desde las formas de ser y actuar en la cotidianidad, contribuyendo así en la formación de personas participes en una sociedad que necesita relacionarse adecuadamente. Es imposible concebir el aprendizaje de forma individual, la construcción y la formación de cada ser humano inevitablemente se da y tiene significado en la sociabilidad como forma de reconocerse, y reconocer en el otro. Es por ello que en el desarrollo humano, el individuo solo puede ser concebido como el centro de su propio desarrollo y este auto desarrollo solo es posible en la interacción con las otras persona.

5.2. Evaluación docente

Los aprendizajes que han dejado los estudiantes, en nosotras tienen una huella imborrable en nuestro que hacer pedagógico, enriqueciendo nuestras experiencias en la formación docente y personal en cuanto a mejorar lo que se enseña, replantear formas de actuar que a veces no son las mejores, reforzar los aprendizajes cuando los resultados son positivos, nos lleva a evaluarnos consciente e inconscientemente y fortalecer nuestros aprendizajes y formas de enseñar.

Lo anterior lleva a inferir desde nuestra perspectiva, que quién enseña necesita seguir aprendiendo de y sobre su práctica de enseñanza, donde la docencia no es un estado al que se llega, sino un camino que se hace. Luego de nuestra experiencia educativa evidenciamos que si algo debe distinguir la profesión docente es su estado de apertura permanente para el aprendizaje continuo.

Durante nuestra experiencia pedagógica nos dimos cuenta que la formación docente no está únicamente ligada a tener “herramientas” para completar un currículum, sino “leer” la realidad sociocultural en la que nos encontramos inmersos, ser capaz de sintetizar el conjunto implícito de información que nos rodea, anticipar las necesidades de cambio, de adaptación y transformación social e integrar todo este conglomerado en propuestas para la acción y la transformación curricular cuando el análisis de la realidad así lo requiera.

La propuesta curricular nos confiere un nuevo significado a la función del ser docente para la que es preciso formar en conocimientos y en actitudes hacia una mayor participación y compromiso crítico con las necesidades de construcción de las identidades individuales y sociales.

En esta medida, a partir del estudio, planteamiento, elaboración e implementación de la propuesta esbozada para el PCP y, particularmente, en el momento de la práctica surgieron expectativas, satisfacción, motivaciones e incluso miedos y dificultades en el momento de enfrentar la experiencia de la práctica ya que los niños (población) en primer momento deseaban hacer diferentes cosas a las planteadas y no se observaba un interés más allá que el de estar por fuera del salón y dispersarse.

Las experiencias personales surgidas en la intervención como docentes en formación, nos motivaron a replantear y adaptar las actividades, y de esta manera, llegar a los propósitos propuestos para el proyecto logrando así el interés y la participación activa de los niños frente a la práctica.

De igual manera cabe resaltar al referirnos el desarrollo de la expresión corporal como tendencia de la Educación Física nos orientó hacia distintas formas de trabajo donde la intervención motriz da mayor relevancia a las emociones y exteriorización de los sentimientos, promoviendo así las interacciones entre estudiantes por medio del movimiento donde se evidencian diferentes formas de manifestaciones expresivas y comunicativas que aportan al desarrollo y potencialización de habilidades sociales.

El mejoramiento en la interacción de los estudiantes, el reconocimiento y manejo de las situaciones en las clases, nos permitió determinar que a través de experiencia práctica es determinante ser constantes en la búsqueda de aprendizajes que se ajusten a los objetivos propuestos en la intervención de cada sesión planteada para que de esta manera se puedan solventar dificultades que no están exentas de suceder en los espacios de clase. La capacidad de hacer frente de manera asertiva ante las situaciones adversas indudablemente es fundamental para aportar a nuestra formación desde la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para comprender de manera sintetizada nuestro que hacer como docentes, se diseñó un instrumento de evaluación que da cuenta de la percepción de los estudiantes de las dinámicas planteadas por parte de las docentes a cargo teniendo en cuenta diez parámetros implícitos a lo largo del proceso de la experiencia pedagógica. De igual manera, se tuvieron en cuenta en esta evaluación otros ítems que se evalúan entre los pares docentes que responden a las dinámicas de las clases llevadas a cabo. Esto con el fin de propender por el mejoramiento permanente con miras a la excelencia académica.

La aplicación de los 10 indicadores de la evaluación docente se realizó con los 25 estudiantes presentes en la sesión de clase, arrojando de forma compilada los resultados que se reflejan en la rejilla. Si bien la evaluación docente apunta a cualificar los resultados obtenidos de nuestro que hacer docente, con ello se busca también retroalimentar el proceso y ajustar dinámicas a partir del fortalecimiento de las formas y contenidos en el manejo en las clases. De igual manera los indicadores de los docentes dan cuenta de que aunque nos proponemos cumplir a cabalidad con los propósitos planteados, como ya se ha mencionado anteriormente es cada situación, entendemos que esto se va adquiriendo en la experiencia docente. Véase en la tabla 20 de evaluación docente del capítulo anterior donde se sintetiza la información brindada por cada uno de los niños desde sus perspectivas e impresiones, este suministro nos da pautas que nos sirve para mejorar la calidad y perfección de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5.3. Evaluación del programa

En cuanto a la evaluación del programa podemos reconocer brevemente que a partir del objetivo general, las actividades planteadas, los modos de evaluar el proceso educativo de los educandos; creemos necesario revisar y evaluar el programa mismo con el fin de declarar los aspectos positivos y los que hay que mejorar para replantear la programación para propuestas futuras, y ser tenidas en cuenta para optimizar formas de intervención. Llegando a este punto, concluimos que la evaluación de los resultados del programa va de la mano con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, ya que por medio de la aprehensión de cada persona y la obtención del objetivo general del proyecto puede demostrarse que el programa fue correctamente elaborado o necesita ser modificado.

Sin embargo, cabe resaltar la necesidad que tuvimos de complementar algunas de las clases con actividades motrices que complementaran la expresión corporal, ya que los niños en algunas clases querían canalizar su energía por medio de algún deporte o juego lúdico, que al desarrollarlo, permitía mayor disposición para la clase. Fue necesario desde nuestro accionar como docentes investigadores de la práctica, convenir estas actividades, sin perder la esencia de nuestros propósitos, reconociendo que las dinámicas también pueden ser propuestas por los estudiantes con el fin de llegar a acuerdos antes y durante el desarrollo de cada sesión, y por ende, lograr mejores resultados en el aprendizaje de cada sesión desde la disposición de los estudiantes mismos.

Podemos inferir que el programa a pesar de los ajustes llevados a cabo para lograr la plena disposición de los estudiantes, permitió el cumplimiento del objetivo del proyecto el cual se evidenció en el concepto de hombre al que se pretendía apuntar y el cual fue reforzado con la teoría comprensiva de José Juan Amar, quien considera al hombre como el principal actor de su propio desarrollo que principalmente desde el ser biológico se constituye en un ser social y cultural. Desde este referente y, primordialmente, desde el inicio de nuestra propuesta, pretendimos aportar a la dimensión social del sujeto sin

omitir que en su desarrollo están inmersas todas las dimensiones de su desarrollo humano, y de igual manera nuestra área disciplinar pudo aportar a la adquisición y potencialización de las habilidades sociales por medio de la expresión corporal ejes temáticos que constituyeron toda la transversalidad del programa general.

Al referir el tiempo de ejecución, la intervenciones realizadas en la práctica pedagógica se llevaron a cabo en 15 sesiones que permitieron el aprendizaje de habilidades sociales desde las más básicas hasta las habilidades de socialización más complejas; para que esto fuera posible hubo que partir desde la desinhibición propia del cuerpo y así llegar a interacciones más profundas que requerían procesos favorables que poco a poco fueran optimizando los resultados que se alcanzaron. Sin embargo, cabe resaltar que los seres humanos aprendemos a ser socialmente hábiles y este proceso requiere el reforzamiento de conductas positivas que beneficien el desenvolvimiento tanto en el contexto escolar como fuera de él.

En cuanto a la relación entre la teoría y la práctica siempre fuimos conscientes en lo que se quería lograr, en ocasiones experimentamos miedo en el caso que los niños no permitían que la realización de la clase se diera de la forma que teníamos planeado de tal forma que debíamos adaptar nuestras ideas para que fueran coherentes con lo que se hacía y se decía. En ocasiones el programa fue de gran ayuda para cumplir con fundamentos los temas específicos a tratar para respaldar la relación existente entre la teoría y la práctica.

La fundamentación teórica nos suministra las herramientas necesarias para conocer y entender los factores socio - culturales, económicos pedagógicos, curriculares que envuelven el desarrollo humano y por ende nos lleva a tener la visión de dimensionar al ser humano como un constructo sociocultural que es influenciado por las diferentes representaciones que lo edifican, lo forman, lo forman y lo hacen parte de una sociedad en particular

De esta manera reafirmamos que la teoría y la práctica deben estar interrelacionadas en cualquier área del conocimiento que implique procesos de aprendizaje-enseñanza ya que la discrepancia entre estas puede ser fuente vital para generar problemas en los procesos educativos de enseñanza y la labor del docente.

Profundizando en la estructura del PCP, todos estos aspectos que dan lugar en cualquier medida al sustento teórico y práctico del proyecto que se dan en cada uno de sus momentos distributivos, es pertinente reflexionar sobre la práctica y los procesos de aprendizaje que surgieron en general en todo el transcurso del proyecto en el ámbito educativo.

En este reflexionar partiremos diciendo que desde el principio de la práctica pedagógica se mantuvo presente los objetivos y la esencia del mismo, aunque sin duda alguna fue necesario hacer ajustes para mantener nuestros ideales como se mencionó anteriormente.

De acuerdo a la expectativa del sujeto que queremos formar siempre se tuvo presente que la formación de los niños está orientada a concebir un sujeto que se reconozca así mismo con sus particularidades y luego se haga participe en una sociedad desarrollando procesos positivos de interacción, esto se dio desde el aprendizaje de las habilidades sociales por medio de la expresión corporal.

Durante la puesta en escena del proyecto esta es la concepción de hombre que se idealiza, sin embargo durante el desarrollo de la propuesta curricular vimos como era de complejo que este aprendizaje trascendiera el ámbito educativo, pero que en menor medida los logros que se obtuvieran desde la práctica pedagógica, repercuten en la vida social del niño.

En el proceso reflexivo comprendimos que la evaluación del programa fue un instrumento del proceso que nos permitió valorar de manera sistemática y objetiva la pertinencia, el rendimiento y la conquista de los ejes temáticos a pesar de las falencias y percepciones adquiridas en el transcurso

de la práctica. Además este proceso evaluativo se efectuó con un carácter selectivo que ayudó a dar respuesta a determinadas interrogantes y así impartir orientación para la toma de decisiones en cuanto al programa ya que las mismas permiten obtener información valiosa que muestran si las teorías e hipótesis básicas que se utilizaron al realizar el programa resultaron acordes, si surtió efecto o no, y por qué todo esto pensado en función de los objetivos planteados para el proyecto. Para obtener información y observar el formato diseñado para el tema nos podemos remitir al capítulo anterior para visualizar la tabla 21 que da cuenta de la evaluación del programa.

5.4. A manera de conclusión

La participación constante y duradera de los agentes socializadores como la familia y el colegio son fundamentales para que las habilidades sociales trasciendan en diferentes contextos de manera eficaz. Las satisfacciones que este Proyecto generó fueron muchas y creemos que su intervención es viable en cualquier etapa del desarrollo humano como proceso continuo que comienza desde edades tempranas y se prolonga a lo largo de toda la vida.

Reafirmamos que la relación con el contexto socio cultural donde se plantean las habilidades sociales desde la infancia tiene gran impacto y mayor influencia en su desarrollo. Los aprendizajes dependen de la igualdad en cuanto a las oportunidades para que el desarrollo humano se de y son las instituciones educativas las que inciden directamente en este cambio y el desarrollo social.

Esta mediación entre el individuo y la institución es decisiva para que la elaboración de valores, (como elaboración social) se incorporen y fomenten; aquí el individuo se adapta o los reelabora para sí, en función de sus metas sociales o personales. Es en estas mediaciones institucionales como la escuela donde el individuo se forma en el conjunto variado de la vida social.

La expresión corporal entendida como una forma de lenguaje contribuye a la adquisición de habilidades sociales, ya que de una forma positiva permite exteriorizar el mundo interno, es decir, actitudes, deseos, pensamientos, emociones e ideas, a través del cuerpo y el movimiento, permitiendo posibilidades de reconocerse y así relacionarse con el otro.

6. REFERENCIAS

- Amar, J. (1998). Una conceptualización comprensiva del desarrollo humano. Tomado del Texto: Desarrollo Humano, Perspectiva Siglo XXI. Universidad de Antioquia.
- Balbuena, H (2013).El enfoque formativo de la evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica. Secretaría de Educación Pública. Argentina.
- Blanco, V. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. Institución Iberoamericana. Bogotá, Colombia.
- Caballo Manrique, V. (1988). Teoría evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Valencia. Prono libro.
- Caballo Manrique, V. (1991). Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo Manrique, V. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid; SIGLO XXI.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Barcelona: Santillana/UNESCO.
- De Zubiría, J. (2011). Los modelos pedagógicos Hacia una Pedagogía Dialogante. Segunda Edición. Cooperativa magisterio 2006. Bogotá.
- Gallo Cadavid, L. (2006). El Ser-Corporal-En-El-Mundo Como Punto De Partida En La Fenomenología De La Existencia Corpórea.1sted. p. 46-71. [Http: //file:///C:/Users/TEMP.BPJMS.003/Downloads/301-706-1-PB.pdf](http://file:///C:/Users/TEMP.BPJMS.003/Downloads/301-706-1-PB.pdf). 12 Jun. 2015.
- Gallo Cadavid, L. E. (2010). Los Discursos de la Educación Física Contemporánea. Armenia, Colombia: Kinesis.
- Garrote, N. (1993). La Enseñanza de la Educación Física: La reforma de los estilos de enseñanza Muska Mosston y Sara Ashworth.1st ed.

Barcelona: Nicolás Garrote, pp.2-78.
<https://pupituf.files.wordpress.com/2009/11/lectura-1a.pdf>.10 Jun.
2015.

Gil, P. (2012). Cuadernos de Psicología del Deporte. Murcia, España: Editorial M. Teresa Anguera, Antonio Hernández Mendo.

Kemmis, S. (1998).cita a Grundy (1994). El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Editorial Morata, Madrid.

Learreta, B. (2000) Propuesta de cómo basar la formación inicial de la expresión corporal en la investigación. En O. R. Conteras (Cord.), Actas del congreso. La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física (pp. 385 – 394), Ciudad Real: Universidad de Castilla la Mancha.

Leonor, J. (2007). Concepción de infancia. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte, 8, 110-123

López, F. (1995). Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos. Madrid: Ministerios de Asuntos Sociales.

López, F., y Fuentes, M.J. (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. Infancia y aprendizaje. 171.

L. Stenhouse (1984). La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Ediciones Morata. Segunda edición, Madrid. España.

Merani, A. (1976). Carta abierta a los consumidores de psicología. Buenos Aires: Grijalbo.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Lineamientos curriculares de Educación Física, Deporte y Recreación. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2010).Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte.

- Monjas M, (1999). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS). Madrid (4ª Edición). (1ª Ed. en 1993).
- Not, L. (1983). Las pedagogías del conocimiento. México: Fondo de cultura Economía. 1r. Edición en español. Música y Educación, octubre 1996.
- Ortiz, M.M. (2002). Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- Pascal, A. (2004). Evaluación formativa: mejora del aprendizaje en las aulas de Secundaria. Copyright de la OCD. Francia.
- Ponty, Merleau. (1975). Fenomenología de la percepción. México: Proyectos Editoriales y Audiovisuales CBS, S.A.
- Ruano, K, (2004). La influencia de la Expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental. Universidad Politécnica. Madrid, España.
- Sánchez, J. (1997) La nueva educación infantil. España: AMEI
- Santiago Martínez, Paloma. (1985). De la Expresión Corporal a la Comunicación Interpersonal. Madrid: Narcea.
- Sierra, M. A (1999). Breve intento a una genealogía de la expresión Corporal como contenido de la Educación Física. En P Sáez, J. Tierra y M. Díaz (Coord.) Actas de XVII Congreso Internacional de educación Física, Vol. 1. (pp. 622 638). Huelva: IAD
- Stokoe, P. (1990). Expresión corporal: Arte, salud y educación. Editorial Humanitas.
- Tapia Capa, C. (1998). Trabajar las habilidades sociales infantiles. Comunicado presentado en el Congreso de Madrid. España.
- Verde, F. (2005). Expresión corporal, movimiento, creatividad, comunicación y juego. Madrid.