

EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCUBRIENDO
FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS
CORPORALES

JONATHAN STIVEN CHAVARRO RODRÍGUEZ

INGRID PAOLA PINZÓN TAPIAS

Código: 2012120022-2011120066

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN EDUCACION FÍSICA

Bogotá, D.C.

Junio 2016

EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCUBRIENDO
FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS
CORPORALES

Proyecto Curricular Particular para optar al título de

Licenciado en Educación Física

Jonathan Stiven Chavarro Rodríguez

Ingrid Paola Pinzón Tapias

Tutor: Edgar Mauricio Robayo Espitia

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN EDUCACION FÍSICA

Bogotá, D.C.

Junio 2016

DEDICATORIA

A Sonia Patricia Rodríguez Jiménez mi madre, por cada madrugada, así como, por cada tinto y aromática vendida, para desde su entrega, poder apoyarme en un camino diferente, ser con orgullo EDUCADOR FÍSICO. Pero ante todo por su incondicional apoyo, entrega y amor a lo largo de este proceso.

A Nelson David Lozano Rodríguez, por enseñarme, desde el hecho de su vida, que es posible y debido cambiar nuestra realidad. Porque es así que puedo agradecer su forma particular de ver la vida y sus eternas enseñanzas. Nuestra idea perdura: FAMILIA.

Jonathan Stiven Chavarro Rodríguez

Inicialmente, me permito dedicar el desarrollo de este Proyecto Curricular Particular a mi profesión. Soy una orgullosa Educadora Física que pretende seguir argumentando epistemológicamente esta hermosa disciplina, pilar de la formación integral del ser humano.

En esa medida, los frutos de estas reflexiones pretenden ser alimento de estudiantes, profesores y todo aquel que consiga percibir la complejidad que se teje a lo largo de la Educación Física como hecho y práctica social.

Ingrid Paola Pinzón Tapias

AGRADECIMIENTOS

-Agradecemos a la vida por permitirnos culminar este proceso importante para nosotros, porque es apenas un paso trascendental en el camino de aquello que continua.

A nuestras familias por su incondicional apoyo, por su forma particular y elocuente de ayudarnos en este proceso maravilloso de nuestras vidas.

A la Universidad Pedagógica Nacional, y aquí, por supuesto, a cada maestro que desde ella nos brindaron la posibilidad de conocer mundos diferentes y contribuir en nuestra formación como maestros, pero agradecemos, infinitamente, por permitirnos vivir la experiencia mágica, transformadora e inolvidable de nuestro intercambio en Brasil.

Agradecemos a la Institución Educativa Distrital El Porvenir no solo por recibirnos amable y cordialmente en la realización de nuestras prácticas docentes y desde allí confrontar esta idea, sino por permitirle a uno de los integrantes del presente PCP a través de su proceso de Articulación de la Educación Media Fortalecida ingresar y ser acompañado durante toda su proceso.

-El desarrollo exitoso de este proyecto contó con el apoyo incondicional de mi familia, en primera instancia. Ellos fueron quienes me acompañaron a lo largo del camino y me posibilitaron, de una u otra manera, haber cerrado un ciclo del cual me siento muy orgullosa.

No obstante, cada una de las personas que pasaron por mi mundo dejaron enseñanzas de todo tipo; entre ellos mis colegas, la comunidad académica y profesores amantes de su profesión como Jorge Lloreda, Javier López y Anamaria Caballero... Lo más acertado sería, entonces, agradecerle al universo (el cual incluye a las personas anteriormente mencionadas) por permitirme cumplir esta meta.

Ingrid Paola Pinzón Tapias

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	En los caminos de la desinstrumentalización: descubriendo formas de comprender el cuerpo a través de las prácticas corporales
Autor(es)	Chavarro Rodríguez, Jonathan Stiven; Pinzón Tapias, Ingrid Paola.
Director	Robayo Espitia, Edgar Mauricio
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 101p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	DESINSTRUMENTALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA; COMPRENDER EL CUERPO; PRÁCTICAS CORPORALES; DIÁLOGO; POSIBILIDAD.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone sustentar una propuesta pedagógica en un constructo epistemológico que problematiza la Educación Física (EF) para así reunir y relacionar diferentes teorías que permiten argumentar el propósito de: posibilitar el descubrimiento de formas de comprender el cuerpo a través de las prácticas corporales, en busca de contribuir en los caminos para superar la instrumentalización de esta disciplina. En ese sentido, recoge y analiza la experiencia de implementación y ejecución en la Institución Educativa Distrital El Porvenir, la cual permitió concluir que la capacidad comprensiva de los estudiantes sobre el cuerpo se diversificó y, posiblemente, se amplió a través del proceso de la prueba piloto. De igual forma, es posible decir que ellos, los estudiantes, comenzaron a entender que la EF no puede reducirse, apenas, al hecho de correr detrás de un balón o correr para sudar, sino que sus aprendizajes (relatan ellos) van mucho más allá.</p>

3. Fuentes
<p>Chinchilla, J. (2012). Pedagogía, prácticas corporales y subjetivación: pasado y presente de la Educación Física, el deporte y la recreación escolar. <i>Lúdica Pedagógica</i>, 2, 5-7.</p> <p>De Subiría, J. (2006). <i>Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante</i>. Bogotá: Editorial Magisterio.</p> <p>Gallo, L. (2012). <i>Motricidad, educación y experiencia</i>. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de: http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2012/elena2012.pdf</p>

Mallarino, Nieto, Hernández, Garzón y Molano, M. (1996) *¿Qué ha sido de la educación física?* Trabajo de Especialización, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.

4. Contenidos

1. Caracterización contextual

Se problematiza la EF, puesto que resulta innegable cómo, sistemáticamente, desde sus paradigmas, se le ha venido reduciendo a un saber apenas instrumental. Para ello, hacer de las prácticas corporales un medio para comprender el cuerpo más allá de lo biológico, mecánico y cuantificable, para así dotarlo de posibilidades de sentido y significado, permite contribuir en los caminos de la desinstrumentalización de la EF, posibilitando reconcebir sus discursos y prácticas.

2. Perspectiva educativa

Este capítulo constituye el pilar y sustento epistemológico de la propuesta pedagógica, exponiendo de forma relacional y criterial las diferentes teorías que permiten establecer las decisiones que puedan tomarse en la implementación y ejecución. Sustenta así, la Libertad no apenas como un fin, y sí como un medio de desarrollo, es ella la posibilidad que pueden tener los sujetos de establecer diálogos a través de lo que vivencian, de lo que son y de lo que expresan sus cuerpos. A su vez, estos diálogos serán mediados por la flexibilidad de los acuerdos trazados en el currículo, para así dotar de posibilidades los roles de sus actores, valorando el desarrollo del proceso, no apenas por objetivos y resultados, sino por las emergencias de relación y decisión en cada situación, circunstancia y contexto que en él puedan darse.

3. Diseño de implementación

Este capítulo sustenta la metodología del presente PCP, la cual se establece a partir de diferentes instrumentos de recolección de información para posterior análisis y toma de decisiones. Expone y explica cada instrumento, así como los tiempos y espacios de aplicación que, en conjunto, tienen como objetivo observar, implementar, decidir y/o evaluar el contexto, los actores (profesor y estudiante) y el proceso de ejecución. De igual forma, evidencia la caracterización detallada de la población en la cual se realizó la ejecución piloto.

4. Análisis de la experiencia

En este capítulo se realiza un recorrido sesión a sesión, desde la información recogida a partir de los instrumentos, donde se reflexionan y evalúan las situaciones de clase, las enseñanzas de cada curso, la participación, apropiación y diálogo de los estudiantes en el espacio, las decisiones epistemológicas del constructo teórico y la labor docente. Por su parte, se presentan, comparan y analizan los datos recogidos en las fichas diagnósticas, así como las conclusiones finales y consideraciones que desde el PCP se dieron.

5. Metodología

Se decide asumir una Unidad Didáctica (UD) con el título: “Vislumbrando diferentes formas de comprender el cuerpo”, la cual respondía a un propósito general: posibilitar el descubrimiento de diferentes formas de comprender el cuerpo a través de la clase de educación física. El eje transversal de esto fueron las prácticas corporales junto a los temas como eje transversal, más los cinco temas que comprendieron esta UD: Movimiento creativo, cuerpo comunicativo, expresión motriz, identidad contextual y cuerpo histórico. Para cada tema fueron planeados objetivos y estrategias, así como el tiempo y lugar. La coherencia y pertinencia de los temas se sustenta en el apartado de consideraciones del macrocurrículo. Metodológicamente, se planearon dos sesiones por tema, pero fueron modificadas en el proceso al no haber clase por decisión de la institución para el día de intervención. Las ejecuciones se realizaron en el colegio IED El Porvenir (sede A), los días jueves en la jornada de la mañana en los cursos 701 y 703, del ciclo III. El periodo de intervención fue del 3 de marzo al 12 de mayo del 2016.

6. Conclusiones

Es posible establecer que los estudiantes modificaron y, posiblemente, ampliaron sus ángulos de perspectiva acerca de cómo se vive el cuerpo en la clase de EF, de cuál es su incidencia en la vida diaria y de qué manera esto puede influenciar en la interpretación de las diversas manifestaciones culturales.

Los estudiantes empiezan a entender que la EF no es solo correr detrás de un balón o correr para sudar, sino que va mucho más allá de eso, en ese sentido, la idea del PCP se convierte en un grano de arena en la búsqueda de consolidar, con los estudiantes, estas reflexiones sobre su condición de educados físicos y, al final, impactar significativamente en las miradas y concepciones acerca de ese ambiente fundamental. En palabras de esta propuesta, caminar los caminos de la desinstrumentalización.

Indiscutiblemente, no es posible generar un proceso de comprensión del cuerpo con la totalidad de estudiantes con los que se trabajó. No obstante, como en el resto de ambientes educativos, son algunos los que alcanzan a aprehender lo que se intentó transmitir y con ellos basta, por el momento, para ir edificando los diferentes proyectos educativos.

Algunas teorías acogidas en la perspectiva educativa solo llegan a tornarse realidad en la medida en que el proceso entre los diferentes agentes educativos está en relación constante y cercana. El diálogo, el desequilibrio cognitivo, las múltiples respuestas, la reflexión, la libertad, la flexibilidad, son elementos clave que solo se pueden trabajar a cabalidad cuando la cantidad de estudiantes no es alta.

Permitirle al estudiante, sin importar su edad, que coordine una clase, puede llegar a ser de mucho provecho. Aconteció en una de las sesiones y resultó ser un momento idóneo para desequilibrar, intelectualmente, a los estudiantes; ya que rompe con lo que tradicionalmente está en su cabeza, rompe con el rol que manejan muy bien, el de estudiante pasivo.

Elaborado por:	Chavarro Rodríguez, Jonathan Stiven; Pinzón Tapias, Ingrid Paola.
Revisado por:	Robayo Espitia, Edgar Mauricio

Fecha de elaboración del Resumen:	27	05	2016
------------------------------------------	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

1. CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN	1
1.1. Introducción	1
1.2. De la necesidad a la oportunidad	2
1.3. La oportunidad convertida en una acción.....	5
1.4. Prácticas corporales, un medio de descubrimientos.....	6
1.5. Implicaciones de la búsqueda de <i>Comprender el cuerpo</i>	8
1.6. Normatividad	9
1.7. Antecedentes bibliográficos	11
2. CAPÍTULO II: PERSPECTIVA EDUCATIVA	14
2.1. Desarrollo humano desde la perspectiva de la libertad	14
2.1.1. Privaciones de la libertad	15
2.2. Educación	18
2.3. Pedagogía.....	19
2.4. Currículo	19
2.5. Modelo pedagógico interestructurante.....	20
2.6. Expresión corporal como tendencia.....	23
2.7. Didáctica.....	24
2.8. Evaluación	26
2.9. Ideal de ser humano	28
3. CAPÍTULO III: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN.....	30
3.1. Formatos y fichas.....	30
3.2. Caracterización de la población.....	33

3.3. Sustentación macrodiseño y microdiseño	36
4. CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA	39
4.1. Análisis sesión a sesión	39
4.2. Ficha diagnóstica inicial vs. ficha diagnóstica final.....	50
4.2.1. Criterios de evaluación	51
4.2.2. Presentación de los datos obtenidos.	51
4.2.3. Análisis	55
4.3. Conclusiones.....	56
4.4. Referencias bibliográficas	61
5. ANEXOS	62

LISTADO DE FIGURAS

1. Modelo pedagógico dialogante	pp.23
2. Estudiantes por genero	pp.35
3. Actividades favoritas	pp.52
4. Pregunta uno	pp.53
5. Pregunta dos	pp.53
6. Pregunta tres	pp.54
7. Pregunta cuatro	pp.54
8. Pregunta cinco	pp.55

LISTA DE SIGLAS

UPN	Universidad Pedagógica Nacional
EF	Educación Física
PCP	Proyecto Curricular Particular
PCLEF	Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Física
PEI	Proyecto Educativo Institucional
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OAM	Orientaciones para la educación media
UD	Unidad didáctica
IED	Institución Educativa Distrital

CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN

Introducción

La globalización es un fenómeno que envuelve todos los sectores de la sociedad. Va más allá de lo económico, de los mercados industriales, la moda, las redes sociales, la Internet, la política o las costumbres y se instaura de igual manera dentro de la escuela, entablando la relación entre los contenidos académicos, el estudio y el ambiente escolar. Por ello resulta innegable señalar que (Sen, 2001, p. 37):

La globalización ha contribuido al progreso del mundo a través de los viajes, el comercio, la migración, las mutuas influencias culturales y la diseminación del conocimiento y el saber (incluyendo el de la ciencia y la tecnología). Hay casos en que las interrelaciones globales han sido esenciales para el desarrollo de países enteros.

Aquellas interrelaciones producto de este fenómeno, permiten dilucidar que los sujetos están conectados a través de un nicho de relaciones de diferente índole: tecnológicas, sociales, políticas, económicas y culturales; estableciendo, al mismo tiempo, sus diferencias y particularidades. Estas “relaciones han reforzado la importancia de comprender que el mundo está interconectado debido a la globalización, y que existen oportunidades y desafíos así, como también amenazas y problemas” (Salem, s. f., p. 63).

Por ello, se transforma en una necesidad entender países enteros constituidos por la individualidad de sus habitantes. Desde los aspectos micro, la globalización y sus diversos frutos, se generan en las experiencias de vida del trabajador, del investigador, del estudiante y hasta del profesor. Por esta razón, el educador físico de este siglo no solo puede, sino que debe incluir en sus contenidos temáticos aquella cosmovisión consecuente de la apertura económica, cultural, académica, ética y política sin desdibujar las identidades de su región.

De esta forma, se dilucida la posibilidad de encaminar al ser humano en su proceso de desarrollo, puesto que regularmente se está en constante interrelación en busca de apoyo para construir diferentes situaciones donde cada individuo asume una posición de acuerdo a sus experiencias, deseos, sueños y expectativas; lo que lo hace particular y diferente a los otros que defienden diferentes formas de posicionamiento, enmarcándose en “situaciones de oposición y cooperación que les permiten vivir, convivir, desarrollarse y hasta adaptarse al mundo” (Parlebas, 2001, s. p.).

Esta propuesta se erige a partir de una realidad evidenciada desde la experiencia educativa en la educación media junto con las observaciones y prácticas que como estudiantes de la Licenciatura en Educación Física se desarrollan a lo largo del proceso. De esa manera, se plantea una necesidad que puede ser modificada hasta convertirse en una oportunidad a través del presente Proyecto Curricular Particular (PCP).

De la necesidad a la oportunidad

En primera instancia, es innegable cómo sistemáticamente, desde los paradigmas de la educación física (EF), se ha venido desvalorizando y reduciendo la posición de lo humano en las concepciones biológicas, mecánicas e instrumentales que han llevado a pensar la disciplina precisamente apenas como un saber instrumental.

Según la tesis del primer grupo de graduados de la Especialización en Pedagogía y Didáctica de la Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), existen tres factores que han llevado a que la EF sea concebida como un saber instrumental. El factor biologicista, cuyos contenidos han acompañado la disciplina desde la biología, anatomía, fisiología y mecánica, y que han llevado a concebir el cuerpo desde los ideales de las sociedades de consumo, extrapolando biotipos culturales y de producción. El factor deportivista, denominado e interpretado como sinónimo de la EF, que concibe al hombre desde el trabajo mecánico con máxima economía de esfuerzo, entrenable y cuantificable, lo que en consecuencia ha traído consigo la instrumentalización de la EF. El último factor, el didactismo, sustenta cómo la EF acogió y al mismo tiempo fue influenciada por modelos didácticos de enseñanza traídos de otras realidades, que la han convertido en consumista e imitadora, acrítica e irreflexiva, generando prácticas sin sentido y sin contenido, cayendo así en el saber del hacer (Mallarino, Nieto, Hernández, Garzón y Molano, 1996, p. 33).

Bien sustenta esta idea el Ministerio de Educación Nacional en el documento de Lineamientos Curriculares de la Educación Física, Recreación y Deporte al exponer la necesidad de modificar aspectos presentes en la Resolución 2011 de 1967, donde se planteaba para la educación media una estructura dividida en “gimnasia (...), atletismo (...), baloncesto, voleibol, fútbol (...) y danzas nacionales” solo para colegios femeninos (MEN, 1996, p. 12), ejemplificando aquella instrumentalización venidera de años atrás.

Por lo anterior, se evidencia la necesidad de seguir contribuyendo desde propuestas metodológicas que aporten al proceso de superar las concepciones reduccionistas en las cuales no se puede estancar la disciplina. Propuestas que comprendan y propendan a la formación del ser humano como una totalidad.

En segunda instancia, se puede pensar cómo en cualquier momento de la vida, el ser humano se encuentra frente a situaciones donde debe asumir una determinación respecto a qué hacer, “un proceso de toma de decisiones que supone un cierto temor o al menos incertidumbre (...) este proceso está cargado de inseguridades porque se sabe que muchas de las elecciones podrán marcar bien sea el desarrollo social, profesional o vital” (Martínez, s. f., p. 254). Aquella gama de posibles decisiones que el sujeto puede tomar responden a su estado de libertad y están caracterizadas por el contexto donde él se desarrolla. En esa medida, cada entorno presenta caminos consecuentes a su realidad. Por lo tanto, un sujeto desarrollado en un contexto determinado tiene posibilidades diferentes a un individuo estructurado en otros espacios.

Para ilustrar dicha situación, en el ámbito de la educación formal, las instituciones acogen estrategias que permitan a los estudiantes no solo divisar las diferentes oportunidades de estudio y de trabajo, sino, también, insertarlos desde la educación media a la educación técnica, tecnológica y profesional. Por ejemplo, instituciones educativas que plantean la propuesta de Articulación Media, “con el propósito de brindar a los funcionarios de las instituciones, a los docentes y directivos, (...) elementos para pensar en el mejoramiento de la educación media a través de la articulación con diferentes aliados” (OAM, 2009, p. 4), evidenciándose la necesidad de relacionar distintas entidades con el fin de construir un verdadero sistema educativo. Siendo esta una posibilidad que intenta aproximar a los estudiantes, desde la escuela, a la realidad de un contexto de educación superior, incentivando para la continuación de los estudios en estos niveles educativos.

Por otro lado, desde la experiencia a lo largo del proceso formativo en la Universidad, las intervenciones, reflexiones y observaciones realizadas en la educación formal, informal y para el trabajo, llevan a pensar cómo los contextos sociales se cierran a ciertos métodos, ideologías y/o estrategias, llegando a desconocer realidades emergentes. Consecuentemente, se estrechan las posibilidades de vislumbrar o descubrir otras formas de comprender, para este caso particular, el cuerpo, sus posibilidades de movimiento, de expresión, hasta su significado, entre muchos otros elementos. Así como también, posibilidades de reconocer, interpretar y vivenciar el mundo; a su vez, de percibir la existencia de diferentes posibilidades que por falta de gestión, desinformación o desconocimiento dejan de ser aprovechadas. En consecuencia, a pesar de haber identificado la necesidad de:

Mostrar y descubrir nuevos caminos que incidan en los educandos para que descubran trayectorias o itinerarios de formación que les permitan adaptarse a los cambios del mundo y a sus propios cambios personales (...) Y por otra parte impactar en el país, inserto en un mundo globalizado, para responder con pertinencia, calidad y flexibilidad a sus retos (OAM, 2009, p. 6).

Este PCP pretende, a su vez, reconocer y desarrollar la responsabilidad disciplinar y académica de ser profesional de la educación física.

Es decir, hacer de la EF un medio para contribuir a esta necesidad, integrando el conocimiento disciplinar, la responsabilidad docente y el compromiso social. Entender que la EF es posible en cuanto se comprende que los sujetos se hacen seres humanos sociales a través de sus cuerpos, por tanto es inherente la labor de vivirlo, construirlo y entenderlo. “Más aún, gracias al otro, nuestro ser propio se conoce y amplía su radio de experiencias y posibilidades” (Villamil, 2003, p. 51).

En consecuencia, en el subtítulo de este apartado se habla de oportunidad, puesto que es la manera de convertir la necesidad de ver con diferentes lentes una realidad, en una posibilidad de mejoramiento o de potencialización de diversos aspectos. No es más que comprender una realidad con una visión transformadora, amplia y propositiva.

La oportunidad convertida en una acción

Se estructura este PCP como una oportunidad para reconocer las diferentes formas de comprender el cuerpo. “La apertura del cuerpo propio hacia el mundo nos muestra al hombre como un ser que (...) posee la capacidad de crear nuevas situaciones. (...) La existencia es creativa y dinámica” (Villamil, 2003, p. 46).

Por consiguiente, se facilita la construcción de un agente activo que se encuentre en constante apertura hacia lo diferente o lo desconocido, y en esa medida, con capacidad de aprovechar lo que esto le ofrece sin desdibujar su proceso identitario. Puesto que según Castells, tanto:

La globalización como la reivindicación de la identidad cultural se han venido dando como procesos paralelos, el gran temor por la homogeneización cultural, se ha gestado al pensar la globalización como amenaza de las culturales locales y entidades específicas (...) (y hace un llamado; pues es) necesario una voluntad civilizadora que legitime las identidades (2010, p. 254).

Por su parte, este PCP pretende, desde la rigurosidad, seriedad académica y la sistematización de la experiencia, contribuir al análisis, construcción conceptual y metodológica en busca de seguir por los caminos de la desinstrumentalización de la EF. En esa medida, continuar en el proceso de pensar la disciplina desde su propia rigurosidad para contribuir a la reconstrucción que se viene dando desde hace algunos años.

Por un lado, la propuesta del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Física (PCLEF), al plantear la experiencia corporal como objeto de estudio, busca, en ese sentido, analizar la disciplina desde nuevas concepciones epistemológicas que impliquen reconcebir sus discursos y prácticas. Adicionalmente, las discusiones sobre lo que se entiende por *cuerpo*, donde la profesora coordinadora del PCLEF, Judith Jaramillo de Palacio (comunicación personal), plantea la necesidad de superar el concepto de lo biológico, dados los resultados de las investigaciones de la Especialización en Pedagogía y Didáctica de la Educación Física realizadas en la UPN.

Asimismo, se resaltan los aportes de la profesora investigadora Luz Elena Gallo, que en sus estudios y discusiones sobre la educación corporal posibilita pensar el cuerpo no como dicotomía, sino como la interacción mente-cuerpo (2009, p. 1), así como darle peso académico a los importantes conceptos de corporeidad y corporalidad, que evidencian lo

esencial de la subjetividad y su estrecha relación con el desarrollo del sujeto en el ámbito de la clase de EF.

Prácticas corporales, un medio de descubrimientos

Hacer de las prácticas corporales un medio de la educación física (hay quienes las proponen y sustentan como objeto de estudio de la EF, Lautaro y Matías, 2011) permite comprender la disciplina no solo “en los términos de la ciencia positiva dogmática, de la biología médica y fisiológica, de la psicología evolutiva neurofisiológica o del deportivismo en los que estaba hundida” (p. 998), sino que también es entenderla en la medida en que en las prácticas corporales “se expresan todas las significaciones que el significante compromete” (Galak, citado por Lautaro y Matías, 2011, p. 925).

En el hecho de las prácticas corporales se “ponen en escena los complejos engranajes de las acciones motrices, ellas exceden la contemplación de la motricidad. Las prácticas corporales erigen un espacio clave para interpretarlas como configuraciones particulares del movimiento, en ella se materializan los sentidos sociales de los sujetos”, puesto que están movidas por subjetividades peculiares. En las prácticas corporales, “se enhebran deseos, frustraciones, angustias, satisfacciones y existen distintas formas de vivir el amplio espectro de propuestas corporales disponibles en la cultura. Siendo que las apropiaciones se dan de forma relacional y subjetiva” (Cachorro, 2013., p. 307).

Para Luz Elena Gallo Cadavid (2012), mediante ellas se expresan modos de ser de la persona, y adquiere sentido según el contexto social y cultural en que se halle inmerso. Así, el abordaje de las prácticas corporales está permeado por la trama de la cultura, y en esta forma de entenderlas se hace evidente la necesidad de romper esos paradigmas antes mencionados para comprender con el pleno intuito que este proceso:

Conlleva la superación del límite del cuerpo en el concepto biológico y el reconocimiento de la concepción de construcción social del cuerpo, que implica superar también el carácter instrumental de las prácticas para dimensionar su contenido subjetivo, por ejemplo, cómo se constituye la experiencia física en una apropiación ética, estética o valorativa que posibilita una apreciación de sí y de la pertenencia social, cultural e histórica (Chinchilla, 2012, p. 6).

Si se entiende que la idea es contribuir, desde la clase de educación física, a la formación de los estudiantes a partir de la comprensión del cuerpo desde diferentes perspectivas, con entender los diversos matices existentes, sin desdibujar las identidades individuales, sería pertinente contemplar la argumentación del profesor Víctor Jairo Chinchilla: “En el propósito de construcción de otras posibilidades de sentido, de diferenciación de especificidades y proyección de acciones y relaciones, se ubica el concepto de prácticas corporales en cuya universalidad confluye la educación física” y es a través de ellas “que se manifiestan modos de subjetivación, en la medida en que es en el cuerpo donde se materializa y adquiere forma y sentido la ubicación y actuación del sujeto” (Chinchilla, 2012, p. 5).

Por lo anterior, y para asumir la intención propuesta por el presente PCP, se decide abordar la concepción de prácticas corporales planteada por Chinchilla (2012):

Un conjunto de interrelaciones de saberes, técnicas, actores y escenarios que adquieren versatilidad y variabilidad de acuerdo con su localización y situación. En un contexto de globalización y de reivindicación de lo diverso, la especificidad contiene valores y sentidos a los cuales la pedagogía debe responder (p. 6).

Este concepto permite plantear una propuesta coherente a las necesidades de la educación física puesto que muestra la opción de posibilitar ambientes que conlleven a poner en escena prácticas corporales que permitan la exposición, desestabilización y comprensión de la complejidad del sujeto. Prácticas corporales que irruman más allá de las concepciones reduccionistas e instrumentalistas en busca de descubrir nuevas posibilidades de concebir al sujeto como ser en su corporeidad, tiempo y espacio determinado.

En este mismo sentido se entiende que al complejizar la concepción de las prácticas corporales, y en el hecho de dar sentido a esta propuesta, permite alejarse de la reducción que se les ha venido dando puesto que son el medio para posibilitar el descubrimiento de nuevas formas de comprender el cuerpo, al dejar claro que no es posible continuar reproduciendo las prácticas corporales de los paradigmas tradicionales; los cuales, desde la propuesta de este PCP, se quieren superar. Es desplegar la creatividad y recursividad en busca de conseguir el objetivo, lo cual es reto constante del profesional de la educación física.

Implicaciones de la búsqueda de *Comprender el cuerpo*

Desde la Real Academia de la Lengua, el verbo comprender, en una de sus acepciones, es definido como “abrazar, ceñir o rodear por todas partes algo”. No obstante, dicho concepto se queda corto a la hora de intentar responder las pretensiones de este PCP al postularlo como una de las directrices de acción.

Por lo tanto, *comprender* debe ser llevado al ámbito educativo, para desde allí entender las implicaciones reales de plantearlo como un objetivo de la práctica pedagógica. Dichas implicaciones pretenden ahondar de manera significativa, y por ello es que se plantea un *comprender* y no solo un *visualizar*, por ejemplo.

Desde esta perspectiva, la comprensión no implica directamente saber un dato específico, su meta no es reproducir una información. Por el contrario, señala David Perkins (1999, s. p.):

Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe (...) por contraste, cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinaria, esto indica falta de comprensión.

Para lograrlo, existen diversas herramientas que van desde la explicación, pasando por la argumentación, hasta llegar a la búsqueda de soluciones. De esa manera, se crea la posibilidad de apropiarse de la comprensión de algún conocimiento, al punto de ser capaz de razonar, inferir, asociar y llevar dichos conocimientos más allá de su contexto, sacarlos del área de confort.

De esa manera, *comprender el cuerpo* asume una postura que pretende pensar y entender de manera flexible, y como un todo, al cuerpo. No solo como lo que puede tener, lo que puede usar o si es el vehículo de acceso al mundo; bien por el contrario pretende comprender lo que es el ser humano en todo su esplendor.

Sin embargo, al ser *cuerpo* una palabra polisémica, es pertinente plantear la concepción que de ella se maneja en este proyecto. Un aspecto principal es entender que el cuerpo no se tiene, el cuerpo se es. No es una posesión de la cual se puede prescindir, muy por el contrario, es una totalidad que le permite al ser humano comunicarse, socializar, transformar, percibir, subjetivizar...

El cuerpo es el que a la vez me abre a la relación con el mundo en una multiplicidad de acontecimientos que están cargados de significación, el cuerpo es el horizonte existencial. No es solo una existencia física sino una existencia de sentido (Gallo, 2009, s. p.).

En consecuencia, el cuerpo lleva consigo un peso gigante ya que es un agente de sentido en la medida en que se percibe como un símbolo de subjetividad enmarcado por la cultura. “Nuestro cuerpo es comparable a la obra de arte. Es un nudo de significaciones vivientes y no la ley de un cierto número de término covariantes” (Ponty citado por Trilles, 2004, p. 138).

Es muy probable que dicha labor sea imposible de cumplir a cabalidad, debido a que el ser humano está en constante cambio y a que a nivel cultural cada ser es totalmente diferente, pero la educación puede designar espacios donde esta labor sea asumida como una tarea sin final que posibilita y contribuye de manera directa al desarrollo de la humanidad.

Normatividad

En este apartado, se respalda el PCP desde las normativas internacionales y nacionales que enmarcan los parámetros de la educación física dentro de los diferentes contextos educativos.

Manifiesto Mundial de Educación Física año 2000

Compendio complejo que se basa en lo discutido acerca de la EF desde principios del siglo XX, para presentar un grueso manifiesto que contempla el análisis de las realidades de la educación física en varios países alrededor del mundo.

CAPÍTULO IV: La educación física componente prioritario del proceso de la educación. (a) La educación física significa una contribución singular para la educación de los estudiantes; (c) La educación física, como parte del proceso educativo, desenvuelve posibilidades de movimiento y educa para el rendimiento porque ella es relevante cómo y dónde debe ser utilizada, debiendo ser considerada como experiencia única por tratarse de uno de los más preciosos recursos humanos, que es el cuerpo.

CONSIDERACIONES: Este manifiesto permite entender la labor fundamental a nivel mundial de la educación física en los procesos de educación de los seres humanos, reconociendo su espacio en la sociedad y dando la importancia al cuerpo como la instancia en la que se instaura, adquiriendo sentido la EF.

- Ley 115 de 1994

El Manifiesto mundial de la Educación Física se enmarca en las realidades colombianas desde el previo entendimiento de la ley que rige todo el sistema educativo del país; es decir, la Ley 115 de febrero 8 de 1994. Aunque varias son las directrices de esta Ley, se resaltan las siguientes:

ARTÍCULO 14. Enseñanza obligatoria, en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media cumplir con:

b) El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo.

ARTÍCULO 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.

CONSIDERACIONES: Se evidencia desde esta Ley el espacio obligatorio de la educación física en el ámbito formal, en el cual seguramente se realice la práctica docente. De igual forma, suscita la importancia de enmarcarse en las normativas gubernamentales, así como reconocer la responsabilidad en los currículos y en el PEI.

- Ley 181 de 1995

ARTÍCULO 1°. Los objetivos de la presente ley son el patrocinio, el fomento, la masificación, la divulgación, la planificación, la coordinación, la ejecución y el asesoramiento de la práctica del deporte, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre y la promoción de la educación extraescolar de la niñez y la juventud en todos los niveles y estamentos sociales del país, en desarrollo del derecho de todas las personas a ejercitar el libre acceso a una formación física y espiritual adecuadas. Así mismo, la implantación y fomento de la educación física para contribuir a la formación integral de la

persona en todas sus edades y facilitarle el cumplimiento eficaz de sus obligaciones como miembro de la sociedad.

ARTÍCULO 2°. El objetivo especial de la presente ley, es la creación del sistema nacional del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre, la educación extraescolar y la educación física.

CONSIDERACIONES: Se expone la necesidad de construir proyectos y/o programas pedagógicos que respondan a las necesidades que recaen en la EF, siendo un derecho de toda persona para promover su desarrollo. Esta ley permite dar peso al presente PCP puesto que es una propuesta pedagógica construida como proyecto desde el área de la educación física para responder a estas necesidades.

- Ley 934 de 2004

ARTÍCULO 2°. Todo establecimiento educativo de un país deberá incluir en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), además del plan integral del área de la educación física, recreación y deporte, las acciones o proyectos pedagógicos complementarios del área. Dichos proyectos se desarrollarán en todos los niveles educativos con que cuenta la institución y propenderá a la integración de la comunidad educativa.

ARTÍCULO 5°. Para propender el desarrollo de la educación física en la comunidad, partiendo de la base de la población infantil escolar como extraescolar, se adoptaran y fortalecerán los centros de educación física que articulen sus servicios con los programas establecidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), de los establecimientos educativos. En igual forma se procederá, respecto de los centros de iniciación y formación deportiva adscritos a los entes deportivos municipales.

CONSIDERACIONES: Es necesario, desde la idealización de este PCP, identificar estrategias para responder al sentido del PEI de la institución en la cual se realice la práctica pedagógica y de esa forma promover la educación física como instancia fundamental del desarrollo de los sujetos.

Antecedentes bibliográficos

En el presente apartado, se exponen algunas investigaciones, reflexiones o propuestas pedagógicas que gravitan en torno a aspectos relacionados con el proyecto curricular particular aquí planteado. Dichos elementos comunes entre los diversos trabajos

van desde las prácticas corporales, pasando por la educación física, hasta llegar a comprender el cuerpo. De esa manera, los escritos reseñados en este apartado brindan luces acerca de los discursos desarrollados, iluminando puntos de anclaje y partida para nuevos y más estructurados análisis. Algunos referentes teóricos que pueden ser mencionados, son:

- Lautaro, E. y Matías, E. (2011). Conquista, confirmación y construcción del cuerpo: Una propuesta para el estudio de las prácticas corporales a partir de la epistemología de Pierre Bourdieu. CONICET Scielo. Buenos Aires. Argentina.

CONSIDERACIONES: Este trabajo constituye un pilar fundamental en la medida que en él se realiza un esfuerzo para indagar sobre el carácter epistemológico y metodológico de la educación física. Propone las prácticas corporales como su objeto de estudio organizando tres momentos determinados: en el primero se encuentra una ruptura con la concepción que el sentido común tiene sobre el cuerpo, el segundo se halla en el esfuerzo de construir un propio objeto de estudio de la Educación Física y el tercero plantea unas posibles líneas de investigación de la noción de cuerpo. De esa manera, se permite al presente PCP establecer un constructo argumentativo de las prácticas corporales como medio de la educación física.

- Torres, F. (2011). Prácticas corporales socioculturalmente constituidas como medio para el desarrollo de las dimensiones del ser. Proyecto Curricular Particular. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. D.C.

CONSIDERACIONES: Este trabajo vislumbra las prácticas corporales en las clases de educación física como alternativa que aporta a las dimensiones del ser en la integralidad y la complejidad.

- Moreno, J. (2014). La práctica corporal como medio de subjetivación en la educación corporal. Proyecto Curricular Particular. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. D.C.

CONSIDERACIONES: Este trabajo resalta las prácticas corporales en la medida en que son importantes en el proceso de inclusión y reconocimiento junto a la posibilidad que se genera de aprender con los otros. En ese sentido, el aprendizaje se da en la medida que se establecen relaciones interpersonales.

- Tapiero, J. (2014). Las prácticas corporales, un eje posibilitador de inclusión en las relaciones interpersonales. Proyecto Curricular Particular. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. D.C.

CONSIDERACIONES: Este trabajo resalta la importancia de la comprensión de las prácticas corporales desde factores políticos, sociales, culturales, económicos y hasta científicos para lograr entender el contexto en el cual surgen. A su vez, resalta la importancia de pasar de ser un docente a un educador corporal en la búsqueda de transformar imaginarios establecidos en una sociedad particular. Este PCP insiste en no generar prácticas corporales mecanicistas que, a su vez, puedan confluir en un agrado por parte del profesor.

Dichos antecedentes bibliográficos permiten construir un cúmulo de nociones sobre lo que la EF se ha venido preguntado y, en ese sentido, posibilitar la creación de respuestas a algunas de las inquietudes que se pueden dilucidar desde los temas tratados por los textos citados anteriormente. A su vez, evidencia la novedad de esta propuesta en la medida en que plantea usar las prácticas corporales como vehículo para buscar comprender el cuerpo.

CAPÍTULO II: PERSPECTIVA EDUCATIVA

En consecuencia, para el desarrollo de esta propuesta curricular particular es esencial conceptualizar, plantear, aclarar y relacionar los aspectos pedagógicos que sustentan su posterior implementación. Haciendo un barrido de lo macro hasta lo micro, la perspectiva de desarrollo humano es la encargada de iniciar el direccionamiento del camino en este segundo capítulo.

Desarrollo humano desde la perspectiva de la libertad

Se hace importante resaltar los innumerables esfuerzos a lo largo de la historia por estudiar, analizar y teorizar las formas ¿qué afecta? ¿Cómo afecta? ¿En qué cambia? Y muchas otras variables en las que el ser humano se desarrolla. Los intentos de la biología, psicología, sociología, economía y hasta la propia educación por entender alguna de esas formas de desarrollo se han evidenciado a través de teóricos como Darwin, Skinner, Pavlov, Piaget, Vygotsky, Bandura, Chomsky y Bronfenbrenner, solo por nombrar algunos autores que han realizado aportes relevantes. No obstante, debe reconocerse que aún en los esfuerzos de cada teoría, ninguna de ellas ha conseguido explicar la complejidad cambiante del ser humano.

Teniendo claro este planteamiento, los intereses propios de enmarcar el tipo de hombre al cual se apunta en la propuesta y la intención misma del presente PCP, se decide asumir la perspectiva del *desarrollo* para la *libertad* del economista indio Amartya Sen (2000), aclarando que se establecerán relaciones con algunos de los fundamentos de su teoría que permita establecer coherencia argumentativa, puesto que plantea “el desarrollo como un proceso de expansión de libertades reales que disfrutaran las personas”, y quién

concentra su atención en las libertades humanas. En su perspectiva, Sen afirma, entonces, que para examinar e investigar los fines y los medios del desarrollo y su proceso como tal, no es suficiente fijarse como objetivo básico la maximización de la renta o de la riqueza, a lo que suscita sobre el desarrollo:

El desarrollo tiene que ocuparse más de mejorar la vida que llevamos y las libertades de que disfrutamos. La expansión de las libertades que tenemos razones para valorar no sólo enriquece nuestra vida y la libera de restricciones, sino que también nos permite ser personas sociales más plenas, que ejercen su propia voluntad e interactúan e influyen en el mundo en el que viven (Sen, 2000, p. 31).

Privaciones de la libertad.

Este autor relata y hace énfasis en eliminar los tipos de privación de la libertad, diciendo que en muchas regiones continúa habiendo problemas de desnutrición, atentando contra la libertad de sobrevivir. Muchas personas no tienen ni acceso a un sistema sanitario, el mismo hecho donde la educación básica no es garantizada atentando de forma directa con la libertad de ser educado, la privación de la participación política, la privación de los derechos humanos, que parecen, y a veces distorsiona la realidad, ser situaciones específicas en las regiones denominadas como subdesarrolladas (tercer mundo); no obstante son tipos de privaciones de libertad que también se evidencian, y son realidad concreta, en las regiones llamadas como desarrolladas (primer mundo), donde existen comunidades enteras siendo marginadas, limitando arduamente las formas de libertad fundamentales.

En esta medida, se empieza a concretar por qué asumir esta propuesta de desarrollo humano para el presente PCP. Si bien parece estar alejado, por el análisis desde la realidad mundial, es la realidad misma de los seres humanos que no puede desconocerse. El acto de la privación de las libertades es un hecho eminente en los diferentes contextos en los cuales la educación en todas sus formas se ha hecho presente.

Más específicamente, en lo que le compete a la educación física como disciplina académico pedagógica, resulta innegable la forma en que, sistemáticamente desde sus paradigmas disciplinares, se han venido reproduciendo tipos de privación de libertad, como lo son las formas instrumentalistas y positivistas, en las cuales la concepción de hombre se ha reducido al hecho biológico, mecánico e instrumental, donde el desarrollo se concibe, se

evalúa y se valora desde la acumulación de habilidades, técnicas y tiempos, desconociendo las libertades de expresión, afectividad, sociabilidad, comunicación, entre otras cuantas, las cuales son posibles, pueden y tienen que ser potencializadas por la educación física.

Para esto, Sen plantea que la libertad es fundamental para el proceso de desarrollo por dos razones:

- a) *La razón de la evaluación*: El progreso ha de evaluarse principalmente en función del aumento que hayan experimentado o no las libertades de los individuos.
- b) *La razón de la eficacia*: El desarrollo depende totalmente de la libre agencia de los individuos.

Para realizar una evaluación del éxito, no se puede caer única y exclusivamente en la concentración de riqueza o renta, como lo ha venido haciendo la economía desde sus sistemas evaluativos y valorativos del desarrollo. Desde la perspectiva de la libertad como desarrollo, esa evaluación de éxito o fracaso de una sociedad debe hacerse principalmente desde la expansión de las libertades fundamentales que gozan los individuos.

Es decir, la posibilidad de ser libre para realizar cosas que el sujeto tiene razones para valorar, sabiendo que es importante como derecho propio para la libertad total del individuo, así como, para aumentar las oportunidades de las personas de obtener resultados valiosos. No obstante, la evaluación de las libertades no es lo único a tener en cuenta para valorar ese éxito o fracaso social; sino también se hace determinante la iniciativa individual y la *eficacia* social en entender que “el aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo”, haciéndose fundamental para el desarrollo (Sen, 2001, p. 35).

Esta capacidad de ayudarse a sí mismos puede responder a una mirada de la libertad individual y sí, lo hace y hasta puede sonar egoísta e individualista, sin embargo es necesario aclarar que para Sen esta libertad individual es esencialmente un producto social que se entiende como un compromiso social a lo que se plantea:

Los seres humanos competentes, no podemos eludir la tarea de juzgar cómo son las cosas y qué es necesario hacer. Como criaturas reflexivas, tenemos la capacidad para contemplar la vida de otros. Nuestro sentido de responsabilidad no tiene que referirse sólo a las aflicciones que puede causar nuestra propia conducta, (...) esa responsabilidad no es desde luego, la única

consideración que puede reclamar nuestra atención, pero negarla sería pasar por alto nuestra existencia social (2001, p. 399).

Donde los mecanismos sociales afectan esas libertades individuales, pero el uso de dichas libertades no solo para mejorar las vidas respectivas, sino también para conseguir que los mecanismos sociales sean mejores y más eficaces; es decir, se establece una relación bilateral.

Por lo anterior, y por la intencionalidad del presente PCP, se establece un eje de análisis fundamental en la construcción de este trabajo, puesto que, cómo responder al descubrimiento de diferentes formas de comprender el cuerpo si se continúan focalizando los factores de *evaluación* y *eficacia* exclusivamente en los paradigmas biológicos, mecánicos e instrumentales que masifican, mecanizan y limitan al concebir estos factores desde la cantidad, la acumulación y la tecnificación de movimientos, tiempos y técnicas. Por el contrario, y en la intención de este trabajo, se tienen en cuenta principalmente estos factores desde la perspectiva de paradigmas disciplinares que respondan al aumento de la libertad siendo que esta permite realmente posibilitar ese descubrimiento que es lo que preocupa a este PCP.

Se hace fundamental entender, desde la perspectiva planteada, que el sujeto, con su libertad individual, se concibe como una agencia. Una agencia no desde el sentido de la persona que actúa en representación de otra, como la literatura de la economía o el juego lo utiliza, sino en el sentido de la “persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos, es decir, como miembro del público y como participante en actividades sociales, económicas y políticas”, interviniendo de forma directa o indirecta en la dinámicas de las diferentes esferas sociales (Sen, 2001, p. 36).

Si bien se ha hablado de la libertad, no es posible terminar de referirse a ella sin antes decir que se aborda no solo como fin primordial, sino como medio principal, siendo respectivamente el papel constitutivo y el papel instrumental. La libertad del hombre como objetivo (*fin*) del desarrollo y la eliminación de privaciones de los individuos para permitir la posibilidad de otros tipos de libertad (*medio*) que lleven a este objetivo. En esa medida, y desde la responsabilidad disciplinaria, se hace necesario empezar a eliminar las privaciones que desde los paradigmas ya nombrados se han venido reproduciendo para realmente formar agentes en los preceptos de la libertad.

Para esto, se hace necesario establecer una posición crítica, ética, política y social como profesionales de la educación y como pedagogos que con coherencia permitan orientar e internacionalizar las diferentes prácticas educativas que puedan ser desarrolladas en este PCP y, quién sabe, en nuestra vida personal y profesional.

Educación

En lo que concierne al concepto de educación, realmente muchas cosas pueden ser dichas. Se ha hecho difícil, o por lo menos parece, concretar una definición que aluda de forma integral tan complejo concepto. Y cómo no, si más que concepto es una praxis encarnada en las más profundas y, a su vez, superficiales relaciones humanas que solo pueden entenderse puesto que son dinámicas, complejas y diferentes. Pues bien, es claro que no se intenta abordar ni construir una concepción de educación de forma integral, sería necesario escribir tan siquiera un libro, aun cuando pueda, quién sabe, apenas aproximarse; pero si se asume una posición como profesionales que permita, en el camino de coherencia, orientar la labor docente.

Se hace necesario primero aclarar que para efectos del presente PCP, se aborda este concepto desde aspectos propios expuestos por los representantes de las pedagogías críticas, puesto que desde ellos se entienden la reflexión y los procesos de construcción y co-construcción inmersos en interacción constante.

En esa medida, se comprende la educación “como praxis, como hecho de la reflexión y de la acción para asumir y transformar una realidad concreta y tangible” (Freire, 1966, p. 16). Es un proceso humano natural de construcción y no forzado, puesto que es para sujetos, no para objetos. De esa manera, se rompe con la ideas de la educación tradicional o *bancaria* (como bien lo sustentó Freire) al concebirla como un hecho dinámico donde todos sus actores asumen ante todo una posición reflexiva, crítica, creadora y transformadora respondiendo a las necesidades cambiantes de su realidad.

Siendo así, es un hecho de oportunidad, encuentro, creación y, ante todo, diálogo entre los diferentes actores en la construcción y co-construcción del conocimiento para la vida por las vías del querer y no del deber, hecho que no será posible como bien lo expone Freire, siendo necesario para esto asumir una concepción y posición de y desde la pedagogía que permita orientar e intencionalizar las prácticas docentes para no caer o,

mejor, quedarse en verbalismos, en una mentira bien escrita o proyectos teóricos, puesto que la educación ES en tanto es acción intencionada y pensada pedagógicamente.

Pedagogía

Indagarse sobre la noción de pedagogía en aras de los esfuerzos en la formación de pedagogos que respondan a las necesidades de la escuela y, por supuesto, de la sociedad, que tanto aqueja la labor de docentes en busca de afrontar los retos de la educación, se hace fundamental entendiendo que este PCP responde a una propuesta con intención ética, política y social con el fin de aportar en la formación de sujetos de sociedad.

En esa medida, se aborda la noción de pedagogía evidenciada desde el enfoque pedagógico de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual entiende este concepto como un “*discurso* que permite reconocer y asignarle un sentido a la actividad del educador”. No obstante, advierte desde su enunciado, “la pedagogía como una construcción conceptual sobre una base ética y política referida al ser humano, la sociedad y las relaciones sociales, que se proyecta sobre la acción educativa intencionándola, direccionándola hacia proyectos de desarrollo humano y social” (PCLEF, 2015, s. p.).

Siendo así, entender de esta forma el concepto de pedagogía permitirá a los educadores que construyen el presente PCP, asumir una postura crítica, ética y política en busca de orientar e intencionalizar sus prácticas educativas en la medida que se reflexiona desde y sobre las diferentes experiencias que se generen en los contextos educativos, asumiendo una posición transformadora que conlleve al desarrollo humano.

Por supuesto, se hace necesario cuestionar, entender y sustentar las diferentes relaciones, criterios y alternativas que desde y en el acto educativo puedan darse al permitir orientar las prácticas educativas con la intención de responder con coherencia al presente PCP.

Currículo

En esa medida, la concepción curricular sobre la que se erige la presente propuesta permite entender con mayor profundidad los bucles de relación que se establecen a lo largo

del presente capítulo. De esa manera, el currículo adquiere protagonismo al ser concebido como la herramienta que plantea el delineamiento, la estructuración y la ejecución del proceso educativo; en otras palabras, es el “medio conveniente para alcanzar objetivos educativos determinados” (Obaya y Martínez, 2002, p. 54).

Dicho currículo nace de la conjunción de lo experimental con lo teórico. Es decir, su definición parte de las experiencias de los diversos actores educativos en conjunción con lo epistemológico.

En suma, el currículo dentro de este proyecto tiene un tinte de flexibilidad puesto que “si bien, favorece la acentuación de los estudios de acuerdo con el interés o la inclinación del alumno, le demanda al mismo tiempo un mayor sentido de responsabilidad y a los profesores una orientación más estrecha” respondiendo directamente a los lineamientos planteados a lo largo de este capítulo (Obaya y Martínez, 2002, p. 54).

Es decir, se plantea la flexibilidad del currículo en la medida en que se contempla el acto educativo como un espacio dinámico y cambiante formado por la individualidad de sus protagonistas y que, a su vez, usa las reflexiones como medio de aprendizaje apoyado en el fortalecimiento de la comunicación y de los procesos de cooperación.

En conclusión,

el significado esencial del currículo en tanto proyecto de naturaleza cultural y educativa, alude directamente a su aporte a las transformaciones sociales en la perspectiva del crecimiento y la emancipación de los seres humanos, lo cual depende, en otros términos, del poder deconstructivo-reconstructivo permanente entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción curricular (García, s. f., p. 26).

Modelo pedagógico interestructurante

En la búsqueda de la comprensión de modelo pedagógico, es necesario, de manera preliminar, cuestionar: (De Subiría, 2006)

- ¿A quién enseñar? Contexto
- ¿Para qué enseñar? Propósitos
- ¿Qué enseñar? Contenidos
- ¿Cuándo enseñar? Secuencias

- ¿Cómo enseñar? Estrategias
- ¿Para qué y qué de la evaluación?

Es así como se hace palpable el entendimiento de los alcances del modelo pedagógico escogido para desarrollar el presente PCP.

En primera instancia, se reconocen tres grandes divisiones de los diferentes modelos pedagógicos de acuerdo a sus características: heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante (Not, citado por De Subiría, 2006). Este proyecto acoge el último modelo mencionado puesto que para entender su sentido se contempla la raíz *inter*, definida por la Real Academia Española, como “entre, en medio o entre varios”; mientras que estructurante es reconocido como un adjetivo que da la connotación “que estructura”.

Por ello, los modelos pedagógicos interestructurantes son realizaciones teóricas en donde la formación del estudiante no se da por obra del docente (heteroestructurante), ni por acción del mismo estudiante de manera solitaria (autoestructurante); es, más bien, aquel constructo en el que los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje son definidos en líneas de estudios y comunicación donde sus aportes se entrecruzan unos con otros para generar aquel enriquecimiento humano que pretende la educación.

Dentro de esa conceptualización, uno de los enfoques nacientes es la Pedagogía Dialogante, estructurada por Julián De Subiría Samper. Esta corriente, en contraposición de los modelos heteroestructurantes y autoestructurantes, entiende que el proceso no debe gravitar en torno al aprendizaje sino al desarrollo para, de esa manera, poder integrar todas las dimensiones del ser humano al acto educativo. Desde la cognitiva, por supuesto, pasando por la práxica hasta llegar a la afectiva (De Subiría, 2006).

Allí es donde la palabra pasivo no aparece en ninguna argumentación. El estudiante, al ser visto como un individuo que se alimenta de su entorno y su entorno de él, es propuesto de manera activa ya que sus preconceptos y conceptos están formados por el día a día de su momento histórico y por las características del medio donde se desenvuelve.

A partir de este despliegue teórico, De Subiría (2006) estructura el enfoque de la pedagogía dialogante en 4 postulados base:

Primer postulado (Propósitos): La función esencial de la escuela es garantizar el desarrollo cognitivo; valorativo y praxiológico de los estudiantes: La esencia de la escuela

debe consistir en el desarrollo y no en el aprendizaje como lo han considerado los demás modelos pedagógicos, en especial, los heteroestructurantes (p. 213).

Segundo postulado (contenidos): tal como formularon inicialmente la pedagogía Conceptual y la reforma educativa española de los años ochenta, la escuela debe trabajar contenidos cognitivos, procedimentales y valorativos (p. 223).

Tercer postulado (Estrategias metodológicas): Las estrategias metodológicas deben ser de tipo interestructurante y dialogante. En este sentido deben reivindicar el papel activo tanto de la mediación como del estudiante (p. 228).

Cuarto Postulado (Evaluación): La evaluación debe abordar las tres dimensiones humanas. Debe describir y explicar el nivel de desarrollo en un momento y contexto actual, teniendo en cuenta su contexto y su historia personal, social y familiar; debe privilegiar la evaluación de la modificabilidad y reconocer el carácter necesariamente intersubjetivo de toda evaluación (p. 235).

En esa medida, la congruencia con esta propuesta curricular se establece desde el propósito principal de no centrarse en el aprendizaje y sí en el desarrollo, puesto que el primero establece únicamente la importancia de lo cognitivo mientras que el desarrollo tiene en cuenta el entramado entre lo afectivo, lo práxico y lo cognitivo. En respuesta a esto, los contenidos y la evaluación deben tener en cuenta, siempre, estos tres ámbitos formadores del ser humano a través de estrategias metodológicas que entiendan el todo como algo activo, no solo un aporte de una de las partes o del contexto aisladamente.

Todo lo anterior transversalizado por metodologías de interrelación, diálogo, comprensión de textos y de contextos que, en fin último, son la respuesta de cómo cada estudiante, docente, directivo o administrativo de la escuela, han sido permeados por la cultura.



Figura 1: Modelo pedagógico dialogante

Fuente: De Subiría, 2006, p.238.

Expresión corporal como tendencia

En este orden de ideas, en concordancia con el enfoque dialogante, es posible postular la tendencia de la expresión corporal como el vehículo que viabiliza la puesta en marcha de esta propuesta en la medida en que dicha tendencia se argumenta desde fundamentos como práctica, libertad, expresión y percepción, entre otras; respondiendo a conceptos clave que se han venido exponiendo a lo largo de este capítulo.

No obstante, nombrar un autor padre de la tendencia de la expresión corporal en el ámbito de la educación física no es una tarea fácil, pues sus inicios y posteriores desarrollos académicos han venido cogidos de la mano de varias situaciones y autores. En consecuencia, puede ser señalado como uno de los sucesos pilar del nacimiento de esta tendencia el recordado Mayo del 68 debido a sus implicaciones, para este caso en particular, respecto a las transformaciones de las concepciones de cuerpo. “De hecho, Mayo del 68 y los años que le siguen transcurren a la par con un rediseño del papel (del sujeto) y de los derechos (...); con ello, también de las relaciones (...) en una perspectiva de liberación” para disponer del cuerpo (Laurent, 2009, p. 35). Este fue un paso vital para considerar al cuerpo de manera expresionista y como medio posibilitador, al igual que la palabra, de la comunicación con los otros.

Por consiguiente, en aquella transformación de perspectivas, la expresión corporal, se ha ido desarrollando como aquella tendencia en donde es posible “manifestar el mundo propio y ponerlo en común con los demás a través de procesos de creación” que son atravesados por las percepciones corporales, la interiorización y la espontaneidad (Sánchez, citado por Montávez, 2012, p. 40).

En consecuencia, cada sociedad ejemplifica sus posturas religiosas, políticas, económicas, culturales y hasta práxicas a través de aquel cuerpo que con el uso de la expresión corporal es capaz de comunicar hasta el aspecto más ínfimo del ser. En esa medida esta tendencia permite evidenciar el uso del cuerpo propio y ajeno para llegar a una posible meta-entendimiento de las diferentes realidades, de los marcos de cada contexto. Bien lo desglosa Luz Elena Gallo (2010) argumentado 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. 65).

En esa medida, este PCP ve en la tendencia de la expresión corporal el medio para comunicar todo cuanto se siente, se sabe o se quiere y de esa forma poder contribuir al desarrollo personal e incluso de las dinámicas dentro de la clase de educación física a través de didácticas propuestas por Mosston y Ashworth (1996), como el estilo divergente.

Didáctica

La didáctica que enmarca esta propuesta curricular se ve dibujada desde el estilo de resolución de problemas propuesto por Muska Mosston y Sara Ashworth, quienes dentro de “La enseñanza de la educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza” (1996), plantean que este tipo de estilo se ubica en el grupo de didácticas que buscan producción por parte de los estudiantes, lejos de quedarse en la simple re-producción.

No obstante, es pertinente enmarcar que todos los lineamientos que hacen parte del compendio de Mosston no son seguidos puntualmente por la presente propuesta. Por el contrario, sus postulados son adaptados a este PCP para responder coherentemente al ideal de hombre caracterizado posteriormente.

En primera instancia, para entender el estilo divergente, también definido como resolución de problemas, es necesario aclarar que su estructura se basa en tres elementos. El

primero de ellos es la disonancia cognitiva en donde el profesor plantea una situación que genera un desequilibrio en el proceso de pensamiento del estudiante o en los conceptos aprendidos como correctos anteriormente. Posteriormente, el estudiante, junto a un contenido importante de autonomía, indaga al respecto y de esa manera logra, finalmente, generar una variedad de respuestas a la problemática inicialmente presentada.

El profesor, en este caso, es uno de los protagonistas del acto educativo, que con competencia, rigurosidad y creatividad es responsable de la mediación entre las diversas situaciones problémicas y el estudiante, logrando que el educando salga de su lugar de comodidad, se enfrente a nuevos retos académicos, prácticos y/o sociales y produzca diversas respuestas acorde a una plasticidad mental desarrollada desde estilos como el divergente.

Los objetivos del estilo de resolución de problemas van desde “estimular las capacidades cognitivas del profesor en el diseño de problemas(,) estimular las capacidades cognitivas del alumno para el descubrimiento de múltiples soluciones para cualquier problema”, hasta el objetivo específico más importante al pensar en las intenciones de este proyecto; es decir, “alcanzar el nivel de seguridad afectiva que permita tanto al profesor como al alumno ir más allá de las respuestas convencionalmente aceptadas” para lograr posibilitar el descubrimiento de diferentes formas de comprender el cuerpo (Mosston y Ashworth, 2006, p. 222 y 223).

En concordancia con lo propuesto, la anatomía del estilo plantea que el pre-impacto es una tarea del profesor mientras que el impacto y el post-impacto son una tarea conjunta entre el estudiante y el profesor. En primera instancia, el profesor, decide qué contenido va a tratar, especifica el tema y diseña el problema a presentar en la clase. Posteriormente, el estudiante, al conocer el problema, se pregunta por la baraja de soluciones que él plantea y el análisis de la pertinencia de cada una de ellas dentro del espectro de posibilidades infinitas de respuestas al problema. La retroalimentación, o parte final de la clase, igual de importante que los dos procesos anteriores, tiene como protagonista al alumno. Es él quien reflexiona sobre las diversas respuestas que concluyó para analizar, desde su perspectiva, la pertinencia de cada una a la hora de solucionar el problema.

No obstante, hilar coherentemente la propuesta de Mosston con el enfoque dialogante planteado por De Zubiría, requiere hacer ajustes. En este caso, el pre impacto no es una tarea exclusiva del docente puesto que aquella dialogicidad contemplada en el

modelo pedagógico, permite establecer acuerdos entre los diferentes actores que lleven a la toma de decisiones acerca de cómo se aborda cada tema planteado en el macrocurrículo (Ver Capítulo III).

Dentro de este estilo, los roles de los actores en el proceso de aprendizaje están enmarcados; por una parte, con un estudiante que produce ideas y movimientos y, por el otro, con un docente que busca generar problemáticas que produzcan disonancias cognitivas sin calificar de acertadas o incorrectas las soluciones de los estudiantes.

El estilo divergente tiene la plasticidad de poder desarrollarse individual y grupalmente. Cada una de estas divisiones genera aspectos interesantes a tratar. Por ejemplo, el trabajo individual plantea esa relación intrapersonal que posibilita nuevos y mejores conocimientos de sí mismo; mientras que el trabajo en grupo fortalece el diálogo, la habilidad de escucha y la comprensión de respuestas divergentes, entre muchas otras ventajas.

Finalmente, las características más relevantes del estilo divergente para el desarrollo de esta propuesta se yerguen en un propósito de competitividad, no contra otros sino “contra los límites presentes en el conocimiento (...) yendo más allá de los límites establecidos (y, de esa manera,) producir nuevas ideas para la expansión de los horizontes del contenido” (Mosston y Ashworth, 1996, p. 227).

Evaluación

Como lo expone Hugo Cerda (2001), no es tan fácil definir un término como evaluación puesto que es “utilizada como el procedimiento para medir la eficacia de un método y los resultados de una actividad, o sea, cuando se reducía a comparar objetivos y resultados” (p. 85). Proceso que bien ha sabido hacer la EF desde sus paradigmas instrumentalistas a partir de sus test-retest, reduciendo y simplificando su evaluación en la acumulación de tiempos, técnicas y espacios, una evaluación cuantitativa caracterizada por medir los resultados a partir de los objetivos.

Por tanto, y por lo que se ha sustentado hasta este momento, es necesario alejarse de todo concepto reduccionista que implique la evaluación. Siendo así, se asume “como un proceso criterial, formativo (e) instrumento clave de toma decisiones” (Cerda, 2001, p. 89), que se da en cada momento y que permite valorar situaciones, modificaciones y nuevos

retos que puedan emerger durante el proceso. A este concepto también se puede sumar la noción a partir del estudio del paradigma cualitativo en Porfirio Morán (2012),

La evaluación puede concebirse y utilizarse para propiciar el aprendizaje, para su regulación y no sólo para la comprobación de su adquisición. No es el momento final de un proceso y, aunque así sea frecuentemente, es también la conciencia vigilante de ese proceso; puede convertirse, además, en el comienzo de un nuevo proceso más profundo y fundamentado (p. 16).

A partir de esta idea se permite dilucidar el ¿qué evaluar? del presente PCP, que responde al avance que haya o no, sufrido el proceso de descubrimiento de las diferentes formas de comprender el cuerpo a través de esas prácticas corporales que serán realizadas. De esa forma se asume:

Como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite al docente construir estrategias adecuadas y, a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes, el tiempo empleado, lo pertinente de las acciones didácticas emprendidas para aprender y sobre esta base valorarse a sí mismos (Morán, 2012, p. 113).

Por lo cual, se entiende que en la evaluación hacen parte, no solo los objetivos y los resultados, sino también el profesor y los estudiantes, siendo que estos últimos no son únicamente el objeto, sino de igual forma son sujetos de la evaluación. Como dice el postulado de evaluación de la pedagogía dialogante: “debe reconocerse el carácter necesariamente intersubjetivo de toda evaluación” (De Subiría, 2006, p. 235).

La evaluación permite analizar dos aspectos fundamentales; el primero responde al proceso mencionado anteriormente, pero se hace necesario un segundo aspecto, establecer una reflexión constante desde el proceso evaluativo como docentes en formación, puesto que se está en la hora de asumirse en la práctica educativa para confrontar fundamentos pedagógicos, políticos, éticos y sociales que tanto son discutidos y construidos en clase. Desde esta perspectiva, concretar nuevos retos, aprendizajes y enseñanzas logrando desequilibrar, repensar y replantear las acciones educativas para que de esa forma contribuyan en los nuevos caminos que puedan ser emprendidos como pedagogos.

Sustentado el carácter de evaluación abordado por el presente PCP, “como un proceso criterial, formativo e instrumento de la toma de decisiones” se asume la posición de Morán, quien plantea lineamientos metodológicos que propenden por el análisis de expectativas de los participantes, con respecto a las prácticas, que permita detectar

necesidades, intereses, inquietudes y aspiraciones personales y académicas, asimismo, confrontar e intercambiar experiencias sobre y que desde las prácticas puedan darse, planteando para el proceso tres momentos de evaluación, con la flexibilidad que se estime pertinente. Los momentos para llevarlo a cabo son: (Morán, 2012, p. 96)

· *Al final de cada sesión:* Revisión de lo más significativo de las vivencias con el propósito de plantear, analizar y elaborar grupalmente los problemas y situaciones surgidos para entorpecer el proceso. El sentido de este ejercicio consiste en identificar aciertos, obstáculos y errores para analizarlos y atenderlos oportunamente.

Después de cierto número de sesiones: Este segundo momento de revisión y reflexión puede realizarse cada cierto número de sesiones o terminados bloques de contenidos. Este momento también permite espacios de síntesis, integración y elaboración de conocimiento.

Al término de las prácticas: Es una etapa de culminación de una experiencia académica, y claro, formativa, donde se recomienda realizar, a manera de recopilación, una sesión de evaluación grupal, como un balance de carácter totalizador. En este momento también se realizarán los debidos análisis de los resultados de lo que se pretende evaluar, de los retos, aprendizajes, enseñanzas y reflexiones que puedan emerger durante el proceso.

Se aclara que esta metodología evaluativa fue implementada por la Universidad Nacional Autónoma de México, en la experiencia de evaluación grupal de profesores, que en su forma de ver es entendido como un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como meta que los profesores y alumnos cobren conciencia, no únicamente de lo aprendido durante el proceso, sino de la forma que se aprendió y, sobre todo, de la posibilidad de recrear la experiencias significativas de nuevas situaciones de aprendizaje (Morán, 2012, p. 97).

Ideal de ser humano

Esta propuesta curricular particular propende por un ser humano que desde el diálogo construya y comprenda sus propias potencialidades, en tanto que asume una posición crítica y reflexiva de su realidad para que así pueda expresarse desde sus formas de comprender su cuerpo siendo sujeto activo de la sociedad.

En consecuencia, es pensar en un sujeto con capacidad de transformar desde lo intrapersonal, pasando por lo interpersonal hasta llegar a impactar lo contextual; esto, a través de la generación de un pensamiento divergente que por consecuencia confluya en una

diversificación de ideas y conceptos sin desdibujar la identidad propia. Por el contrario, partiendo de la base de una identidad estructurada, pilar de desarrollo en el mundo actual. De esa manera, cada mujer y cada hombre consiguen entender que aun siendo semejantes al resto de individuos, pueden enmarcar su identidad, lo que los hace seres únicos, para poder reconocer en el mismo devenir de la vida que son iguales a los otros y que por los otros, no solo por sí mismos, es que se hacen 'seres' en el mundo.

En conclusión, la formación de un agente (Sen, 2001) que a partir de la importancia de su ser pueda contribuir a su contexto vivenciando interrelaciones en su vida que logren enriquecerlo y, al mismo tiempo, contribuir a la sociedad. Dichas interrelaciones están enmarcadas en un tejido de conocimientos, prácticas, valores y sentimientos.

De manera sintética, la perspectiva educativa de este proyecto se estructura desde una concepción de desarrollo donde el ser humano es libre en la medida en que tiene diversas posibilidades, para este caso particular, de comprender el cuerpo. Por tal motivo, la educación se vive desde la praxis a través del entrecruzamiento de la acción con la reflexión; por lo que, en respuesta directa, la pedagogía se asume como el timón que intenciona el acto educativo a través de un currículo que abra el camino de manera flexible. Así, se llega a la comprensión de un modelo pedagógico que necesita actores activos, capaces de dialogar y de expresarse, tanto verbal, como corporalmente. Todo ello, bajo una didáctica que permita generar variedad de respuestas ante una misma situación, como muestra de un pensamiento comprensivo que se ve reflejado en una evaluación procesual, en la cual se analiza el desarrollo y se asume desde lo cognitivo, lo práxico y lo valorativo.

CAPÍTULO III: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN

Este capítulo sustenta la metodología del presente PCP, la cual se establece a partir de diferentes instrumentos de recolección de información para posterior análisis y toma de decisiones previas a la intervención en el contexto que corresponda. A su vez, hay instrumentos que permiten evidenciar la toma de decisiones de cada tema y subtema, abordados desde el macrodiseño y los microdiseños para los diferentes momentos, los cuales también se encuentran en este apartado.

De esa forma, se realizan sesiones de observación que permitan identificar aspectos fundamentales en el análisis del macrocontexto. Es decir, del sitio, institución o entidad donde se interviene, así como el microcontexto, el cual responde a la población específica, observando sus respectivas características y necesidades. Estos instrumentos son contruidos a partir de las diferentes herramientas estructuradas y utilizadas en diversos momentos durante el proceso de formación en el PCLEF, lo que permite dar mayor validez a los aspectos que lo conforman. El objetivo de cada uno de los instrumentos utilizados en el proceso radica en permitir analizar, tomar decisiones durante el proceso y sistematizar la información propia del mismo, en coherencia con el carácter reflexivo que se planteó en el capítulo II.

Formatos y fichas

Para el desarrollo de la presente propuesta, se han estructurado diferentes formatos y fichas que permiten evidenciar los pormenores y diferentes sucesos que se presentan durante la puesta en acción del proyecto curricular aquí esbozado. El objetivo común de

estas herramientas es permitir un análisis minucioso y cargado de aquellos detalles que hacen de la relación enseñanza-aprendizaje un ambiente más fructífero.

En primera instancia, el abordaje de la población se da bajo el análisis planteado en una ficha de observación de macrocontexto y microcontexto (anexo 1 y 2 respectivamente). Por un lado, el macrocontexto pretende caracterizar el entorno de la institución, la misma institución, su infraestructura y su recurso humano. Esta ficha permite conocer la realidad de la población y de esa manera es posible caracterizarla.

A su vez, la ficha de microcontexto pretende caracterizar a la población particular con la que se trabaja. A través de diferentes aspectos, allí se consignan las particularidades de los estudiantes, las estructuras de poder que se presentan en la clase, los horarios y contenidos, los espacios que se utilizan para desarrollar las sesiones y las observaciones a que haya lugar. Por cada curso, se realiza una ficha de observación del microcontexto.

Por otro lado, el diario de campo (anexo 3), ficha fundamental en este proceso, es entendido como aquella pieza que permite sistematizar, reflexionar y mejorar las prácticas educativas. “El diario de campo debe permitir (...) un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil (...) al investigador, en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 129). El diario de campo planteado, en coherencia con esta propuesta, contiene espacios para registrar las reflexiones docentes, las observaciones generales y los aportes a la sistematización. Cada sesión en el colegio es registrada y analizada a través de este formato. Adicionalmente, la evaluación de actuación docente es realizada a través del diario de campo. Esta se realiza al finalizar cada sesión, allí los dos docentes en formación dialogan sobre lo vivenciado en la práctica. Comentando experiencias, reflexiones y análisis de su acción.

El primer contacto directo con los estudiantes se da a través de una ficha diagnóstica inicial que tiene como objetivo dilucidar las estructuras de pensamiento y preconceptos que los estudiantes tienen respecto a temas fundamentales en la presente propuesta curricular (anexo 4). Es una herramienta con cinco preguntas respecto a la educación física, al cuerpo, a usos culturales de artefactos como la ropa y hasta de estereotipos. La principal función de esta ficha es generar un paralelo con una ficha diagnóstica final (anexo 5), que va por la misma línea de cuestionamiento, y en ese sentido se hace posible tejer un análisis de cómo las intervenciones pueden o no aportar en la comprensión del cuerpo.

Finalmente, se estructura el esqueleto de intervención con los estudiantes, a partir de una malla definida como macrocurrículo (anexo 6). Allí se presenta la única unidad didáctica planteada para esta prueba piloto y, en ese sentido, los cinco temas que coherentemente permiten posibilitar el descubrimiento de diferentes formas de comprender el cuerpo. Adicionalmente, se establece el objetivo, el contenido, los espacios, las fechas y las consideraciones específicas para cada tema que se desarrolla en dos sesiones.

Cada sesión de clase se plantea a priori a la intervención, a través del formato de microdiseño (anexo 7). Dicho formato contiene el tema propuesto para cada sesión y preguntas desestabilizadoras, claves en la dirección e intención de cada espacio. En suma, allí se establece el objetivo general y el específico, asimismo, son puntos de análisis al momento de realizar la evaluación por sesión (satisfactorio, productivo, insatisfactorio y su respectiva justificación). Este formato también contiene datos fundamentales que deben tenerse en cuenta al momento de construir el ambiente de cada sesión: tiempo, espacio, recursos y docentes responsables. La metodología, acogiendo la didáctica propuesta en el Capítulo II, la planteada por Mosston, se esboza a través del preimpacto, impacto y postimpacto. Estos momentos son los que dan las pautas para la intervención y organización de los momentos en el ambiente construido.

Por su parte, la evaluación y las observaciones generales hechas por parte de los docentes en formación se dan a posteriori a la intervención, ya que serán informaciones recolectadas durante la sesión y denotadas por el análisis y la reflexión de los docentes.

De manera específica, el proceso evaluativo se lleva a cabo durante toda la intervención, si bien responde a evaluar el proceso, no puede desconocer que quienes construyen este PCP son docentes en formación; quienes proyectan el análisis de la experiencia para, de esa manera, tomar decisiones de sus pretensiones como profesionales de la educación física.

Claro lo anterior y lo sustentado en el apartado de evaluación del capítulo II, se realiza una evaluación de cada sesión (microdiseño), para la cual se establecen tres categorías que permiten evidenciar la concreción, productividad o no concreción del objetivo; expuestas y sustentadas de la siguiente forma:

a) *Satisfactorio*: Cuando el objetivo se concreta de manera efectiva o se evidencia que los actores son capaces de tomar decisiones con intención de cumplir el objetivo propuesto.

b) *Productivo*: Cuando el objetivo no se concreta a cabalidad, sin embargo, se presentan aspectos rescatables durante el desarrollo de la sesión.

c) *Insatisfactorio*: Cuando el objetivo no se concreta ni presenta aspectos rescatables durante la sesión.

Estas categorías están acompañadas de un momento de retroalimentación (*feedback*) que permite dilucidar el componente reflexivo dado desde los estudiantes y los docentes en formación, el cual es, de igual forma, sistematizado.

En suma, el anterior cúmulo de herramientas son minuciosamente creadas para permitir plantear un mejor desarrollo y aplicación de la propuesta. Asimismo, son fundamentales para erigir el análisis respectivo al terminar la prueba piloto. Cada una de las fichas y formatos encuentran su sentido en la medida en que son contempladas en conjunto, permitiendo hacer reflexiones profundas.

Caracterización de la población

La institución en la que se llevó a cabo la prueba piloto de este proyecto se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá, capital de Colombia, en la localidad séptima de Bosa. Su dirección es Calle 52 sur # 91 D - 56 en el barrio Porvenir III Sector. Zonas denominadas por nomenclaturas estatales en los estratos 1, 2 y 3.

Es un sector bastante urbanizado, rodeado por conjuntos residenciales y casas, vecino de la nueva sede de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, uno de los campos de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y otras instituciones educativas y de desarrollo social y comunitario. De igual forma, se encuentran dos centros comerciales de mediana afluencia, así como un centro médico de Colsubsidio.

El colegio se llama Institución Educativa Distrital El Porvenir, cuenta con dos sedes, las prácticas se realizan en la sede principal. Su Proyecto Educativo Institucional es el *Diálogo de saberes para el desarrollo de talentos con proyección de comunidad*. Cuenta con aprobación por resolución 2541 del 28 de Agosto de 2002 de niveles educativos de cero a undécimo grado.

De igual forma, la resolución 730 del 25 de marzo de 2009 aprobó la articulación de la educación media con la educación superior en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional en el programa de Educación Física. Su naturaleza es de orden Oficial, es mixto y

tiene jornadas mañana y tarde, otorgando el título de Bachiller Técnico en Gestión Cultural en la perspectiva en Educación Física.

Su planta física está en buenas condiciones y se encuentra dividida por bloques, pensando en los diferentes niveles de formación. Sus instalaciones cuentan con Rectoría, Coordinación Académica, Coordinación de Convivencia, Coordinación de Articulación, Secretaría Académica, Orientación, Sala de Profesores, Laboratorios (3), campos de micro fútbol (5), de baloncesto (2), de voleibol, parque infantil, Auditorio, Audiovisuales, Ludoteca, salas de sistemas (2), Enfermería, Almacén, Fotocopiadora, Emisora, Biblioteca, Comedor, parqueaderos (3), Cafetería, casetas de ventas (2) y Gimnasio.

La institución cuenta con 67 funcionarios, 9 administrativos y 14 personas en el área de servicios generales. Los estudiantes matriculados son 900. El total de docentes suma 50, por cada área hay 5, a excepción de Humanidades, que cuenta con 6, Articulación, con 4 y Educación Física, con 2.

En el nivel de preescolar no hay ningún docente de EDUCACIÓN FÍSICA. Ya para la parte de primaria hay uno, dos en bachillerato y dos dedicados a la articulación con la Universidad Pedagógica Nacional. La estructura de jerarquía presentada por el organigrama se da así: Rector, Consejo directivo, Consejo Académico, Comité de Convivencia y Comité de Orientación.

Específicamente, los cursos con los que se realizan las prácticas son del ciclo III, en grado séptimo: 701 y 703. En 701 hay 21 niñas y 21 niños (figura 2), están entre los 12 y 15 años. Ninguno de los estudiantes se encuentra en condición de discapacidad. En la relación estudiante-estudiante existen grupos establecidos, se evidencia segregación de grupos de niños y grupos de niñas, relaciones de comunicación estructuradas, junto a relaciones de conflicto. Es decir, la comunicación entre los subgrupos que se presentan en cada curso y entre los estudiantes y el profesor está bien establecida; a su vez, se ve división entre hombres y mujeres. Ya en el vínculo profesor-estudiante, se evidencia la autoridad del profesor, sin embargo, los niños saben que el profesor permite el diálogo y media en las situaciones de conflicto generadas en el espacio. Las normas establecidas desde el inicio del año por el docente, como estar en pantaloneta y camiseta para la clase, y las del manual de convivencia, que transversalizan esta relación profesor-estudiante.

El curso 703 está conformado por 24 niñas y 20 niños que se encuentran en edades entre 12 y 15 años (figura 2). Ninguno se encuentra en condición de discapacidad. En la relación

estudiante-estudiante se evidencia que, aparentemente, la convivencia es distante pero amena. Es decir, no hay discriminación notoria, sin embargo, existen grupos definidos. Un grupo formado por niños y otro por las niñas. A su vez, hay subdivisiones que se diluyen durante las actividades de clase. Ya en la relación profesor-estudiante, el vínculo es ameno en tanto los estudiantes están permanentemente dialogando entre sí, pero están atentos a las indicaciones del profesor. Él, de manera natural, establece su autoridad sin exageraciones de actitud o de tonos de voz.

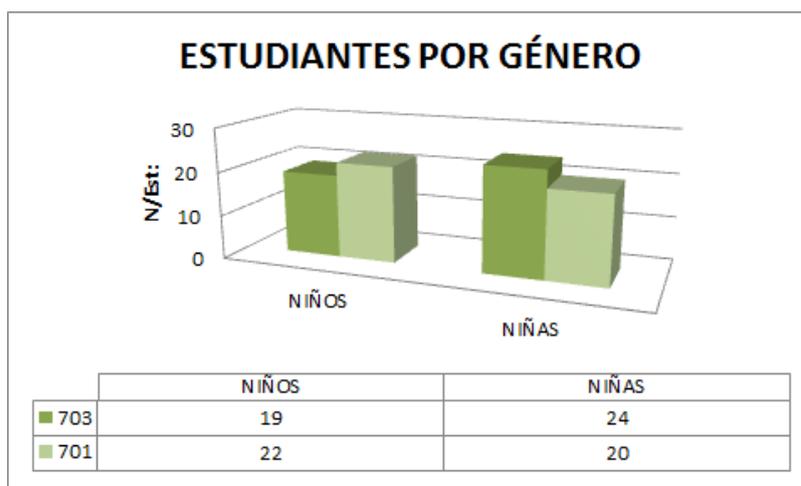


Figura 2. Estudiantes por género.

Fuente: Elaboración propia.

Los dos cursos suman más de ochenta estudiantes, sin embargo, en su mayoría están dispuestos a trabajar. No responden a su profesor de mala manera, la comunicación es amena. Se nota que disfrutan de la clase de educación física. No se observaron segregaciones, a pesar de que sí hay afinidades. Parecen ser dos cursos que necesitan variados estímulos por parte de sus profesores para garantizar la continuidad de su aprendizaje. Para la clase de educación física, tienen una sesión por semana, con duración de una hora y cincuenta minutos, los días jueves a cargo del profesor Juan Carlos Bautista.

Es importante resaltar que en esta edad las niñas se encuentran en etapa de adaptación y reconocimiento del ciclo menstrual, lo que puede llevar en su momento a alejarlas o a su no participación en las actividades de la clase. Por ello se establecieron estrategias como invitarlas a observar lo sucedido en la clase para comentarlo posteriormente, ayudar a organizar el material y hasta explicar a sus compañeros las actividades.

Sustentación macrodiseño y microdiseño

Para la puesta en marcha de la prueba piloto de este Proyecto Curricular Particular (PCP), se establecieron siete diferentes formatos: *Observación del macrocontexto, observación del microcontexto, diario de campo, ficha diagnóstico inicial, ficha diagnóstico final, macrocurrículo y microcurrículo*. Cada una de las fichas da respuesta a aspectos fundamentales al plantear el PCP, incluyendo el microdiseño y el macrodiseño.

Estos dos formatos fueron los que direccionaron las sesiones prácticas que se llevaron a cabo y su diseño responde de manera directa a los requerimientos necesarios para intentar plantear el descubrimiento de formas de comprender el cuerpo.

En primera instancia, el macrocurrículo es la planeación amplia, general y flexible del PCP; este formato permite orientar de forma clara y objetiva la intención de la propuesta pedagógica, sentando en él, los pilares fundamentales en los caminos de la desinstrumentalización de la EF. De esa forma, representa la idealización del currículo con el propósito de *posibilitar el descubrimiento de diferentes formas de comprender el cuerpo a través de las prácticas corporales*.

Este formato contiene, además del propósito, una Unidad Didáctica (UD) la cual se entiende como la unidad de programación con tiempo variable o determinado y su finalidad es garantizar una planificación científica y sistematizada de todo lo que se va a realizar en el aula (Fernández, 2009, p. 2), esta lleva como título “*vislumbrando diferentes formas de comprender el cuerpo*”, en el intuito de responder al propósito general. Por su parte, fue necesario reconocer del contexto, la propuesta curricular para EF de los cursos con los cuales se trabajó, expuesta desde su eje de análisis “*cuerpo y movimiento*” para así, tomar decisiones que confluyeran en los intereses de las dos partes.

En ese sentido, en él se encuentran otras casillas que configuran la propuesta. Un eje transversal, en el cual confluye el fundamento del PCP; las *prácticas corporales* fueron la constante que debió sostenerse en cada sesión pues, debe reconocerse, que como fue explicado en la contextualización, a través de ellas “se manifiestan modos de subjetivación, en la medida en que es en el cuerpo donde se materializa y adquiere forma y sentido la ubicación y actuación del sujeto” (Chinchilla, 2012, p. 5). Esto implica superar las

reducciones que las han atravesado para pensarlas y posibilitarlas como “configuraciones claves del movimiento y donde se materializan los sentidos sociales de los sujetos” (Cachorro, 2013., p. 307).

Luego, se encuentran los cinco temas que componen la UD y, es en ellos, en los que se materializaran las ideas planteadas por el PCP. Ellos son: “*Movimiento creativo*”, “*cuerpo comunicativo*”, “*Expresión motriz*”, “*identidad corporal*” y “*cuerpo histórico*”. Para cada uno, fue pensado un respectivo *objetivo* y la *estrategia* didáctica para desarrollarlo metodológicamente. Así como, un *espacio* y un *tiempo* determinado para el ambiente en el que debía construirse cada sesión y la secuenciación de los temas. Para cada uno de ellos, debe tenerse en cuenta una *consideración*, la cual traza el hilo conductor y el sentido por el cual se decide abordar la secuencia de los temas en busca de responder, con coherencia, a ese propósito previamente referido.

El macrocurrículo, es entonces, la idealización y argumento que contiene el fundamento del PCP que permite orientar y trazar los caminos en los cuales deben y pueden seguirse y construirse los ambientes pedagógicos y con el cual se pretende problematizar el hecho de la EF.

A su vez, el microdiseño es la planeación de cada clase. Dicho formato es el encargado de direccionar de manera más minuciosa el proceso, de ahí su papel protagónico. El formato tiene casillas fijas como el número de la sesión, el tiempo, el lugar donde se lleva a cabo la clase, el nombre de los docentes a cargo, los recursos necesarios para la clase, el número de participantes; todos estos datos son formalismos que permiten tener claridad de a qué población se está aplicando la planeación. Asimismo, se incluyen datos como *tema*, para llevar un hilo conductor coherente.

Este formato cuenta con una casilla fundamental en el proceso: *preguntas desestabilizadoras*, puesto que la didáctica planteada en la perspectiva educativa, la de *Resolución de problemas* o *Estilo Divergente*, parte de los desequilibrios cognitivos para generar aprendizajes.

Posteriormente, se encuentran las casillas de *objetivo* y *propósito*. El primero señala con exactitud lo que se busca con la clase y el segundo abarca lo que se desea que el estudiante aprehenda. Es decir, el objetivo se responde al llevar a cabo lo propuesto, en tanto que los propósitos evocan la mirada dialogante, expresiva, posibilitadora y flexible, planteada en el capítulo de perspectiva educativa. El propósito es definido como lo que un

estudiante “debe alcanzar al finalizar un proceso educativo como resultado de las experiencias de enseñanza y aprendizaje intencionalmente planificadas para tal fin” (Espinel, 2012, s. p.).

La *metodología* de la clase se evidencia desde la ficha de microdiseño, siguiendo la teoría de Mosston (2006), al dividir la sesión en tres momentos: el preimpacto, el impacto y el postimpacto. En conjunción con el modelo interestructurante acogido, el estudiante hace parte activa en la construcción de este tipo de metodología.

Más adelante, el apartado de *evaluación* se plantea en cada sesión porque este PCP la considera de manera procesual, lo cual requiere que constantemente se estén llevando a cabo procesos de reflexión (Cerdeña, 2001). La última casilla, *observaciones*, responde a la búsqueda de la desinstrumentalización, puesto que es un espacio para anotar cualquier aspecto que haya surgido; esto con el fin de enriquecer cada proceso.

En conclusión, el microdiseño es la condensación de la perspectiva educativa aplicada a un formato que permita seguir el horizonte de las clases evitando perderse en el trasegar del camino.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Este apartado nace de los diarios de campo y de las fichas de microdiseño que los docentes en formación desarrollaron en su prueba piloto. Estos dos instrumentos muestran de manera minuciosa lo acontecido en cada espacio, las particularidades de cada grupo y las respuestas verbales, corporales y actitudinales, dadas por parte de los estudiantes a las actividades propuestas.

Por un lado, el microdiseño cuenta con dos casillas que aportan de manera sustancial en este capítulo. La primera de ellas es *Evaluación*, allí los docentes en formación califican la sesión de acuerdo a los parámetros establecidos: satisfactorio, productivo e improductivo. (Véase capítulo III). Posteriormente argumentan el porqué de esa calificación y; por último, se señala cualquier aspecto adicional en la casilla *observaciones*.

A su vez, el diario de campo brinda una detallada visión de cada una de las sesiones. Sus diferentes apartes: desarrollo de la sesión, reflexiones de los docentes en formación, observaciones generales, aportes a la sistematización, criterios evaluativos de la sesión y la evaluación de la práctica docente; brindan una mirada amplia de cada sesión. En ese sentido, se puede bosquejar de la siguiente manera el análisis del proceso que recorrió este proyecto en su propuesta piloto.

Análisis sesión a sesión

Sesión de observación

La práctica inició con una observación en la que se encontró una institución amena y con grandes posibilidades. El ambiente que rodea a la institución es diverso y bien

urbanizado entablando una posibilidad de evidenciar y/o vivenciar dinámicas de diferente índole educativo, cultural y social. Es una institución grande y con interesantes proyectos educativos para su comunidad. La acogida por parte de los funcionarios y docentes de la institución, junto a su disposición, permitieron obtener los datos que desde las fichas de observación se habían planteado; además de colocar las instalaciones y sus recursos a total disposición para el proyecto, denotando su valor e interés por este tipo de propuestas.

En relación a los grupos, se encontraron más participativos y dinámicos de lo que se pudo esperar, lo que enmarca una reflexión fundamental: Es posible imaginar, intentar anticipar una realidad, tener preconcepciones, pero lo que no es posible es predisponerse o predeterminarse sin antes haber realizado una observación seria y rigurosa del contexto. Se tenían algunos retos para la adaptación del PCP, pero se sintió una tranquilidad por la colaboración y acompañamiento del profesor de la institución y de los grupos con los cuales se estuvo. De esta forma se identificaron las posibilidades, dificultades y necesidades que permitieron tomar decisiones para realizar la intervención piloto.

Primera intervención

Posteriormente, la primera sesión práctica, de acuerdo al macrocurrículo propuesto, planteaba la necesidad de fomentar la creatividad y para ello los estudiantes fueron expuestos a actividades que aceptaban varias respuestas como maneras pertinentes de resolver la situación propuesta. No obstante, antes de ello, el profesor titular de la clase, Juan Carlos Bautista presentó a los docentes en formación ante los estudiantes. Allí se hizo la introducción del trabajo que se había planteado con anterioridad en el macrocurrículo.

Enseguida los niños y niñas respondieron la ficha diagnóstica inicial, de la que se hablará más adelante. Para cada día de práctica, la planeación de clase se aplicaba a más de 80 adolescentes divididos en dos cursos, 701 y 703. Uno de los aspectos más interesantes que relucieron a propósito del microdiseño aplicado en esta sesión, fueron las respuestas directas, y sin ningún tinte de duda, que tenían los estudiantes para las actividades propuestas: “eso es muy difícil” o “yo no puedo hacer eso”. Sin embargo, al final los estudiantes lograban realizar lo planteado, por ello, la retroalimentación final de esa sesión giró en torno a las implicaciones de afrontar lo propuesto sin antes pensar que no se puede lograr.

Al finalizar el primer día de intervención, se evidenció una jornada bastante rica en términos de reflexiones por parte de los docentes, respecto a su quehacer en el espacio educativo. La primera sesión mostró las dificultades de trabajar con cerca de 44 estudiantes por curso. Esa característica típica de la educación pública colombiana, define drásticamente las dinámicas de la clase. Es casi imposible esperar que con grupos de ese tamaño sea posible generar interés en el 100% de los estudiantes.

Por lo tanto, es una tarea apoteósica suponer que 44 estudiantes de cada curso, van a ser capaces de realizar las reflexiones de la clase. Esto no porque unos sean más inteligentes que otros, no. Es, más bien, porque algunos están más comprometidos con la clase y eso les permite hacer los respectivos análisis.

Los dos grupos son el fiel reflejo de que ninguna población puede ser abordada de la misma manera que otra, por más similitudes que tengan. Allí nos encontramos con dos cursos del nivel de séptimo con dinámicas totalmente diferentes. En un curso los niños son los que dirigen, en cierta medida, las actitudes del grupo; en el otro, son las niñas. ¿Cómo atraer a este grupo de niñas para trabajar y así crear un ambiente más armónico? Mientras que, con el otro curso, la pregunta fue: ¿Cómo atraer a los niños para que así todos se inmiscuyan en las actividades?

Segunda intervención

El proceso continuó con la segunda sesión. Se destacó la importancia de la toma de decisiones en busca de cualificar las pautas de las actividades, pues la primera sesión enseñó la puntualidad que debían tener las indicaciones dadas para evitar malos entendidos por parte de los estudiantes. De igual forma, trabajar con dos grupos, permitió identificar de qué manera el primer grupo asimilaba las actividades en miras de mejorar o variar la aplicación con el siguiente. Esto requiere una constante toma de decisión y observación.

Por su parte, al momento de crear estrategias pedagógicas en busca de organizar el grupo para las actividades, se identificó que no se podía, ni se puede, desconocer la tradición del contexto educativo. De manera más explicativa, se requirió del conductismo para lograr iniciar algunas de las sesiones. De no haber sido así, los estudiantes no hubiesen permitido construir momentos de diálogo para aprender y retroalimentar.

Algo extremadamente importante que se dilucidó a partir de esta sesión, es que algunos estudiantes intervinieron con argumentos coherentes y de peso, al exponer sus ideas para liderar y desarrollar las actividades. Asimismo, se identificó la necesidad de pensar y aplicar estrategias específicas para aquellos estudiantes que de ninguna manera quisieron participar de las actividades y que, por el contrario, intentaron entorpecer los procesos de los estudiantes que deseaban estar conectados y concentrados. En el segundo grupo (701) hay más estudiantes con estas características, lo que hizo más urgente implementarlas con ellos.

Aunque la puesta en escena de la prueba piloto comenzó a demostrar su pertinencia respecto a la coherencia de las decisiones tomadas en la construcción epistemológica del PCP, se debe señalar que el currículo flexible y la dialogicidad propuestos en busca de dotar de posibilidades y oportunidades el proceso; pudo haber desconocido la realidad del contexto oficial de la educación colombiana, la tradicional. Es claro, que esta reflexión permite valorar de mejor manera la propuesta y sus implicaciones educativas.

Por su parte, al terminar la sesión y reflexionar sobre el actuar docente, se resaltó la necesidad de que el docente se encuentre constantemente en la capacidad de observar y tomar decisiones pedagógicas rápidas y eficientes durante la clase. Las habilidades deben ir siendo depuradas y apropiadas para aplicar nuevas estrategias.

Tercera sesión

La siguiente sesión quería hacer palpable la importancia de la comunicación en los diferentes procesos que se dan en la vida; no obstante, esta vez se enfocó en la clase de educación física. Se empezó por lo micro con miras a llegar a lo macro. A partir de las actividades propuestas, donde el diálogo verbal y corporal, eran protagonistas, se enfatizó que sin importar que los estudiantes estén en una misma fase etaria, en un mismo contexto social, en un mismo colegio, es imposible pensarlos como homogéneos, en cualquier sentido, por ínfimo que sea. Es decir, el profesor, debe sobreponerse a lo símiles que puedan parecer sus estudiantes. El ojo analizador debe caracterizar al docente para dotarlo de las estrategias más pertinentes a desarrollar con cada grupo de acuerdo a sus características.

Con el primer grupo, siempre fue más fácil organizar los espacios, los estudiantes y los momentos para iniciar la clase. No obstante, de acuerdo a las respuestas recibidas por parte de algunos estudiantes del segundo grupo; respuestas muy estructuradas que requieren de un entendimiento de la sesión, se comprendió que el orden perfecto no necesariamente ejemplifica una buena clase. Hasta se puede comprender al contrario. En medio de lo que muchos entienden como desorden se pueden generar espacios de entendimiento y aprendizaje por parte de los estudiantes. Tal vez no todos sean conscientes de las actividades y las intenciones, pero algunos de ellos sí pueden sacar el mayor provecho posible.

Cuarta intervención

Para esta sesión, el propósito continuó siendo la comunicación con miras a alimentar los procesos de comprender el cuerpo, dados esta vez, desde actividades en pequeños grupos en busca de favorecer lazos comunicativos en la expresión corporal, el movimiento y las decisiones planteadas por cada grupo para resolver los problemas del juego, en este caso, el balonmano. Cabe aclarar que, en el microdiseño fueron pensadas otras actividades, pero por las condiciones del espacio y los recursos, se decidió trabajar el balonmano.

Fue fácil sentir la pertinencia de la actividad. El interés y participación por parte de los estudiantes fue activo, permitiendo fortalecer lazos comunicativos desde prácticas corporales no conocidas por ellos; así exploraron otras formas de moverse y de relacionarse con su entorno.

A esa altura de la intervención, fue rescatable el hecho de que los estudiantes evidenciaron los cambios en la forma de abordar la clase. Esto lleva a dos situaciones, la primera: ellos comprenden la importancia de pensar en la actividad, en los acuerdos y en las formas de organizarse dentro de ella, lo que la hace más enriquecedora. La segunda, la insistencia de algunos de los estudiantes por cambiar el abordaje de la clase, en ocasiones exigiendo actividades en las que se debía correr más, los llevó, al final, a asumir la estrategia del acuerdo con el profesor: "*Hacemos las actividades rápido y después jugamos fútbol o voleibol*".

No menos importante y sin lugar a dudas, trascendental, los estudiantes le dieron más valor y comprendieron el sentido del *feedback*, resultado de la organización natural que

se da en el proceso y desarrollo de las actividades. La naturalidad que se permitió al entender que la organización no es sinónimo de sometimiento y orden estricto, sino, por el contrario, se dio de forma espontánea. Sin embargo, no todos participaban con el mismo interés.

Al finalizar esta sesión, se concretó una estrategia que se venía dialogando en el transcurso de la semana con uno de los estudiantes de 701, Alexis Segura, quien dentro del espacio anterior manifestó que se hiciera una clase centrada en la gimnasia. Frente a esta solicitud, y pensando en el sentido de la perspectiva educativa esbozada en el segundo capítulo, se le autorizó a planificarla y dirigirla. Él mismo construyó su clase con asesoría de los docentes en formación, manteniendo coherencia con la propuesta de este PCP. Allí se pactó que la siguiente sesión estaría a su cargo.

En este punto, los docentes en formación reconocieron la necesidad de prestar mucha atención al cumplimiento del objetivo de cada sesión. Fue un proceso en el que resultaba fácil desviar las intenciones preestablecidas para las primeras sesiones; ya con el transcurrir de las intervenciones, el hilo conductor de lo que se deseaba alcanzar cognitivamente hablando, se establecía con facilidad con las actividades y estas, a su vez, son los resultados.

Si bien, algunos de los estudiantes plantearon su gusto específico por correr en la clase de Educación Física, también se mostraron dispuestos a aprender de las cosas que se proponían. En ese sentido, por parte del docente, es esencial generar un conocimiento profundo de sus estudiantes para no solo planear la actividad que mejor se acople al tema y sí, más bien, para aplicar la actividad que pueda gustarles pero a su vez que vaya en sintonía con lo propuesto; en este caso particular, por este PCP.

Quinta sesión

Como se había estipulado con anterioridad, la quinta sesión estuvo a cargo de un estudiante. Él mismo fue quien se postuló para estar en la posición de profesor. Los docentes en formación, por su parte, siempre hicieron parte activa de la sesión pero su papel se desarrolló desde el cuestionamiento de lo que sucedía en el espacio, tanto al estudiante a cargo, como a sus compañeros.

Bajo esta dinámica, la mayor parte de la clase fue prácticamente un caos puesto que los docentes en formación estaban permitiendo que los estudiantes comprendieran la posición de Alexis, un estudiante de 12 años, intentando que sus colegas se organizaran para poder realizar las actividades que él había planeado con anterioridad y con apoyo de los docentes en formación. Al no ser posible, estos últimos intervinieron e iniciaron una retroalimentación, seguida por la toma de la palabra por parte de los estudiantes, acerca de lo que se estaba viviendo. Después de ello, los estudiantes tuvieron un mayor grado de conciencia de la necesidad de escucharse para poder desarrollar lo propuesto. Alexis se enfrentó a situaciones que lo desconcertaron puesto que no sabía qué hacer y sus compañeros pudieron evidenciarlo. Cabe aclarar que los docentes en formación estaban constantemente siguiendo el proceso para que no se presentaran accidentes y para que todos los estudiantes, sin importar su actitud ante la clase, pensaran acerca de lo que estaba aconteciendo.

Esta fue una de las sesiones más enriquecedoras. Permitió generar muchos cuestionamientos que tal vez no fueron contestados pero que quedaron rondando la cabeza de los educandos. Ver a un estudiante de grado séptimo del lado de quien tiene a cargo la clase, produjo varios momentos en los cuales los estudiantes podían mirar una misma situación, la clase de educación física, desde diferentes perspectivas. Por algún tiempo dejaron de ser llanos alumnos que asisten a la clase para mover su cuerpo. Por el contrario, vieron el espacio de formación desde los ojos de quien no está conectado con la actividad, desde la visión del docente que quiere generar un poco de orden para explicar las actividades o desde la perspectiva de los estudiantes que están esperando el inicio formal de lo planificado para la sesión.

Los aportes que se generaron en esta clase fueron supremamente fructíferos, debido a las dinámicas que naturalmente surgieron. En ningún momento de la prueba piloto, los estudiantes intentaron, tanto como en esta sesión, auto organizarse para poder hacer las actividades. Los educandos sintieron más cercana la labor del docente. Inclusive, el cambiar de roles, el darles responsabilidades a los estudiantes, fue una forma de permitirles comprender el cuerpo, de comprender al otro.

Sexta intervención

La siguiente sesión giró en torno a la identidad corporal. Por las dinámicas y las actividades desarrolladas, puede decirse que fue una de las sesiones en las que los estudiantes estuvieron más organizados, dispuestos y hasta aquellos con los cuales siempre se presentaban muchos problemas a la hora de participar, se integraron.

En este punto, debe señalarse, el espacio continuó abierto a propuestas como la de Alexis. Se invitó a los estudiantes a realizar una sesión, dirigida por ellos, centrada en lo que más los motiva, el *fútbol*. Sin embargo, no asumieron la responsabilidad que sí encaró su compañero al proponer la clase de gimnasia. Todo ello a pesar de no ser solo uno, sino cuatro los estudiantes que estarían a cargo.

De esta forma se le dejó claro, por lo menos a este grupo (701), que las posibilidades para favorecer sus intereses fueron dadas; no obstante, es necesario poner de su parte para, con ayuda de los docentes en formación, organizar las actividades a ser desarrollarlas con todo el grupo. Así, fue establecido que la clase de educación física no es apenas el espacio donde se juega al fútbol (correr detrás de una bola) sin sentido formativo y/o apenas para entretenerlos.

Las actividades fueron fructíferas para los grupos pues no se perdió demasiado tiempo en la organización y explicación de las mismas. Asimismo, ellas permitieron realizar retroalimentaciones con el objetivo de compartir la noción que la educación física puede ofrecer más que correr detrás de un balón o dar vueltas en los espacios de la institución. Para ellos se tornó importante resolver las situaciones motrices conjuntamente, generando, poco a poco, mayor interacción entre ellos mismos.

El hecho de vivenciar prácticas corporales que, según lo que ellos dijeron, son innovadoras, permitió despertar mayor interés y aprendizaje motriz, pues, desde las reflexiones dadas en el diálogo con los estudiantes, se evidencia que lo que han venido realizando en la clase de educación física muestra falencias en su desarrollo como educados físicos. Posiblemente esto se debe a dedicar el espacio únicamente para correr, jugar fútbol (correr detrás de una balón) o pasar el balón por encima de una malla organizados por equipos, desconociendo la riqueza de cada una de estas prácticas por reducirlas a unos pocos componentes de sus posibilidades físicas y psicológicas.

Por último, esta sesión dejó ver que la mayoría de los estudiantes consiguieron entender y vivenciar otras formas de ser y hacer. Así como reflexionar sobre las prácticas que, según ellos, son normalmente realizadas en ese ambiente, y, a su vez, analizar las implicaciones corporales y psicológicas de tener nuevas prácticas dentro del espacio.

Séptima intervención

Acercándose a las últimas sesiones de la prueba piloto, la metodología reina fue dividir el curso en dos grandes subgrupos. De esa manera era posible hacer micro retroalimentaciones entre una actividad y la otra, contando con la mayor participación de los estudiantes puesto que sentían las intervenciones de los docentes en formación y de sus colegas, más personales, al ser alrededor de 20 adolescentes intentando intercambiar ideas, en lugar de 40.

En la sesión del 28 de abril, con el primer grupo, tanto los espacios de actividad, como los de reflexión, se dieron bastante bien. Por el contrario, con el segundo grupo no se hizo clase con normalidad debido a un desacato por parte de un estudiante. Él no dejaba su celular de lado y no lo entregó cuando se le pidió. Al enfrentar esta situación, los docentes en formación, basándose en su perspectiva educativa, propusieron solucionar entre todos, por medio del diálogo, lo acontecido. A pesar de presentarse diferentes posibilidades de solución que eran puestas en cuestionamiento por todos, la clase no se desarrolló como estaba planeada. Esta sesión generó grandes aprendizajes que quedaron enmarcados en un escrito en el cual los niños debían plantear su reflexión sobre lo sucedido y una posible solución. Algunos apartes de lo presentado por los niños propusieron lo siguiente:

“Enseñanza: uno no debe ser grosero e irrespetuoso con los demás y si uno comete un error, no debe taparlo con altanería. Uno tiene que respetar a los demás para que lo respeten a uno” (Natalia). “Rativa no debió hacer lo que hizo porque no era el momento, era el momento de todos y él solo pensó en él” (sin nombre). “No entiendo por qué el estudiante no atiende a las propuestas de los docentes” (Valencia, N.).

Estas situaciones son las que hacen supremamente atractivo el acto educativo. Son vicisitudes inesperadas que requieren no actuar de modo automático; por el contrario, el docente debe estar atento siempre porque no está escrito qué vendrá ni con qué intensidad. Las preguntas, las respuestas y las actitudes de los estudiantes son casi indefinibles.

En situaciones como estas es donde más se aprende. Nunca hubo una concepción de *pérdida de clase* a pesar de no haber desarrollado nada de lo que se tenía planeado, puesto que los resultados de esta sesión fueron tan inesperados como enriquecedores para continuar en el camino de intentar comprender el cuerpo.

Adicionalmente, cabe resaltar que las decisiones tomadas en el momento, implicaron manejar la autoridad. Si bien, este PCP se estructura desde la pedagogía dialogante, no se desconoce la figura de la autoridad, puesto que en momentos como este se debe aplicar. Finalmente, a esta altura del tiempo, fue notable que a medida que disminuían el número de intervenciones, los espacios se hicieron más significativos; tal vez como muestra de un avance en el proceso.

Octava intervención

La última sesión, la del 5 de Mayo, representa una nueva forma, por lo menos para estos dos grupos, de hacer educación física, contribuyendo así en la consolidación de la idea de pluralidad que tiene este ambiente formativo. Representa un punto de quiebre con la ideal tradicional que se tiene sobre EF.

La clase fue, como estaba pensada en el pre-impacto, de gran importancia en dos aspectos fundamentales. Uno, la idea de romper el concepto que ellos tenían sobre los espacios y las actividades realizadas en su ambiente de educación física, dado que, sentarse a ver videos y discutirlos en una sala de aula fue un método nuevo y desestabilizador para ellos. Hubo resistencia, en un grupo más que en el otro, pero fue apenas normal por la tradición construida en esta clase. Y dos, por las reflexiones establecidas y consolidadas a partir de los videos. Comentarios (de estudiantes y profesores), acuerdos y desacuerdos sobre el hecho de la educación física, evidenciar su valor cultural, educativo e innovador. Asimismo, resultó gratificante escuchar decir de ellos, que la educación física es más de lo que creían; reconocieron diferentes formas de hacerla, de aprender y de divertirse.

Por su parte, esta sesión fue de total trascendencia en el propósito del PCP. Los aportes que surgieron desde las reflexiones en función de comprender el cuerpo y, de esa forma, desequilibrar la idea de la educación física, sus espacios, posibilidades, formas y aprendizajes, pueden contribuir en los nuevos caminos que desde y sobre ella se trazan.

Asimismo, permitió asumir nuevos conceptos e ideas sobre el valor de las manifestaciones sociales, culturales y psicológicas, entendidas a partir de espacios como el que tiene la educación física. Adicionalmente, comprender que esta no se da apenas en la escuela, y sí en las diferentes situaciones, circunstancias y contextos de la vida. Todo esto enmarcado desde las prácticas corporales que se han construido en varios países, incluyendo Colombia.

Tal vez, esta fue una de las sesiones en las que los docentes se sintieron más cómodos. Esto pudo deberse a dos cosas. Por un lado, el proceso de adaptación y aprendizaje que traía consigo cada sesión. Por otro lado, debido a la formación teórica que han tenido en su carrera.

Finalmente, cabe señalar que el recorrido a lo largo de los diarios de campo y de los microdiseños desarrollados en la prueba piloto de este proyecto, fueron la herramienta fundamental para establecer de manera más pormenorizada los alcances de lo propuesto. Un ejemplo de ello, son las calificaciones que se establecieron en cada microdiseño después de haber terminado la clase. Los primeros cuatro microdiseños llegaban a la calificación de *productivo*; el común denominador subrayaba que se llevaban a cabo las sesiones como habían sido planteadas pero que hacía falta algo para sacarles el mayor provecho. Tal vez participación más activa por parte de los estudiantes o profundidad a la hora de preguntarse qué habían entendido a través de las actividades. Sin embargo, los siguientes tres microdiseños ya tenían una calificación de *satisfactorio*, dando muestra del nivel de reflexión al que los estudiantes habían alcanzado llegar. Todo ello porque en los momentos de retroalimentación no se aceptaban respuestas cerradas. Los docentes en formación buscaban que los estudiantes argumentaran sus puntos con la misma vehemencia con la que aceptaban los puntos de vista de sus compañeros.

Por su parte, la última intervención, la que buscaba hacer un barrido de lo tratado por medio de las actividades y de las reflexiones hechas en cada una de las sesiones anteriores, tuvo una calificación de *productiva*. Uno de los factores que impidieron llegar a continuar con una calificación de *satisfactorio*, pudo ser el cambio de ambiente que experimentaron los estudiantes. La sesión se llevó a cabo en un salón, la herramienta para provocar los análisis de los educandos fueron los videos cortos. El primer comentario de los docentes en formación señaló que en espacios así, también se hace la clase de educación física; a lo que los estudiantes, en su mayoría, respondieron indirectamente con un desdén.

Posiblemente, en este punto, algunos estudiantes se desconectaron de la intención de la sesión. No obstante, si bien no todos los educandos crearon puntos de entendimiento a partir de los videos, quienes estaban integrados de manera activa a la sesión, respondieron con gran profundidad los cuestionamientos hechos por parte de los docentes en formación.

Ficha diagnóstica inicial vs. ficha diagnóstica final

En coherencia con lo propuesto en el apartado de evaluación, al concebirla desde el ámbito de lo procesual, se aplicó una ficha (anexo 4) que permitiera entender cuál era el nivel de entendimiento por parte de los estudiantes acerca de temas fundamentales para este PCP, como la clase de educación física, las concepciones y usos del cuerpo, entre otros elementos. Todo ello para hacer un contraste final (anexo 5) y, de esa manera, poder establecer si se mantuvieron sus estructuras de pensamiento o si se modificaron y en qué sentido.

Las preguntas de la ficha inicial tienen su equivalente en la ficha final a pesar de que no digan lo mismo. Por ejemplo, la primera pregunta de la ficha inicial cuestiona: "¿Para qué sirve la clase de educación física?"; mientras que la ficha final pregunta: "¿Es importante la clase de educación física? Explique su respuesta." De ese modo, los estudiantes no están leyendo la misma cuestión, pero sus respuestas van encaminadas a un mismo análisis: la percepción de la clase de educación física, que a su vez, permite entender parte de su comprensión acerca del cuerpo.

La segunda pregunta no se modificó, puesto que es una de las respuestas más dicentes para evaluar si se cumplió, o por lo menos, si se estaba en el camino para llegar a comprender el cuerpo. Por su parte, la tercera pregunta de las dos fichas iba direccionada a vislumbrar si los estudiantes entendían los diferentes usos del cuerpo. Ya las dos últimas afirmaciones buscaban ver qué tan flexible era su entendimiento acerca de realidades que se presentan. Una de las oraciones decía: "Para los niños microfútbol y para las niñas voleibol". Poner allí *Verdadero* indicaba un pensamiento reducido (*sesgado*), mientras que una calificación de *Falso*, señalaba una perspectiva divergente (*ecuánime*).

Para sistematizar la información obtenida a través de este formato fue necesario homogeneizar los criterios de evaluación. Los docentes en formación, al leer cada una de las fichas diagnósticas, tabulaban las respuestas clasificándolas de 1 a 5.

Criterios de evaluación.

Preguntas *uno* a la *tres*

1	Visión instrumentalizada
2	Visión instrumentalizada con tintes de comprensión más allá de lo obvio
3	Respuesta comprensiva
4	Los estudiantes no respondían o decían no saber
5	Respuesta no coherente

Preguntas *cuatro* y *cinco*

1	Falso: Ecuánime
2	Verdadero: Sesgada

Presentación de los datos obtenidos.

Tanto las fichas diagnósticas iniciales, como las finales, fueron respondidas por 82 estudiantes. El análisis de estos formatos permite evidenciar, en primera instancia, que el promedio de edad de los estudiantes es de 12 años. Por otra parte, la ficha inicial indica que algunas de las actividades más practicadas por los estudiantes son:

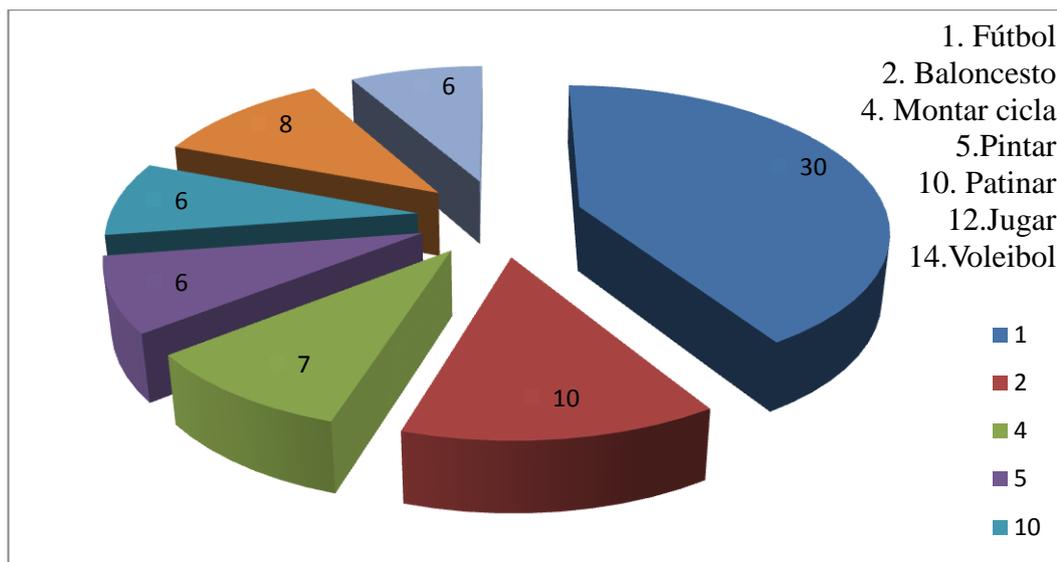


Figura 3: Actividades favoritas.

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico anterior permite leer que 30 estudiantes indicaron que su actividad favorita es jugar fútbol. En ese sentido, es posible evidenciar cómo las prácticas corporales que los educandos realizan con más frecuencia, se enmarcan en actividades practicadas con regularidad en su entorno, esto demuestra lo sustentado en el primer capítulo:

Pensar cómo los contextos sociales se cierran a ciertos métodos, ideologías y/o estrategias, llegando a desconocer realidades emergentes. Consecuentemente, se estrechan las posibilidades de vislumbrar o descubrir otras formas de comprender, para este caso particular, el cuerpo, sus posibilidades de movimiento, de expresión, hasta su significado, entre muchos otros elementos. Así como también, posibilidades de reconocer, interpretar y vivenciar el mundo; a su vez, de percibir la existencia de diferentes posibilidades que por falta de gestión, desinformación o desconocimiento dejan de ser aprovechadas (p.4).

Comparación primera pregunta.

Antes de comenzar las intervenciones propuestas por este PCP, la visión de los estudiantes respecto a la clase de EF era mayoritariamente instrumentalizada, puesto que 77 de los 82 estudiantes respondieron de manera reducida. En contraposición, al finalizar la

ejecución piloto, solo en 45 estudiantes se encontraban respuestas de este orden. Por su parte, las respuestas en camino para llegar a ser comprensivas, aumentaron. Para el criterio 2, se pasó de 3 respuestas a 14 mientras que para el criterio número 3, se pasó de 2 a 18.

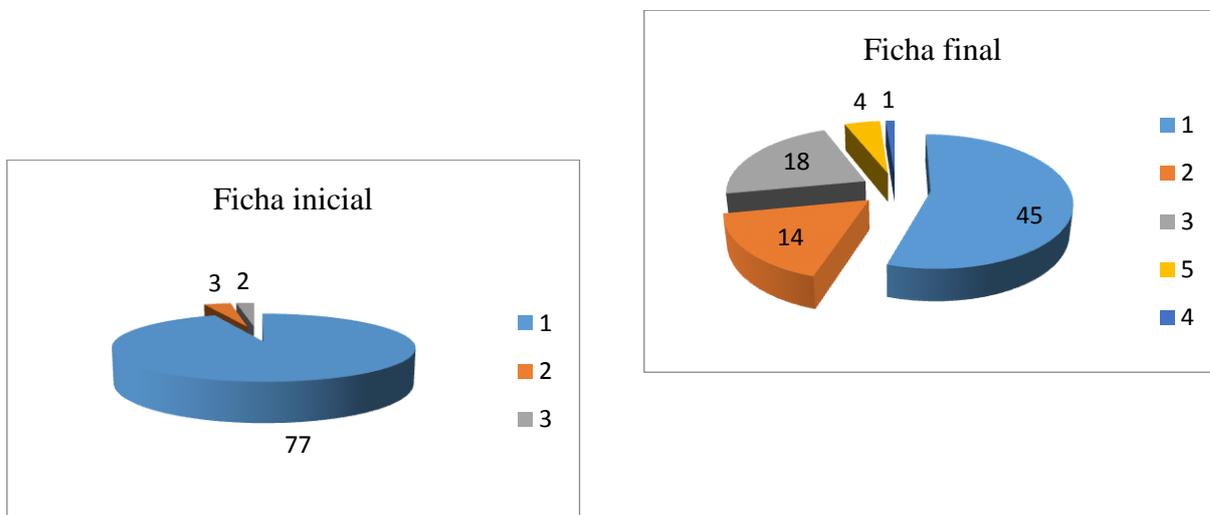


Figura 4: Pregunta uno.

Fuente: Elaboración propia.

Comparación segunda pregunta.

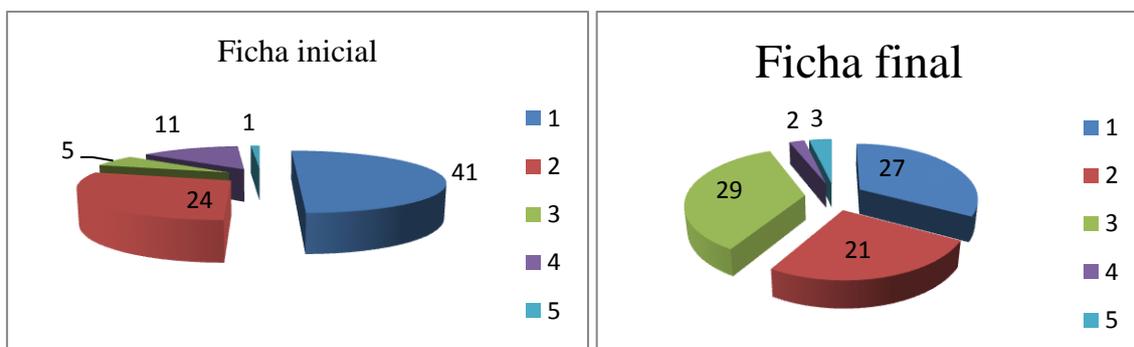


Figura 5: Pregunta dos.

Fuente: Elaboración propia

En esta pregunta, que cuestionaba acerca del significado de *cuerpo*, se evidencia que las respuestas comprensivas aumentan de 5 a 29 así como las respuestas instrumentalistas se redujeron de 41 a 26.

Comparación tercera pregunta.

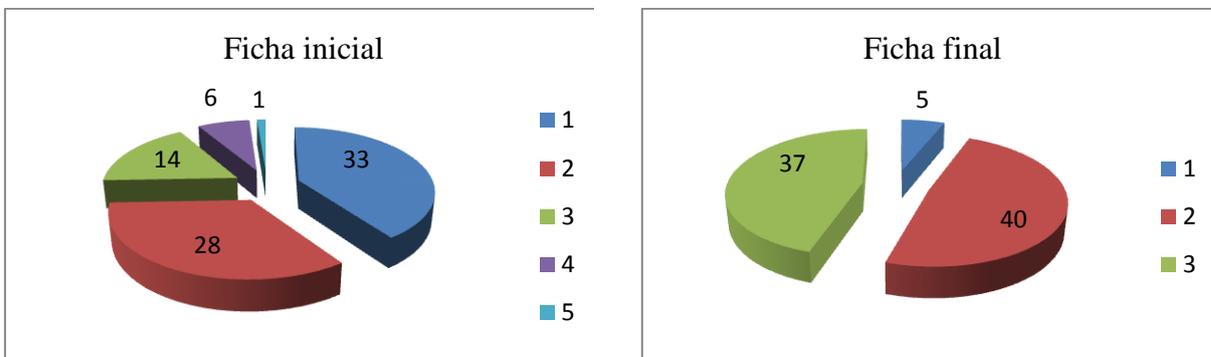


Figura 6: Pregunta tres.

Fuente: Elaboración propia.

En el cuestionamiento relacionado sobre las implicaciones de los usos sociales del cuerpo (pregunta acerca de la parafernalia de los raperos en la ficha inicial y de los indígenas en la ficha final), los estudiantes, en su mayoría, pasaron de responder instrumentalmente a un pensamiento más comprensivo, el cambio fue de 33 a 5. En esa medida, las respuestas comprensivas aumentaron de 14 a 37 y las respuestas que están en ese camino hacia un entendimiento más amplio sobre los usos del cuerpo, en inicio eran de 28 para estar en 40 al momento de finalizar la ejecución piloto.

Comparación cuarta y quinta pregunta.

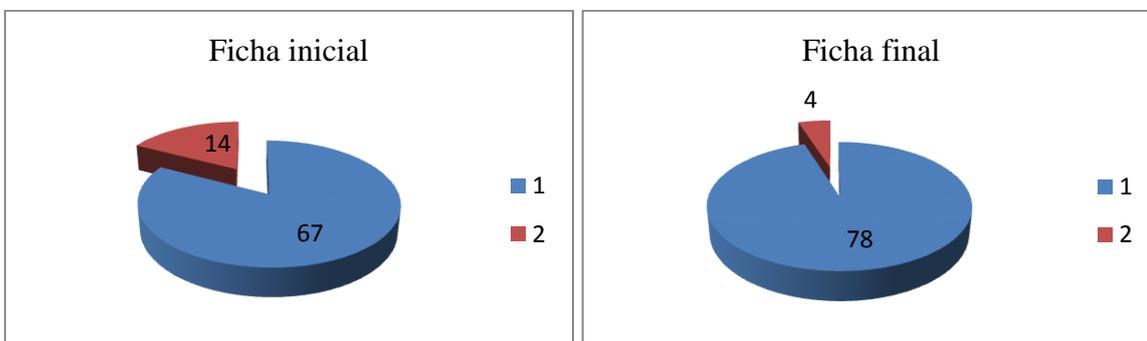


Figura 7: Pregunta cuatro.

Fuente: Elaboración propia.

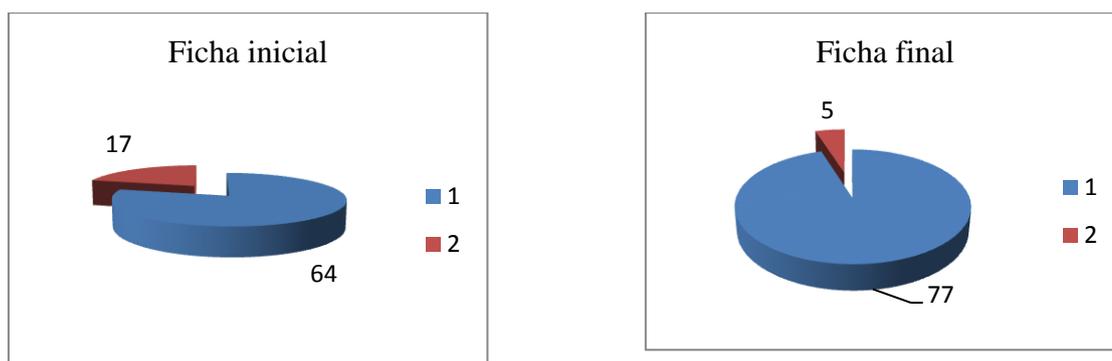


Figura 8: Pregunta cinco.

Fuente: Elaboración propia.

Las dos respuestas demostraron una disminución respecto a las sentencias calificadas como *verdaderas*, es decir, sesgadas. La respuesta número 4 pasó de una relación de 14 verdaderas y 67 falsas a 4 y 68, respectivamente. Mientras que la número 5 pasó de una relación de 17 verdaderas y 64 falsas a 5 y 77, respectivamente.

Análisis.

Comparando de la primera a la tercera pregunta, se interpreta que el pensamiento de las estudiantes se modificó en función de las estrategias planteadas por los docentes en formación a lo largo de las sesiones. A su vez, las preguntas que tenían una respuesta concreta, verdadera o falsa, vislumbraron el progreso hacia un pensamiento ecuánime; es decir, la fundamentación de concepciones no segregantes.

Este resultado se debe a la cantidad de posibilidades que los estudiantes pudieron experimentar en el transcurso de la ejecución piloto. Aquellas posibilidades son entendidas como las libertades de las que se habló en la teoría de desarrollo humano acogida por este PCP. Las prácticas brindadas a los estudiantes fueron de la más diversa índole: tejo, béisbol, rana, rugby, encostados, entre muchas otras actividades que requerían de trabajo en grupo y ponían en escena sus capacidades motrices.

Concluyendo, en general las respuestas comprensivas aumentaron y con ellas, las posibilidades de comprender el cuerpo. A través de la ficha final es posible establecer que los estudiantes modificaron y, posiblemente, ampliaron sus ángulos de perspectiva acerca de cómo se vive el cuerpo en la clase de educación física, de cuál es su incidencia en la vida

diaria y de qué manera esto puede influenciar en la interpretación de las diversas manifestaciones culturales.

No obstante, el resultado de la ficha final se debe, además, a la capacidad de diálogo desarrollada por los estudiantes. De hecho, a partir del enfoque pedagógico tomado en el segundo capítulo, se estableció que sin diálogo no es posible generar pensamientos comprensivos; por ello, un aspecto primordial de cada sesión fue fomentar la puesta en escena de ideas argumentadas.

Conclusiones

A partir de lo argumentado en el apartado anterior, de manera explícita y condensada, se presentan las siguientes conclusiones como resultado específico de los procesos reflexivos que estuvieron acompañando cada intervención:

- Aunque este PCP plantea una perspectiva educativa desde lo interestructurante, es pertinente aclarar la necesidad de reconocer lo propio del espacio. Es decir, las características propias del contexto tradicional y conductista de la escuela. Obviarlas puede conllevar a trabajar contracorriente. Un ejemplo de ello son las estrategias que se deben crear para la organización y distribución del grupo durante la sesión, puesto que son cerca de 45 estudiantes por curso que piensan, hablan, sienten y se expresan de diferente manera.
- Aunque el diálogo es un pilar fundamental de este PCP, es importante decir que este no es un componente fácil de garantizar para la institución ni para el PCP, debido a que muchos factores influyen las condiciones necesarias para que se dé: la tradición educativa, los docentes, los estudiantes, las condiciones socio-culturales y socio-históricas. Sin embargo, en las decisiones tomadas a lo largo de la prueba piloto se intentó hacer de este pilar, una constante.
- Pensar las estrategias y las condiciones de aprendizaje para cada sesión, partiendo de las experiencias previas, permitió organizar de mejor manera el trabajo en la medida en que los docentes se apropiaban del espacio para tornarlo más dinámico sin caer en la participación sin conciencia, como se pudo evidenciar en algunas de las primeras intervenciones. Esto permitió, en los momentos de retroalimentación, el surgimiento de análisis un poco más profundos respecto a temas como el de la creatividad en busca de la resolución de problemas y el trabajo en equipo.

- Toma total relevancia, en el ámbito metodológico de cada sesión, el haber puesto en práctica dos feedbacks diferentes durante el postimpacto, cada uno dirigido por uno de los docentes en formación, puesto que, las respuestas dadas por los estudiantes tocaban puntos distintos que abordaban el tema en común desde diferentes ángulos.
- Durante las prácticas y al finalizarlas, se cuestionó la pertinencia de las decisiones epistemológicas tomadas al construir este PCP. Algunos de los cuestionamientos recayeron en el enfoque pedagógico dialogante, puesto que inicialmente se obviaron condiciones que por tradición han sido construidas en el contexto, como el entendimiento por parte de los estudiantes sobre el aprendizaje en términos de procesos pasivos y lineales exentos de comunicación elocuente. La repercusión de esto recae en que, de inició, el diálogo no se daba debido a que una de las partes, los docentes, tenían en su cabeza estructuras mentales que se alejaban de este tipo de enfoques. Sin embargo, al final fue posible establecer, desde el diálogo, dos partes (estudiantes y docentes en formación) que reconocían su capacidad argumentativa y comunicativa en busca de potenciar el desarrollo cognitivo, praxiológico y valorativo, para, de esa manera, ejercer la posibilidad (libertad) de comprender.
- En el sentido de los cuestionamientos epistemológicos a partir de las dinámicas dadas por la educación tradicional del contexto, se buscan respuestas intelectuales y complejas a preguntas como ¿qué estrategias asumir con aquellos estudiantes que no participan en clase y por el contrario intentan entorpecer el desarrollo de la misma? ¿Es posible asumir estrategias conductistas, sin dejar de posibilitar el diálogo como herramienta pedagógica?
- Es factible, metodológicamente hablando, realizar un mismo microdiseño para las dos poblaciones con las que se trabajó, ya que son del mismo nivel, séptimo; pero se debe tener en cuenta que cada una de las propuestas tiene modificaciones de acuerdo al ánimo del grupo y las percepciones de sus líderes. Estos son aspectos que influyen de manera directa en el nivel de aprovechamiento de las actividades.
- Fue más consecuente pasar de proponer varias actividades, a realizar dos principales; lo cual permitió desarrollar con más profundidad el tema propuesto. Al intentar desarrollar varias actividades, se corre el riesgo de que el ideal de cada sesión se desdibuje. Por lo tanto, después de algunas sesiones, se plantearon pocas actividades con muchas variantes. Adicionalmente, en ese juego de modificar lo que se surgiría, los estudiantes actuaron como agentes propositivos.

- Poner a prueba este proyecto con dos grupos parecidos respecto al curso, séptimo, pero a la vez tan disímiles, permitió entender que para el docente resulta vital reconocer la estructura particular de cada grupo, así sean homogéneos respecto a la edad o al supuesto nivel de desarrollo mental. Es así como se tiene chance de realizar un trabajo productivo con los estudiantes.
- Algunas teorías acogidas en la perspectiva educativa solo llegan a tornarse realidad en la medida en que el proceso entre los diferentes agentes educativos está en relación constante y cercana. El diálogo, el desequilibrio cognitivo, las múltiples respuestas, la reflexión, la libertad, la flexibilidad, son elementos clave que solo se pueden trabajar a cabalidad cuando la cantidad de estudiantes no es alta. En ese sentido, y a pesar de haber obtenido importantes resultados, queda en el tintero una de las realidades comunes en el país respecto a la educación: ¿De qué manera o hasta qué punto es positivo, al menos factible, tener cursos de más de 40 estudiantes?
- Al analizar la puesta en escena de la didáctica abordada, la resolución de problemas propuesta por Mosston, donde los estudiantes están en constante desequilibrio cognitivo al ser cuestionados de manera neutral acerca de sus juicios y de sus formas de abordar cada actividad; se puede concluir que a pesar de la cantidad de estudiantes por curso, los educandos son capaces de dar cuanto se les exija. Un profesor que da poco y pide poco, obtendrá eso, poco. Un docente que explora las capacidades de sus estudiantes, puede que no logre en todos un trabajo de reflexión, pero al menos unos cuantos, con seguridad, sí tendrán una postura definida.
- Permitirle al estudiante, sin importar su edad, que coordine una clase, puede llegar a ser de mucho provecho. Aconteció en una de las sesiones y resultó ser un momento idóneo para desequilibrar intelectualmente a los estudiantes; ya que rompe con lo que tradicionalmente está en su cabeza, rompe con el rol que manejan muy bien, el de estudiante pasivo.
- Permitir la naturalidad del desarrollo de las actividades, su organización, disposición, aprendizajes y enseñanzas; posibilitan identificar que esas dinámicas no son sinónimo de sometimiento y orden estricto, sino que, por el contrario, se dan de forma espontánea y en el propio caos. Es decir, en medio del desorden es posible determinar que se acerca la organización que solo es posible cuando fluye la naturalidad de la situación y en la comprensión del caos por parte del docente,

tornándolo, con sus cuestionamientos, un espacio de diálogo y desestabilización cognitiva de los estudiantes.

- Los estudiantes empiezan a entender que la educación física no puede reducirse apenas al hecho de correr detrás de un balón o correr para sudar, como algunos manifestaban y/o manifiestan aún; por el contrario, los aprendizajes deben ir mucho más allá. En ese sentido, la idea del PCP se convierte en un grano de arena en búsqueda de consolidar, junto con los estudiantes, estas reflexiones sobre su condición de educados físicos y, al final, impactar significativamente en las miradas y concepciones acerca de ese ambiente. En palabras de esta propuesta, caminar los caminos de la desinstrumentalización.
- Cada sesión permitió entender que las clases donde los estudiantes están callados y esperando el comando del profesor, no son las mejores. Para ir de la mano con lo que este PCP propone, se debe incentivar el constante cuestionamiento. Estudiantes que no acaten las indicaciones sin preguntar, fue uno de los resultados que se obtuvieron recorriendo el camino para llegar a comprender diferentes miradas acerca del cuerpo, acerca de lo que se *es*.
- Es posible establecer que los aportes construidos a lo largo de las sesiones, permitieron observar la posición reflexiva de los estudiantes frente a lo que se trabajó en la ejecución piloto, la *comprensión del cuerpo*. Sus intervenciones fueron, en gran medida, contundentes y cargadas de criterios argumentados. Es decir, al finalizar el proceso, el estudiante mostró la virtud de establecer diálogos, al exponer su capacidad argumentativa y comunicativa frente a situaciones de posibilidad de desarrollo.
- Indiscutiblemente, no es posible generar un proceso de comprensión del cuerpo con la totalidad de estudiantes con los que se trabajó. No obstante, como en el resto de ambientes educativos, son algunos los que alcanzan a aprehender lo que se intentó transmitir y con ellos basta, por el momento, para ir edificando los diferentes proyectos educativos.

Consideraciones finales

- Al finalizar de manera satisfactoria el proceso de Ciclo de Profundización II, queda una gran duda: ¿cuál es la coherencia de realizar la contextualización en VIII semestre, la perspectiva educativa en IX, el diseño e implementación durante X y en los días anteriores a socializar, escribir el análisis de la experiencia? ¿Esto quiere

decir, entonces, que lo menos importante es dicho análisis? Desde esa postura asumida por el PCLEF, se percibe un desbalance en la planeación del desarrollo de los trabajos de grado de los futuros licenciados. Por lo anterior, ¿Qué tan descabellado o acorde suena hacer el primer y segundo ciclo del PCLEF de tres semestres, para que el último sea de cuatro? Así, para desarrollar el análisis de la experiencia se tomaría más tiempo y en esa medida, tal vez, se haría un trabajo de reflexión muchísimo más profundo y productivo de lo que se hace hoy en día.

- En función del tipo de profesional que pretende formar el Programa de Licenciatura en Educación Física, crítico, reflexivo, con pensamiento complejo, investigador, democrático, ético y autónomo (PCLEF, 2010), es necesario que él pueda, metodológicamente hablando, evaluar de forma intelectual y crítica a sus evaluadores. Son muchas horas de dedicación rigurosa para construir estas propuestas pedagógicas, como para que por las condiciones que favorecen predominantemente la parte evaluadora institucional y no la del estudiante, se vea afectada la exigencia que merece y debe tener su sustentación, al no brindarle esta posibilidad al futuro profesional en su última instancia formativa y, de esta forma, poder contribuir en el mejoramiento del proceso.

Referencias bibliográficas

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Norma.
- Cachorro, G. (2013). *Ciudad y prácticas corporales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.302/pm.302.pdf>
- Castells, M. (2010). Globalización e identidad. *Quaderns de la Mediterránea*, 14, 254-262. Recuperado de: http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/14/qm14_pdf_esp/14.pdf
- Cerda, H. (2001). *Cómo elaborar proyectos. Diseño, ejecución, y evaluación de proyectos sociales y educativos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Chinchilla, J. (2012). Pedagogía, prácticas corporales y subjetivación: pasado y presente de la Educación Física, el deporte y la recreación escolar. *Lúdica Pedagógica*, 2, 5-7.
- Espinel, A. (2012). ¿Construir objetivos, propósitos o competencias? Una propuesta orientadora. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires: año 17 - No. 170.
- Fernández, C. (2009). Cómo elaborar unidades didácticas. Definición de Unidad Didáctica. UNIM.
- De Subiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la liberación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gallo, L. (2009). *El cuerpo en la educación da qué pensar: Perspectivas hacia una educación corporal*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000200013&script=sci_arttext&tlng=en
- Gallo, L. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.

- Gallo, L. (2012). *Motricidad, educación y experiencia*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2012/elena2012.pdf>.
- García, N. (s. f.). *Entrega 1: Currículo y flexibilidad curricular. ¿El currículo: sendero o territorio?* Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Lagartera, F y Lavega, P. (2003). *Instrucción a la Praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Laurent, V. (2009). Mayo del 68, cuarenta años después. *Revista de estudios sociales*, 33, 29-43. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n33/n33a03.pdf>
- Lautaro, E. y Matías, E. (2011). Conquista, confirmación y construcción del cuerpo: una propuesta para el estudio de las prácticas corporales a partir de la epistemología de Pierre Bourdieu. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892011000400009&script=sci_arttext
- Ley 934 de 2004. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/3621/articles-85833_archivo_pdf.pdf
- Ley 181 de enero 18 de 1995: Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/3621/articles-85919_archivo_pdf.pdf
- Ley 115 de febrero 8 de 1994. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/3621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Mallarino, Nieto, Hernández, Garzón y Molano, M. (1996) *¿Qué ha sido de la educación física?* Trabajo de Especialización, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Manifiesto Mundial de la Educación Física. Recuperado de: <http://www.unes.edu.ve/bibliotecaunes/custodia/leyes/ley39.pdf>
- Martínez, P. (s. f.). *La importancia de la toma de decisiones. Departamento de métodos de investigación y diagnósticos en educación*. España: Universidad de Murcia.

- MEN. (1996). *Lineamientos Curriculares de Educación Física, Recreación y Deporte*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Orientaciones para la articulación de la educación media*. Documento de trabajo Primera versión. Bogotá D.C. 4-6.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Proyecto Educativo Institucional, PEI*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html>
- Morán, P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y en las prácticas del trabajo en el aula*. México: Universidad Autónoma de México. Recuperado de: <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-evaluaci%C3%B3n-cualitativa.pdf>
- Montávez, M. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba, Córdoba, España. Recuperado de: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/6310/9788469512753.pdf?sequence=1>
- Moreno, J. (2014). *La práctica corporal como medio de subjetivación en la educación corporal*. Proyecto Curricular Particular. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1996). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. España: Editorial Hispano Europea S.A.
- Obaya, A y Martínez, E. (2002). El curriculum flexible. *ContactoS* 46, 54-58. Recuperado de: <http://www.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n46ne/curflex.pdf>
- Parlebas, P. (2001). Física. Artículo inédito, Juegos, Deportes y Sociedad. s. p.
- PCLEF, (2015). *Perspectiva pedagógica de la licenciatura en educación física*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://edufisica.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=512&idh=514>
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En *La enseñanza de la comprensión*. (pp. 69-94). Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Salem, R. (s. f.). *Los retos de liderazgo del siglo XXI*. Quito: Universidad de San Francisco de Quito.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta, 11 edición.
- Sen, A. (2001). Juicios sobre la globalización. Recuperado de: http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1219333998145_1506469714_113804
- Tapiero, J. (2014). *Las prácticas corporales, un eje posibilitador de inclusión en las relaciones interpersonales*. Proyecto Curricular Particular. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Torres, F. (2011). *Prácticas corporales socioculturalmente constituidas como medio para el desarrollo de las dimensiones del ser*. Proyecto Curricular Particular. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Trilles, K. (2004). El cuerpo vivido. Algunos apuntes de Merleau-Ponty. *Themata. Revista de Filosofía*, 33, 135-140. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/themata/33/13%20trilles.pdf>
- Villamil, M. (2003). *Fenomenología del cuerpo y de su mirar*. Bogotá: Universidad Santo Tomás Consejo Editorial.

ANEXOS

Anexo 1. Ficha de observación macrocontexto.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular		FICHA DE OBSERVACIÓN (Nombre institución)		 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>1954 - 2014</small>
		PEI:		
IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN				
Localidad:	Dirección:	Barrio:	Estrato:	
Aprobación de grados cero a undécimo:				
Otras aprobaciones:				
Naturaleza:			Jornadas:	
Género:	Niveles:		Modalidad:	
Misión:	Visión:		Perfil del estudiante:	
PLANTA FÍSICA-INFRAESTRUCTURA				
Bloque A:	Instalaciones:			
Bloque B:				
Bloque C:				
Bloque D:				
Bloque E:				
PLANTA DOCENTE				
Total docentes de la institución Número:	Cantidad docentes por área:	Funcionarios Académicos: Administrativos: Servicios generales:		
Docentes de Educación Física :		Organigrama de la institución:		
Preescolar: Primaria: Bachillerato: Articulación:				
Observaciones:				

Anexo 1.1. Ficha de observación macrocontexto.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular		FICHA DE OBSERVACIÓN Colegio El Porvenir I.E.D.		 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>
		PEI: "Diálogo de saberes para el desarrollo de talentos con proyección de comunidad"		
IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN				
Localidad: Séptima, Bosa	Dirección: Sede A: Calle 52 sur # 91D 56	Barrio: El Porvenir III Sector	Estrato: 1, 2 y 3.	
Aprobación de grados cero a undécimo: Resolución 2541 del 28 de Agosto de 2002				
Aprobación para la articulación de la educación media con la educación superior: Articulado con la Universidad Pedagógica Nacional Resolución 730 del 25 de Marzo de 2009.				
Naturaleza: Oficial		Jornadas: Mañana y tarde.	N. Total Estudiantes: 1.500	
Género: Mixto	Niveles: Preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional.		Modalidad: Bachiller técnico en gestión cultural en la perspectiva en educación física.	
Misión: El colegio El Porvenir IED fundamentado en el modelo cognitivo-social, busca la promoción integral de sus estudiantes y el desarrollo social y cultural de su comunidad expresado en : formación de ciudadanos competentes en el saber, saber hacer, y saber ser que les permitan actuar con justicia, equidad e identidad planetaria; el fortalecimiento de la construcción del proyecto de vida de sus integrantes para que se asuman como sujetos auto-transformados y transformadores de su realidad resolviendo problemáticas de su contexto y la preparación de bachilleres con calidad académica iniciándolos profesionalmente en el campo de la educación y la pedagogía.	Visión: El colegio El Porvenir IED consolidará y fortalecerá hacia el año 2015 los componentes: humano, axiológico, social, pedagógico y científico-tecnológico a través de la reconstrucción del conocimiento mediante la implementación de la enseñanza por ciclos y la articulación de la educación media con la educación superior, que permitan al educando iniciar su preparación profesional en el campo de la educación y la pedagogía formándose como ciudadano capaz de transformarse y participar en la transformación de su contexto.		Perfil del estudiante: Sujetos formados en tres dimensiones: Dimensión individual-personal: Capacidad de indagación investigación, cuestionamiento, innovación, flexibilidad y adaptación al cambio. Líderes y autónomos. Dimensión social-comunitaria: Reflejan valores humanos como el servicio, la solidaridad y los aplican en función de sus sociedad. Dimensión ocupacional-profesional: personas con perfil y proyección profesional para laborar de manera competente.	
PLANTA FÍSICA-INFRAESTRUCTURA				
Bloque A: Primaria	PEI: "Diálogo de saberes para el desarrollo de talentos con proyección de comunidad"			
Bloque B: Bachillerato				
Bloque C: Preescolar				
Bloque D: Articulación				
Bloque E: Área directiva y bienestar estudiantil				
PLANTA DOCENTE				
Total maestros de la institución Número: 50	Cantidad maestros por área: Área: 5 Humanidades: 6 Articulación: 4 Eda. Física: 3	Funcionarios Académicos: 50 Administrativos: 9 Servicios generales: 14		
Maestros de Educación Física :	Preescolar: 0 Primaria: Oscar Nieto Bachillerato: Juan Carlos Bautista Articulación: Orlando Chavarro	Organigrama de la institución: Rector Comité de orientación Consejo directivo Consejo académico Comité de convivencia		
Observaciones: La infraestructura se encuentra en buenas condiciones, además cuenta con importantes recursos tecnológicos y didácticos. Está ubicado en una vecindad bastante urbanizada, asimismo se encuentra a pocos metros la Universidad Distrital, así como de una de las sedes de la Universidad Uniminuto y otras instituciones educativas e instituciones de desarrollo social y cultural (Centro de Desarrollo Comunitario). Cerca se encuentran dos Centros Comerciales y un centro médico Colsubsidio. Por la cercanía de quien hace este PCP, se sabe que a las proximidades de la institución se encuentran expendios de droga y lugares con altos índices de violencia y vandalismo lo que hace que las estructuras físicas tengan aspectos de encerramiento estricto.				

Anexo 2. Ficha de observación microcontexto.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular	FICHA DE OBSERVACIÓN MICROCONTEXTO		 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>LA PEDAGOGÍA EN ACCIÓN</small>
	PEI:		
IDENTIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN			
Curso:	No. Mujeres:	No. Hombres:	
Uso de uniforme:			
Algún estudiante con discapacidad: (¿cuál?)			
ESTRUCTURA DE PODER			
Estudiante-Estudiante:		Estudiante-Profesor:	
HORARIOS Y CONTENIDOS			
No. De sesiones por semana:	Tiempo por sesión.	Días:	
Temáticas:	Finalidad:	Profesor Responsable:	
ESPACIOS UTILIZADOS PARA LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA			
ESPACIO 1:	ESPACIO 2:	ESPACIO 3:	
ESPACIO 4:	ESPACIO 5:	ESPACIO 6:	
Observaciones:			

Anexo 2. Ficha de observación microcontexto (Curso: 701).

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular	FICHA DE OBSERVACIÓN MICROCONTEXTO Colegio El Porvenir I.E.D. (Sede A)		 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>LA UNIVERSIDAD DE LOS DEBERES</small>
	PEI: "Diálogo de saberes para el desarrollo de talentos con proyección de comunidad".		
IDENTIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN			
Curso: 701	No. Mujeres: 21	No. Hombres: 21	
Uso de uniforme: Camiseta, pantaloneta, medias y tenis blancos. (Estrictamente controlado) Norma del manual de convivencia.			
Algún estudiante con discapacidad: (¿cuál?) NA			
ESTRUCTURA DE PODER			
Estudiante-Estudiante: Grupos establecidos, se evidencia esa segregación de grupos de niños y grupos de niñas. Relaciones de comunicación estructuradas y relaciones de conflicto.		Estudiante-Profesor: Se evidencia la autoridad del profesor, sin embargo, los niños saben que el profesor permite el diálogo y media las situaciones de conflicto generadas en el espacio. Las normas median esta relación profesor-estudiante.	
HORARIOS Y CONTENIDOS			
No. De sesiones por semana: 1	Tiempo por sesión. 1 hora 45 minutos	Días: Jueves	
Temáticas: 1: Capacidad física resistencia. 2: Condiciones higiénicas ambientales.	Finalidad: Participar en actividades físicas que promuevan el desarrollo de la resistencia anaeróbica. Comprender y conocer la importancia que tiene la limpieza de su entorno físico.	Profesor Responsable: Juan Carlos Bautista	
ESPACIOS UTILIZADOS PARA LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA			
ESPACIO 1: Auditorio, (cancha de voleibol)	ESPACIO 2: Patio Bachillerato (cancha voleibol)	ESPACIO 3: Patio Bachillerato (cancha microfútbol)	
ESPACIO 4: Parque, vecino de la institución.	ESPACIO 5	ESPACIO 6	
Observaciones: Los estudiantes se encuentran en edades entre los 12 y 15 años. De forma general, no un grupo conflictivo, por el contrario se evidencia interés y participación en el espacio, observación constada por el profesor. Es importante resaltar que, en esta edad las niñas se encuentran en etapa de adaptación y reconocimiento del ciclo menstrual, lo que puede llevar en sus momentos a alejarlas o a su no participación, deben ser pensadas estrategias para afrontar situaciones respecto a esa realidad. Encontramos materiales para su clase tales como balones, aros, pelotas, equipamientos de gimnasia, colchonetas, gimnasio.			

Anexo 2. Ficha de observación microcontexto (Curso: 703).

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular	FICHA DE OBSERVACIÓN MICROCONTEXTO Colegio El Porvenir I.E.D. (Sede A)		 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Universidad de Educadores</i>
	PEI: "Diálogo de saberes para el desarrollo de talentos con proyección de comunidad".		
IDENTIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN			
Curso: 703	No. Mujeres: 24	No. Hombres: 20	
Uso de uniforme: Los estudiantes deben portar la camiseta, pantaloneta, medias y tenis blancos establecidos por el Manual de Convivencia.			
Algún estudiante con discapacidad: (¿cuál?) NA			
ESTRUCTURA DE PODER			
Estudiante-Estudiante: Aparentemente, la relación es distante pero amena. Es decir, no hay bullying o discriminación notoria. Por otro lado, existen grupos definidos. Un grupo formado por niños y otro por las niñas. A su vez, hay subdivisiones que se diluyen durante las actividades de clase.		Estudiante-Profesor: La relación es amena. Los estudiantes están permanentemente dialogando entre sí pero están atentos a las indicaciones del profesor. Él, de manera natural establece su autoridad sin exageraciones de actitud o de tonos de voz.	
HORARIOS Y CONTENIDOS			
No. De sesiones por semana: 1	Tiempo por sesión. 1 hora 40 minutos	Días: Jueves	
Tématicas: 1: Capacidad física resistencia. 2: Condiciones higiénicas ambientales.	Finalidad: Participar en actividades físicas que promuevan el desarrollo de la resistencia anaeróbica. Comprender y conocer la importancia que tiene la limpieza de su entorno físico.	Profesor Responsable: Juan Carlos Bautista	
ESPACIOS UTILIZADOS PARA LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA			
ESPACIO 1: Auditorio, (cancha de voleibol)	ESPACIO 2: Patio Bachillerato (cancha voleibol)	ESPACIO 3: Patio Bachillerato (cancha microfútbol)	
ESPACIO 4:	ESPACIO 5	ESPACIO 6	
Observaciones: El grupo es grande pero en su mayoría están dispuestos a trabajar. No responde a su profesor de mala manera, la comunicación es amena. Se nota que disfrutaban de la clase de educación física. No se observaron segregaciones a pesar de que sí hay afinidades. Las edades de los estudiantes van desde los 12 hasta los 15 años aproximadamente. Parece ser un grupo que necesita variados estímulos por parte de sus profesores para garantizar la continuidad de su aprendizaje.			

Anexo 3. Diario de campo.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular		DIARIO DE CAMPO		 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educadora de educadores</small>
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCUBRIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.				
N. De sesión. 00				
Fecha:	Lugar:	Participantes:		
Actividad:	Hora inicio:	Hora final:		
(Desarrollo de la sesión, encuentro, charla, exposición o suceso)				
Reflexiones del docente en formación:				
Observaciones generales:				
Aportes a la sistematización:				
Criterios evaluativos de la sesión de clase: (Insatisfactorio- Productiva - Satisfactorio)				
Aspectos evaluativos de los docentes en formación (Práctica docente):				

Anexo 3.1. Diario de campo 1.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular	DIARIO DE CAMPO	 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>Educadora de Educadoras</small>
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCUBRIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.		
N. De sesión. 00		
Fecha: 18/Febrero/2016	Lugar: Colegio el Provenir I.E.D.	Participantes: Ingrid Paola Pinzón Tapias Jonathan Stiven Chavarro Rodríguez.
Actividad: Observación.	Hora inicio: 7:30 a.m.	Hora final: 12:15 p.m.
<p>Hoy se realizó la primera observación y aproximación al contexto y a la población donde se realizarán las prácticas. Al inicio de la jornada fuimos presentados con la coordinadora de la Educación Media Fortalecida y la coordinadora académica responsable por la jornada de la mañana, donde nos indicaron los cursos y horarios con los cuales realizaremos nuestra labor. Nos presentaron con el profesor encargado de los cursos y quien nos va acompañar durante el proceso, con el cual tuvimos una pequeña conversación que giro en torno a, la educación física, la institución, los estudiantes, sus anécdotas y nuestras perspectivas. De allí, reconocimos factores claves en la toma de decisión para la intervención. A las 8:10 a.m. se inicio la clase con el curso 703, estuvimos durante todo el espacio realizando nuestra observación y analizando factores preestablecidos en la ficha de caracterización de la población y del contexto general. (posibilidades, dificultades, necesidades). la clase fue hasta las 10:00 a.m. Durante el descanso continuamos con la observación del ambiente durante este periodo de tiempo, caminando por las instalaciones de la institución. A las 10:30 a.m. y hasta las 12:15 p.m. se realizo la observación y caracterización del segundo grupo; 701. De igual forma, en función de los factores y observaciones de los formatos construidos. Así finalizo la jornada.</p>		
<p>Reflexiones del docente en formación: Se evidencio una institución amena y con grandes posibilidades. El ambiente que rodea y donde se encuentra la institución es diverso y bien urbanizado, a lo que cabe resaltar la cercanía con la nueva sede de la Universidad Distrital, con otras instituciones educativas y con instituciones de desarrollo social, lo que hace de este contexto, una posibilidad de evidenciar y/o vivenciar dinámicas de diferente índole educativo, cultural y social. En relación al grupo, es más participativo y dinámico de lo que pudimos esperar por otras experiencias que nos llevaron a pensar así. Tenemos algunos retos para la adaptación de nuestro PCP, pero se siente una tranquilidad por la colaboración y acompañamiento del profesor de la institución y los grupos con los cuales estaremos.</p>		
<p>Observaciones generales: Es una institución grande y con interesantes proyectos educativos para su comunidad. El contexto de ubicación de la institución lo hace estimulante y rico para la comunidad educativa. El lugar transmite tranquilidad y seguridad. Pensar en formas de adaptación de la idea, a las temáticas establecidos por el docente y realidades de los grupos con los que se trabajará.</p>		
<p>Aportes a la sistematización: Identificación de posibilidades, dificultades y necesidades que permiten tomar decisiones para la intervención piloto. No dejar de pensar en el contexto mismo de la institución para pensarse las prácticas en el sentido de aprovecharlo y así reflexionarlo en las conclusiones.</p>		

Anexo 3.2. Diario de campo 2.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular		DIARIO DE CAMPO		 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de la Pedagogía</small>	
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCUBRIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.					
N. De sesión. 01					
Fecha: 03/Marzo/2016		Lugar: Colegio el Provenir I.E.D.		Participantes: Ingrid Paola Pinzón Tapias Jonathan Stiven Chavarro Rodríguez.	
Actividad: Primera práctica.		Hora inicio: 7:30 a.m.		Hora final: 12:20 p.m.	
<p>La jornada inició con la preparación de los instrumentos para la clase. Hicimos un pequeño recorrido por algunas de las salas donde se guarda el material dispuesto para la clase de educación física. Posteriormente, preparamos el espacio, recibimos la lista del curso y los estudiantes, al ir llegando, se fueron acomodando en el espacio. El profesor Bautista nos presentó ante los estudiantes allí nosotros hicimos la introducción del trabajo que vamos a llevar a cabo hasta el 12 de mayo. Enseguida los niños y niñas respondieron la ficha diagnóstica propuesta, hicimos el llamado a lista e iniciamos con la activación física previa a las 3 actividades que pudimos desarrollar con el primer grupo. A las 9:45 nos dispusimos a hacer el feedback de la clase, los estudiantes respondían lo que era preguntado por nosotros. De 10:00 a 10:30 fue el descanso. Después de él hubo sesión de dirección de grupo por lo que con el segundo grupo solo tuvimos una hora de clase. La dinámica inicial fue igual que con el primer grupo. No obstante solo se llevaron a cabo 2 actividades por la premura del tiempo y al finalizar una retroalimentación de un par de minutos. A las 12:20 los estudiantes salieron del lugar y finalizamos la primera sesión de este proyecto.</p>					
<p>Reflexiones del docente en formación: La primera sesión muestra las dificultades de trabajar con cerca de 44 estudiantes por curso. Esa característica típica de la educación pública define drásticamente las dinámicas de la clase. Es casi imposible esperar que con grupos de ese tamaño sea posible tener 100% conectados a todos los estudiantes. Es una tarea apoteósica suponer que los 44 estudiantes van a ser capaces de realizar las reflexiones de la clase. Esto no porque unos sean más inteligentes que otros, no. Es, más bien, porque algunos están más comprometidos con la clase y eso les permite hacer los respectivos análisis. Los dos grupos son el fiel reflejo de que ninguna población puede ser abordada de la misma manera por más similitudes que tengan. Allí nos encontramos con dos cursos del nivel de séptimo con dinámicas totalmente diferentes. En un curso los niños son los que dirigen en cierta medida las actitudes del curso; en el otro, son las niñas. Por lo tanto los modos de atraer a dichas población, por ese solo hecho, ya los hace totalmente diferente. ¿Cómo atraer a este grupo de niñas para trabajar y así crear un ambiente más armónico mientras que, con el otro curso, la pregunta es cómo atraer a los niños para que así todos se inmiscuyan en las actividades?</p>					
<p>Observaciones generales: A pesar de ser del mismo nivel, las maneras de abordar los dos cursos tienen que ser diferentes. Los niños y niñas están en su total capacidad de producir respuestas argumentadas pero la pereza que ya traen desde otros ámbitos académicos les impide el proceso. El trabajar en equipo, el tener líderes para desarrollar las actividades, son actitudes que han sido permeadas, tal vez, por el sistema educativo memorístico e individualista.</p>					
<p>Aportes a la sistematización: Reconocer la estructura particular de cada grupo, así sean homogéneos respecto a la edad o el nivel de supuesto desarrollo mental es vital para poder tener chance de realizar un trabajo productivo con los estudiantes. Por otro lado, de qué manera o hasta qué punto es positivo o al menos factible, tener cursos de más de 40 estudiantes. Sin embargo, los niños son capaces de dar cuanto se les exija. Un profesor que da poco y pide poco de sus estudiantes obtendrá eso, poco. Un profesor que explora las capacidades de sus estudiantes hasta el fondo puede que no logre en todos un trabajo de verdadero valor/desarrollo, pero al menos unos cuantos, con seguridad, sí tendrá alguna evaluación de bastante valor.</p>					
<p>Criterios evaluativos de la sesión de clase: Productivo: Desde el proceso y la retroalimentación se evidenció que aunque no todos comprendieron la intención de la clase y participaron por participar o no participaron, manifestaron la importancia de la creatividad en la resolución de problemas, el trabajo en equipo y expresar su autenticidad en las ideas para realizar las actividades en grupo.</p>					
<p>Aspectos evaluativos de los docentes en formación (Práctica docente): Se han tomado decisiones asertivas, sin embargo, es necesario que no se olvide las características del contexto tradicional y conductista de la escuela, puesto que obviarlas puede ponernos a nadar contra la corriente en los procesos que pretendemos desarrollar. Estrategias deben ser tomadas para la organización y distribución del grupo durante la sesión ya que estamos frente a 45 estudiantes que piensan, hablan, sienten y se expresan de diferente manera. Eso es lo que nos ofrece el contexto y debemos asumir (aun cuando complicado) esa responsabilidad de educar.</p>					

Anexo 3.3. Diario de campo 3.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular	DIARIO DE CAMPO	 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>1959</small>
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCUBRIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.		
N. De sesión. 02		
Fecha: 10/Marzo/2016	Lugar: Colegio el Provenir I.E.D.	Participantes: Ingrid Paola Pinzón Tapias Jonathan Stiven Chavarro Rodríguez.
Actividad: Segunda práctica	Hora inicio: 8:00 a.m.	Hora final: 12:15 p.m.
<p>La jornada inició con la preparación de los instrumentos para la clase. Al llegar los estudiantes, fueron organizados para hacer el llamado a lista y revisar el uniforme. Luego se realizó la activación física a través de un juego de cogidas previo a las 3 actividades que pudieron hacerse durante el espacio. Durante las actividades fue necesario asumir estrategias conductistas, pues el grupo respondió de mejor manera a la organización de las actividades de esa forma. Cerca de las 9:45 a.m. se dispuso el grupo para realizar la retroalimentación y, debe destacarse, que al final estaban dispuestos al diálogo que retroalimentaba la sesión. De 10:00 a 10:30 a.m. fue el descanso. En seguida llegó el siguiente grupo (701), la experiencia con el grupo anterior nos permitió tomar decisiones más precisas para el desarrollo de las 3 actividades, las cuales no solo se realizaron en el auditorio si no también en el patio de bachillerato. A las 12:05 volvimos al auditorio, realizamos la retroalimentación, (fue más difícil que con el primer grupo) y finalizó a las 12:20.</p>		
<p>Reflexiones del docente en formación: Esta sesión nos permitió entender que será necesario utilizar estrategias conductistas en busca de organizar de mejor manera las actividades. Al dividir los grupos para las actividades, se evidencio dinámicas totalmente distintas, lo que nos llevo como profesores a tomar decisiones que desde nuestra observación y el desarrollo de la actividad eran de igual forma diferentes. Las preguntas que nos quedan son: ¿Que estrategias asumir con aquellos estudiantes que no participan en clase y por el contrario intentan entorpecer el desarrollo de la misma? ¿Cómo ir asumiendo estrategias conductistas, sin dejar de posibilitar el diálogo como herramienta pedagógica?</p>		
<p>Observaciones generales: Se empieza a dilucidar en algunos estudiantes el argumento coherente y de peso al exponer sus ideas para liderar y desarrollar las actividades. Deben ser pensadas y aplicadas estrategias específicas para aquellos estudiantes que de ninguna manera quieren participar de las actividades y que por el contrario intentan entorpecer los procesos de los estudiantes que desean estar conectados y concentrados. En el segundo grupo (701) hay más estudiantes con estas características lo que hace más urgente implementarlas con ellos.</p>		
<p>Aportes a la sistematización: Es necesario que el docente se encuentre constantemente en la capacidad de observar y tomar decisiones pedagógicas rápidas y eficientes durante la clase. Las habilidades deben ir siendo depuradas y apropiadas para aplicar nuevas estrategias. Se cometieron errores epistemológicos al pensar el PCP, sin embargo, ser conscientes de esto, permite valorar de mejor manera nuestra propuesta.</p>		
<p>Criterios evaluativos de la sesión de clase: Productivo: Pensarse las estrategias y las condiciones de aprendizaje en las que iba a realizarse la sesión partiendo de lo que se aprendió de la primera, permitió organizar de mejor manera el trabajo, lo que de igual forma llevo a que los estudiantes se apropiaran del espacio para tornarlo más dinámico y que no cayera en la participación por la participación como se evidencio en la primera sesión. Esto llevo a que en el momento de la retroalimentación se dieran análisis un poco más profundos al hecho de la creatividad para la resolución de problemas y el trabajo en equipo.</p>		
<p>Aspectos evaluativos de los docentes en formación (Práctica docente): Se debe rescatar que para esta sesión; las decisiones de organización y distribución del grupo fueron apropiadas y eficientes para el desarrollo de la sesión. Se consiguió que los muchachos estuvieran concentrados y dispuestos durante la sesión, pues la organización conlleva a que la comunicación se estableciera de forma directa, un poco más amena y eficiente, no perdiendo mucho tiempo en explicaciones o distribuciones. Se está apropiando y afianzando habilidades de observación constante, puesto que aprendemos rápido de las necesidades y oportunidades del contexto. Algo que debe mejorarse, es el cuidado con el uso excesivo de la palabra, por lo menos mientras se generan las condiciones para ser un poco más extenso con el discurso, ya que los estudiantes después de los treinta segundos ya han perdido la atención en lo que se dice, tomando el discurso, vacío.</p>		

Anexo 3.4. Diario de campo 4.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular	DIARIO DE CAMPO	 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>1957</small>
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCUBRIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.		
N. De sesión. 03		
Fecha: 31/marzo/2016	Lugar: Colegio el Provenir I.E.D.	Participantes: Ingrid Paola Pinzón Tapias Jonathan Stiven Chavarro Rodríguez.
Actividad: Tercera práctica	Hora inicio: 7:30 a.m.	Hora final: 12:15 p.m.
<p>La jornada inició con normalidad. Los estudiantes del primer grupo llegaron 20 minutos antes de lo esperado y en ese momento la idea fue dejarlos disfrutar el momento realizando lo que cada uno de ellos quisiera para aprovechar dichos momentos y generan observaciones que pudiesen ser útiles en nuestro proceso. La clase inició con el llamado a lista puesto que es una actividad que el profesor titular llevaba a cabo normalmente. Después se realizaron las actividades propuestas en el microdiseño elaborado para la tercera sesión. A las 9:55 a.m. enviamos a los estudiantes a prepararse para salir a descanso. En esta sesión no se hizo el feedback. A las 10:30 a.m. empezaron a llegar los estudiantes del siguiente grado, 701. Establecer un ambiente óptimo para desarrollar la clase con este grupo requiere más tiempo. Las actividades se realizaron de la manera esperada aunque la última actividad no se realizó por falta de tiempo. A su vez, tampoco se realizó la retroalimentación por lo que la siguiente sesión inicia con eso.</p>		
<p>Reflexiones del docente en formación: A pesar de estar en una misma fase etaria, en un mismo contexto social, en un mismo colegio, es imposible pensar que 701 y 703 son iguales. A pesar de parecer homogéneos, estos dos grupos se caracterizan de maneras particulares y dichas características deben tenerse en cuenta a la hora de establecer las actividades para cada uno de los grupos. Por ejemplo, es factible realizar un microdiseño para las dos poblaciones; pero se debe tener en cuenta que cada una de las propuestas tendrán modificaciones de acuerdo al ánimo del grupo y las percepciones de sus líderes.</p>		
<p>Observaciones generales: Hemos entendido que el orden perfecto no necesariamente ejemplifica una buena clase. Hasta se puede comprender al contrario. En medio de lo que muchos entienden como desorden se pueden generar espacios de entendimiento y aprendizaje por parte de los estudiantes. Tal vez no todos sean conscientes de las actividades y las intenciones, pero algunos de ellos sí pueden sacar el mayor provecho posible.</p>		
<p>Aportes a la sistematización: El desarrollo de estas tres sesiones nos ha permitido ir entendiendo, poco a poco, que las clases donde los estudiantes están callados y esperando el comando del profesor, no son las mejores. Para ir de la mano con lo que nuestro PCP propone, se debe incentivar el constante cuestionamiento. Estudiantes que no acaten las indicaciones sin preguntar puede llegar a ser uno de los objetivos que nos planteamos en el camino de llegar a comprender diferentes miradas acerca del cuerpo, acerca de lo que somos.</p>		
<p>Criterios evaluativos de la sesión de clase: Productiva - Si bien, no se genera la clase soñada en donde todos aportan de igual manera, en donde todos son escuchados, en donde se desarrolla a cabalidad el tema deseado; esta sesión nos permitió enseñar algo nuevo a los estudiantes y por ende, ellos pudieron experimentar algo que les dejó un huella, sin importar el tamaño de esta, para poder ser un poco más conscientes de lo que decimos y de lo que comunicamos.</p>		
<p>Aspectos evaluativos de los docentes en formación (Práctica docente): El proceso se va depurado en búsqueda de cumplir su objetivo. Al inicio podría ser fácil que desviáramos nuestra intención pero con el transcurrir de las sesiones, hemos sido capaces de hilar lo que deseamos, con las actividades y estas, a su vez, son los resultados de ellas. Si bien los estudiantes no se sienten totalmente conformes cuando no están corriendo, también están dispuestos a aprender de las cosas que se dan en la clase. Poco a poco hemos empezado a conocer a los grupos hasta el punto de buscar no solo la actividad que mejor se acople al tema y sí, más bien, la que pueda gustarles pero a su vez que vaya en sintonía con lo propuesto por este PCP.</p>		

Anexo 3.5. Diario de campo 5.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular		DIARIO DE CAMPO	
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCUBRIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.			
N. De sesión. 04			
Fecha: 07 /Abril/2016	Lugar: Colegio el Provenir I.E.D.	Participantes: Ingrid Paola Pinzón Tapias Jonathan Stiven Chavarro Rodríguez.	
Actividad: Cuarta Práctica	Hora inicio: 7:30 a.m.	Hora final: 12:15 p.m.	
<p>La jornada inicio sin ninguna novedad. Cuando se organizo el grupo para iniciar la sesión, los estudiantes solicitaron acompañamiento de uno de los practicantes para ir a recibir su refrigerio al restaurante puesto que en la mañana no se lo habían dado. Uno de los practicantes los acompaño y el tiempo utilizado para esto fue de 20 minutos. Al llegar se organizo el grupo para realizar la retroalimentación que no se pudo hacer la sesión anterior, donde los niños mostraron una importante participación.</p> <p>Luego fueron realizadas las actividades que estaban dispuesta desde el microdiseño; siendo las 9:50 a.m. cada uno de los practicantes en grupos divididos realizaron la retroalimentación de la clase. Desde las 10:30 comenzaron a llegar los estudiantes del segundo grupo, se evidencio que una gran parte de los estudiantes no llegaron para participar de la clase. Ya organizados y realizado en llamado a lista, se hizo la retroalimentación de la sesión pasada; así como en el grupo anterior se lograron importantes reflexiones. Ya en las actividades, como ha venido sucediendo desde clases anteriores, se hace más difícil conseguir hacer o establecer las aclaraciones y condiciones necesarias para realizarlas. No fue realizada la retroalimentación, sin embargo, fueron evidenciándose y orientándose algunas situaciones de conflicto y comunicación durante la realización de las actividades.</p>			
<p>Reflexiones del docente en formación: Los estudiantes empiezan a evidenciar los cambios en la forma de abordar la clase, lo que conlleva a dos situaciones, la primera: Comprenden la importancia de pensar en la actividad, los acuerdos y las formas de organizarse dentro de ella, lo que la hace más enriquecedora, y la segunda: La resistencia por algunos de los estudiantes por cambiar el abordaje de la clase, en ocasiones exigiendo actividades en la que se deba correr más, y en consecuencia, los lleva a asumir la estrategia del acuerdo con el profesor; "<i>Hacemos las actividades rápido y después jugamos fútbol o voleibol</i>"</p>			
<p>Observaciones generales: Se comprende y se le da más valor por parte de los estudiantes el espacio del feedback, resultado de la organización natural que se da en el proceso y desarrollo de las actividades. La naturalidad que hemos permitido al entender que la organización no es sinónimo de sometimiento y orden estricto, si no que por el contrario se da de forma espontánea y en el propio caos. Sin embargo, debe decirse, las niñas muestran mayor disposición y participación en la retroalimentación, lo que exige de los practicantes asumir estrategias que involucren de mejor forma a los niños.</p>			
<p>Aportes a la sistematización: Lo evidenciado desde la retroalimentación de cada uno de los grupos sobre la sesión pasada, nos permitió orientar las reflexiones dadas hacia las intenciones planteadas en el microdiseño y, observar importantes aspectos construidos en el diálogo sobre las comprensiones del cuerpo que resulta en lo que preocupa a este PCP. La forma de abordar la clase muestra que algunos estudiantes acogen las dinámicas y las tornan enriquecedoras y por otro lado, algunos otros estudiantes y en momentos la mayoría, oponen resistencia exigiendo las actividades que venían realizando en sus clases de educación física.</p>			
<p>Criterios evaluativos de la sesión de clase: Productivo- Explotar otras prácticas no convencionales, permitió generar un ambiente de aprendizaje, donde fueron establecidos acuerdos y resueltas algunas situaciones de conflicto a través del diálogo, además de continuar dejando huellas en busca de otras formas de hacer educación física. De igual forma, esta sesión nos mostro, una vez más, que la naturalidad de la cual emerge la organización misma de las actividades, nos dejo mejor ubicados al momento de realizar la retroalimentación. Es claro que aun no conseguimos la participación de todos, no solo en los espacios de reflexión y diálogo en la clase, sino que también hay mucha evasión del espacio por parte de un buen número de estudiantes en el segundo grupo.</p>			
<p>Aspectos evaluativos de los docentes en formación (Práctica docente): Han sido tomadas importantes decisiones en la búsqueda de responder al objetivo del presente PCP, decisiones que han permitido depurar estrategias para desarrollar las actividades pensando en los intereses de los estudiantes, para de esa forma, no radicalizar nuestra intervención apenas pensando en los propósitos del PCP.</p> <p>Son muchas cosas las que están en juego en cada sesión y, en el intento de integrar a todos los estudiantes en su espacio de educación física, se adoptan actitudes retadoras del docente, en respuesta de las actitudes también retadoras e irrespetuosas de algunos estudiantes. Se debe preocupar controlar este tipo de situaciones a través de estrategias pedagógicas para no caer en el juego de esas situaciones naturales (no por eso menospreciadas) del hecho educativo.</p>			

Anexo 3.6. Diario de campo 6.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular		DIARIO DE CAMPO	
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCUBRIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.			
N. De sesión. 05			
Fecha: 14/Abril/2016	Lugar: Colegio el Provenir I.E.D.	Participantes: Ingrid Paola Pinzón Tapias Jonathan Stiven Chavarro Rodríguez.	
Actividad: Quinta sesión	Hora inicio: 10:30 a.m.	Hora final: 12:20 p.m.	
<p>No fue posible trabajar con el primer grupo puesto que hubo dirección de grupo. Ya con el segundo grupos, 701, los sucesos se dieron de una manera muy inesperada. Un estudiante, voluntariamente, quiso tener a cargo la clase y nosotros se lo permitimos puesto que fue algo que nació de un cuestionamiento por el tipo de actividades que los docentes en formación planteamos para las sesiones. La mayoría del tiempo de la clase fue prácticamente un caos puesto que los docentes en formación estábamos permitiendo que los estudiantes comprendieran la posición de Alexis, un compañero de ellos, intentando que sus colegas se organizaran para realizar las actividades. Al no ser posible, los docentes en formación intervenimos e iniciamos la retroalimentación acerca de lo que se estaba viviendo. Después de ello, los estudiantes colaboraron un poco más a Alexis para que él pudiese comentar lo que se iba a realizar. Alexis se enfrentó a situaciones que lo desconcertaban puesto que no sabía qué hacer y sus compañeros pudieron evidenciarlo. Cabe aclarar que los docentes en formación estábamos constantemente siguiendo el proceso para que no se presentaran accidentes y para que todos los estudiantes, sin importar su actitud ante la clase, pensaran acerca de lo que estaba aconteciendo.</p>			
<p>Reflexiones del docente en formación: La sesión fue de mucho provecho debido a que un estudiante estaba a cargo de la clase, claro, con la ayuda de los docentes en formación. Se dieron varios momentos en donde los estudiantes podían ver una misma situación, la clase de educación física, desde diferentes ojos. Desde los ojos de quien no está conectado con la actividad, desde la visión del docente que quiere generar un poco de orden para explicar las actitudes o desde la perspectiva de los estudiantes que están esperando el inicio formal de lo planificado para esa sesión. Adicionalmente, a Alexis, el niño que estaba al frente del taller, se le presentaron varias situaciones donde no sabía qué hacer y nuestra actitud como docentes fue cuestionarlo acerca de las posibles formas de abordar dichas situaciones.</p>			
<p>Observaciones generales: En la retroalimentación de la sesión, de manera espontánea salió la posibilidad de que algunos de los estudiantes encaren una nueva sesión dirigida por ellos. De acuerdo a lo hablado por los estudiantes y los docentes en formación, esta nueva sesión será muy provechosa puesto que ya hay algunas valiosas enseñanzas surgidas en esta clase. Nunca, ninguno de los estudiantes había tenido la labor de coordinar una clase. Por otro lado, si bien la próxima clase dirigida por los estudiantes será sobre un tema muy conocido y hasta instrumentalizado, fútbol; se abrió esa ventana porque sobre lo que a ellos les gusta, este deporte, se pueden generar otras formas de comprender las labores de cada uno. Es decir, así los niños estén desarrollando una clase sobre fútbol, algo que hacen todos los días, esta vez ellos serán los que la diseñen y pongan en práctica. Por su parte, los demás estudiantes también estarán en un nuevo ambiente puesto que sus iguales, sus amigos, serán los que guiarán las actividades.</p>			
<p>Aportes a la sistematización: Esta sesión fue una de las más fructíferas respecto a los aportes que se pueden generar para el compendio de lo sucedido en esta experiencia en general. Fue increíble cómo los estudiantes o bueno, la mayoría de ellos, estaban intentando que sus compañeros escucharan a Alexis para poder hacer las actividades. Ellos sintieron más cercana la labor del docente y a pesar de que no tienen la mejor relación con Alexis, al final terminaron trabajando en pro de poder realizar la clase sin importar cuanto se entienden o no. El cambiar de papeles, el darles responsabilidades a los estudiantes, es una forma de comprender el cuerpo, de comprender al otro.</p>			
<p>Criterios evaluativos de la sesión de clase: La sesión con el segundo grupo fue de mucho provecho. Debido a que un estudiante estaba a cargo de la clase, claro, con la ayuda de los docentes en formación, se dieron varios momentos en donde los estudiantes podían ver una misma situación, la clase de educación física, desde diferentes ojos. Desde los ojos de quien no está conectado con la actividad, desde la visión del docente que quiere generar un poco de orden para explicar las actitudes o desde la perspectiva de los estudiantes que están esperando el inicio de las actividades que siempre se ven retrasadas por la actitud de los estudiantes. Adicionalmente, a Alexis, el niño que estaba al frente del taller, se le presentaron varias situaciones donde no sabía qué hacer y nuestra actitud como docentes fue cuestionarlo acerca de las posibles formas de abordar dichas situaciones.</p>			
<p>Aspectos evaluativos de los docentes en formación (Práctica docente): No fue tan fácil, entender que el papel del docente no lo teníamos completamente en esta sesión. Nos inmiscuamos en los intentos de crear las actividades, era algo natural. No obstante, con el pasar de los minutos, nos dimos cuenta de que los estudiantes podían enfrentarse a los retos que plantea orientar un grupo de más de 40 estudiantes. De esa manera, de acuerdo a lo que veíamos, generábamos comentarios que hacían que los estudiantes se cuestionaran. En ese orden de ideas, la labor de nosotros, como <i>docentes no docentes</i>, fue muy provechosa. Supimos escoger los momentos y las palabras para desequilibrar, intelectualmente, a los estudiantes. No siempre esto se logra, pero esta sesión lo permitió.</p>			

Anexo 3.7. Diario de campo 7.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular		DIARIO DE CAMPO	
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCUBRIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.			
N. De sesión. 06			
Fecha: 21/Abril/2016	Lugar: Colegio el Provenir I.E.D.	Participantes: Ingrid Paola Pinzón Tapias Jonathan Stiven Chavarro Rodríguez.	
Actividad: Sexta sesión	Hora inicio: 7:30 a.m.	Hora final: 12:15 p.m.	
<p>Se inició la jornada con normalidad. En las clases se empezó estableciendo nuevos acuerdos como medidas tomadas por los profesores por el robo ocurrido en la sesión pasada. Al igual, fue necesario abordar un discurso respecto al uso y provecho de la alimentación dada en la institución; se estaba malgastando y jugando con ella dentro de la clase. Luego se dividió el grupo en dos, para realizar las actividades las cuales se realizaron en el auditorio y patio principal de la institución como fue pensando desde el microdiseño. Las actividades fueron acogidas de buena manera por los estudiantes de los dos grupos, las indicaciones fueron entendidas rápidamente lo que hizo de las actividades más dinámicas y provechosas. Se evidenció la cooperación en busca de resolver las situaciones motrices dadas a través de las prácticas corporales que se estaban realizando. Cabe aclarar que con el grupo de 701, no se pudo realizar la actividad de fútbol que iba a ser realizada por estudiantes del grupo, puesto que, no asumieron sus compromisos acordados en la sesión anterior. Dejándoles claro, que las posibilidades están siendo dadas para favorecer sus intereses, sin embargo, es necesario poner de su parte para con ayuda de los docentes en formación organizar las actividades para desarrollarlas con todo el grupo. De esta forma, fue establecido que la clase de educación física no es apenas el espacio donde se juega al fútbol (correr detrás del balón) sin sentido formativo y/o apenas para entretenerlos con un balón.</p>			
<p>Reflexiones del docente en formación: Las actividades fueron fructíferas para los grupos, pues no se perdió demasiado tiempo en la organización y explicación de las mismas. Asimismo, ellas permitieron realizar retroalimentaciones respecto a su condición de educados físicamente, mostrando que la educación física puede ofrecer más de aquello de lo que apenas puede ofrecer correr detrás de un balón o dar vueltas en los espacios de la institución. Se torna importante para ellos, el hecho de resolver las situaciones motrices conjuntamente, lo que hace que poco a poco haya una mayor interacción entre ellos mismos. Con el segundo grupo (701) se les dejó claro que el ambiente está dado para ellos y que pueden asumir responsabilidades en busca de favorecer sus intereses, pero que para ello, es necesario asumir el compromiso serio y objetivo frente a sus propuestas para la clase, ya que deben ser pensadas y orientadas para todo el grupo, de esta forma es posible ver el esfuerzo, compromiso y responsabilidad que tienen los docentes en formación para cada sesión que es realizada.</p>			
<p>Observaciones generales: Parece ser, que la clase de educación física está siendo entendida de otra forma, por lo menos se ha entendido que la clase no puede reducirse a correr detrás del balón o dar vueltas en los espacios de la institución. Cada vez se encuentran más favorables las condiciones en las que se desarrollan las actividades y los aprendizajes que en ellas se dan. Aquellos estudiantes que no participan de la clase, algunos se toman un poco más participativos y otros continúan en la actitud de incomodar e interrumpir el trabajo realizado que, a pesar de la estrategias asumidas, continúan de forma retadora abordando y dirigiéndose a los docentes lo que ha conllevado a tomar una posición de autoridad más estricta frente a esas actitudes y groserías.</p>			
<p>Aportes a la sistematización: Se hace importante que los estudiantes comienzan a entender que la educación física no puede reducirse apenas al hecho de correr detrás de un balón o correr para sudar, como algunos manifestaban y/o manifiestan aún, sino que es más que eso lo que se aprende y se desarrolla en este ambiente, haciendo de la idea del PCP un grano de arena en busca de consolidar, con los estudiantes, estas reflexiones sobre su condición de educados físicos y al final impactar significativamente en las miradas y concepciones a cerca de ese ambiente fundamental, en palabras del PCP, caminar los caminos de la desinstrumentalización.</p>			
<p>Criterios evaluativos de la sesión de clase: Satisfactorio- Las actividades realizadas permitieron entender y vivenciar otras formas de ser y hacer, así como reflexionar sobre las prácticas que, narradas por ellos, son normalmente realizadas en ese ambiente así como aquellas implicaciones corporales y psicológicas de nuevas (catalogadas como nuevas por los propios estudiantes) prácticas dentro del espacio. Además de eso, permitió establecer relaciones con lo que se ha venido realizando y la intención del PCP, que poco a poco se comprende de mejor manera por los grupos.</p>			
<p>Aspectos evaluativos de los docentes en formación (Práctica docente): Se ha venido ganando y asumiendo posiciones importantes de autoridad, lo que permite colocarnos en una posición más favorable frente a los estudiantes, y claro, ante el propio ambiente. La capacidad de problematizar diferentes situaciones motrices, psicológicas y sociales se ha venido consolidando y ratificando a lo largo de la sesión, de manera que, son afrontadas y asumidas sin temor, con carácter y compromiso, sin olvidar la posición en la relación de poder de horizontalidad que nos es inherente a la idea, discurso y posición profesional. La comunicación asertiva caracteriza las intervenciones realizadas lo que permite captar la atención, el respeto y la posición de ejemplo que representamos y somos frente a los estudiantes.</p>			

Anexo 3.8. Diario de campo 8.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular		DIARIO DE CAMPO	 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small>
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCUBRIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.			
N. De sesión. 07			
Fecha: 28/Abril/2016	Lugar: Colegio el Provenir I.E.D.	Participantes: Ingrid Paola Pinzón Tapias Jonathan Stiven Chavarro Rodríguez.	
Actividad: Séptima sesión	Hora inicio: 7:30 a.m.	Hora final: 12:15 p.m.	
<p>El inicio de la jornada se dio sin contratiempos. Los estudiantes del grado 703 llegaron al espacio donde se inician las actividades normalmente. Después de haber consumido su refrigerio, la clase se inició a las 8:20 con el llamado a lista y la división del curso en dos grandes grupos. Uno de ellos se quedó en el espacio cubierto y los demás fueron al patio exterior. Hubo cuatro actividades principales, dirigidas por los docentes en formación en donde los estudiantes iban haciendo una retroalimentación en la medida en que iban experimentando las actividades. Después se hizo el cambio para que todos los estudiantes experimentaran las cuatro actividades propuestas para desarrollar el tema. La clase con el primer grupo finalizó normalmente. Posterior al descanso, llegó el segundo grupo, 701. La sesión inició con el llamado a lista y una reflexión hecha por el docente en formación, Jonathan, como respuesta a las actitudes de los estudiantes y la dificultad que se presenta con este curso en particular para poder iniciar la clase. En ese espacio, uno de los niños tenía el celular en su mano, no dejó de observarlo y entretener a sus compañeros con lo que estaba haciendo en él. Por ello, se le pidió al estudiante que entregara el celular hasta el final de la jornada pero él no accedió. Las directrices tomadas por los docentes en formación, respecto a lo sucedido, fue decir que no se iniciaba la clase hasta que él no entregara el celular. El estudiante nunca lo entregó y por lo tanto la clase no se llevó a cabo. Entre tanto, los estudiantes fueron invitados a escribir un análisis, una reflexión y una posible solución para el hecho que aconteció ese día. Al final se pasó informe a la coordinadora.</p>			
<p>Reflexiones del docente en formación: Las actividades realizadas con el primer grupo fueron muy provechosas en la medida en que los estudiantes llevaron a cabo procesos de retroalimentación respecto a las actividades realizadas. Otro aspecto a resaltar es que el feedback se enriquece en la medida en que los docentes en formación lo hacen individualmente, puesto que tocan puntos distintos que apuntan al tema en común. Es así como se abordan las temáticas desde diferentes puntos de vista. Por su parte, el segundo grupo generó un desequilibrio en la práctica docente puesto que la situación que se dio, se salió de lo esperado y de lo planeado. Las respuestas dadas a la situación nacieron en el momento y su pertinencia o no será analizada en las posturas tomadas por los estudiantes en la siguiente sesión.</p>			
<p>Observaciones generales: Una de las cosas atractivas de la actividad docente es eso, la espontaneidad que surge en cada sesión, cada clase está expuesta a generar diferentes aprendizajes, diferentes situaciones. Cada curso convive en dinámicas diferentes que nacen a partir de las peculiaridades de cada uno de los estudiantes. Es decir, en esa medida, el grupo se define de acuerdo a lo que cada uno de los estudiantes tiene inmiscuido en su ser. Las realidades vividas en el hogar y en los campos fuera del colegio influyen directamente para definir cómo cada curso vive su experiencia en el salón de clases, en el patio del colegio, en los momentos de recreo.</p>			
<p>Aportes a la sistematización: A medida que se disminuyen la cantidad de intervenciones, los espacios se hacen más significativos; tal vez como muestra de un avance en el proceso. En ese sentido, a pesar de ser sesiones muy diferentes las que se dieron en esta fecha, las dos aportaron de manera significativa para el camino de esta PCP. Por un lado, el primer grupo enriqueció este proceso al identificar diversos momentos de reflexión, no solo uno. El segundo grupo propició la posibilidad de entender de qué manera mis actitudes afectan a los otros y a lo otro; no solo a mis compañeros, también a mi contexto.</p>			
<p>Criterios evaluativos de la sesión de clase: Lo que se tuvo en cuenta es en qué medida las situaciones que se presentan sirven de base para generar diversas respuestas a las situaciones dadas. Preguntar algo, recibir respuestas que no se parecen en nada y aceptar las diferentes consideraciones, es parte de sentir el objetivo en proceso de ser alcanzado.</p>			
<p>Aspectos evaluativos de los docentes en formación (Práctica docente): Hasta el momento, esta fue la sesión que, posiblemente, más a puesto en cuestionamiento el que hacer docente de los docentes en formación. Directamente, con lo referido a la segunda sesión. Las decisiones tomadas en el momento implicaron manejar la autoridad que no se debe desconocer y que en momentos como estos se debe aplicar. Haber dejado pasar la situación que aconteció con 701 hubiese sido un mensaje directo de la no necesidad de respetar. Pero de respetar no solo a los profesores, también a los compañeros, a los funcionarios y demás actores directos o indirectos.</p>			

Anexo 3.9. Diario de campo 9.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular		DIARIO DE CAMPO	
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCUBRIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.			
N. De sesión. 08			
Fecha: 05/Mayo/2016	Lugar: Colegio el Provenir I.E.D.	Participantes: Ingrid Paola Pinzón Tapias Jonathan Stiven Chavarro Rodríguez.	
Actividad: Octava práctica	Hora inicio: 7:30 a.m.	Hora final: 12:15 p.m.	
<p>La jornada se inició con normalidad. Los docentes llegaron antes de lo normal por las condiciones que debían garantizarse para el ambiente que, desde el microdiseño, se pensó. Es necesario como importante, mencionar, que se tuvo la posibilidad de hablar con los estudiantes antes del espacio, quienes ya no preguntaban, apenas o exclusivamente, por jugar fútbol, sino evidenciaban expectativa por las actividades que se iban a realizar. La sesión no se hizo en los espacios donde se acostumbra a realizarse, precisamente, en la idea de romper con la idea de los lugares en los que ellos hacen su clase de educación física, fue desarrollado en un salón habilitado y dispuesto para el espacio. Los estudiantes a pesar de estar un poco confundidos e inquietados por la idea de desarrollar la clase en el salón, y mucho más, por saber que se iban a reproducir y discutir algunos videos, acogieron de buena manera la propuesta de clase. por lo menos fue así con el primer grupo, 703, ya con el segundo se presento mayor resistencia. De esa forma, puede decirse que la sesión para los dos grupos, uno más que otro, fue de importante provecho y aprendizaje en el hecho de pensar en la educación física. Los estudiantes mostraron su interés de participar constantemente en las discusiones dadas y orientadas desde los videos y comentarios de los estudiantes y profesores. En un grupo (703) mostraron mayor participación las niñas, en el otro (701) fueron los niños quienes asumieron más veces las palabra, sin embargo, debe resaltarse que los comentarios se tornaban importantes como fundamentales para nutrir la idea de hacer la clase en ese espacio y las reflexiones sobre la educación física. Al final fue realizada la evaluación diagnóstica construida para el final del proceso e iniciada la evaluación individual, aunque apenas fueron unos pocos estudiantes.</p>			
<p>Reflexiones del docente en formación: Las sesión se tomo, como fue pensaba en el pre impacto, de gran importancia en dos aspectos fundamentales: Uno, en la idea de romper la idea que ellos tenían sobre los espacios y las actividades realizadas en su espacio de educación física, dado que, sentarse a ver videos y discutirlos en una sala de aula fue de toda forma nueva y desestabilizadora para ellos. Por su puesto, hubo resistencia, en un grupo más que en el otro, pero es apenas normal por la tradición construida en esta clase. Y dos, por las reflexiones establecidas y consolidadas a partir de los videos, comentarios, de estudiantes y profesores, acuerdos y desacuerdos sobre el hecho de la educación física, evidenciar su valor cultural, educativo e innovador. Asimismo, se torna gratificante escuchar decir de ellos, que la educación física es más de lo que ellos conocían de ella, hay más formas de hacerse, de aprender y divertirse lo que le da su importancia.</p>			
<p>Observaciones generales: Esta sesión acaba de conversar (claro, no para todos) que, la educación es más que el correr, jugar fútbol o jugar voleibol, desestabiliza la idea de los espacios que por tradición se le han dado, para desde otros ambientes, también posibilitar y dotar de oportunidades al educando físico. No puede negarse que existe una importante resistencia frente a estas ideas por parte de algunos estudiantes, y no se puede ser tan pretencioso, por el tiempo, de transformar en todos estas ideas, ya que las condiciones en un grupo de 43 estudiantes toman extremante compleja esta labor, lo que requeriría, de más tiempo y estrategias. Con el grupo de 701 la sesión se toma un poco más compleja y menos productiva, o por lo menos, en la idea de lo pensado desde el microdiseño. La actitud y disposición por parte de ellos se ve afectada por la alta indisciplina, irrespeto y falta de atención. Así como la sesión pasada, fue necesario intervenir varias veces con regaños a través de un discurso dirigido hacia lo praxeológico debido a las necesidades de garantizar lo necesario para el ambiente que ser requería.</p>			
<p>Aportes a la sistematización: Esta sesión fue de total trascendencia en el propósito del PCP. Los aportes que desde la reflexiones pudieron darse, y resaltando que ya no son una o dos sino varias y diferentes, en función de las formas de comprender el cuerpo, y de esa forma desequilibrar la idea de la educación física, sus espacios, posibilidades, formas y aprendizajes que pueden contribuir en los nuevos caminos que desde y sobre ellas pueden trazarse. Asimismo, permitió asumir nuevos conceptos e ideas sobre el valor de las manifestaciones sociales, culturales y psicológicas del comprender el cuerpo en el hecho de la educación física y de esta forma entender que la educación física no se da apenas en la escuela mas en las diferentes situaciones, circunstancias y contextos de la vida. Todo esto enmarcado en las prácticas corporales que se han construido en varios países y aquí. Colombia. Se resalto el valor de las prácticas corporales nacionales en la educación física y la identidad nacional.</p>			
<p>Criterios evaluativos de la sesión de clase: Satisfactorio- Las reflexiones construidas en el espacio y desde los videos permitieron evidenciar la posición reflexiva de los estudiantes frente a lo que se ha venido trabajando en la ejecución piloto, en el hecho de las formas de <i>comprender el cuerpo</i>. Sus aportes fueron en gran medida contundentes y criteriosos respecto a lo que se abordaba en cada video y los comentarios y explicaciones de los profesores.</p>			
<p>Aspectos evaluativos de los docentes en formación (Práctica docente): Tal vez fue una de las sesiones en las que los docentes se sintieron más cómodos, lo cual puede deberse a dos cosas; El bagaje en el proceso de la ejecución respecto a sus aprendizajes y adaptaciones en cada sesión, lo que hizo que en esta última, estuvieran mejor posicionados frente al ambiente (aula, estudiantes, actividades, organización). Y dos, por la formación que han tenido en su carrera como docentes, pues ha sido de esta forma en la que se ha estado discutiendo de manera más amplia y constante la educación física. Lo que los coloca en una situación menos incierta, en lo que corresponde a su rol docente.</p>			

Anexo 4. Ficha diagnóstica inicial.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular	FICHA DIAGNÓSTICA Colegio El Porvenir I.E.D. (Sede A)		 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educadora de Educadores</small>
	PEI: "Diálogo de saberes para el desarrollo de talentos con proyección de comunidad".		
FICHA DIAGNÓSTICA INICIAL			
Nombre estudiante:			
Curso:	Edad:	Género:	
Actividad favorita:			
¿Para qué sirve la clase de educación física?			
¿Qué significa la palabra "cuerpo"?			
¿Por qué los raperos se visten de la forma en que lo hacen?			
Aquí por favor responda si es falso o verdadero. Marque con una X.			
Ser inteligente depende de si tu eres niño o niña. Falso () Verdadero ()			
Para los niños microfútbol y para las niñas voleibol. Falso () Verdadero ()			

Anexo 5. Ficha diagnóstica final.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular	FICHA DIAGNÓSTICA Colegio El Porvenir I.E.D. (Sede A)	 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educando a los educadores
PEI: "Diálogo de saberes para el desarrollo de talentos con proyección de comunidad".		
FICHA DIAGNÓSTICA FINAL		
Nombre estudiante:		
Curso:	Edad:	Género:
¿Es importante la clase de Educación Física? Explique su respuesta.		
¿Qué significa la palabra "cuerpo"?		
¿Por qué los indígenas se visten de la forma en que lo hacen?		
Aquí por favor responda si es falso o verdadero. Marque con una X.		
Ser juicioso depende de si eres niña o niño. Falso () Verdadero ()		
Las niñas sentadas, los niños jugando. Falso () Verdadero ()		

Anexo 6. Ficha diseño de macrocurrículo.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular		FICHA DISEÑO DE MACROCURRÍCULO. Colegio El Porvenir I.E.D. (Sede A)				
		PEI: "Diálogo de saberes para el desarrollo de talentos con proyección de comunidad".				
DISEÑO DEL MACROCURRÍCULO						
Título: En los caminos de la desinstrumentalización: Descubriendo formas de comprender el cuerpo a través de las prácticas corporales.						
Propósito general: Posibilitar el descubrimiento de diferentes formas de comprender el cuerpo a través de la clase de educación física.						
Unidad didáctica: Vislumbrando diferentes formas de comprender el cuerpo.				Eje de análisis de la institución: Cuerpo y movimiento.		
Eje Transversal	Tema	Objetivo	Estrategia	Espacios	Fecha	Consideraciones
P r á c t i c a s c o r p o r a l e s	Movimiento creativo	Fomentar la capacidad de generar diversidad de respuestas frente a una situación específica a través del uso de la imaginación.	Diversificación de estructuras corporales: Presentación de actividades que requieren de capacidad de resolución de problemas, con el objetivo de generar variedad de respuestas corporales.	Auditorio y patio	03 y 10 de marzo	Se decide iniciar con este contenido debido a que fundamenta la posibilidad de exponer las ideas y conceptos que posee el estudiante, para desde ellas, construir nuevas ideas y conceptos que en su relación llevan a nuevas invenciones de las diferentes formas de comprender el cuerpo. Es exponer al sujeto a crear e innovar para resolver problemas de manera original y valiosa. Lo que de igual forma permite evidenciar los intereses y habilidades que lleven a potencializar las siguientes temáticas.
	Cuerpo comunicativo	Desarrollar las diferentes posibilidades de comunicación del ser humano por medio de las prácticas corporales para generar procesos de socialización más efectivos.	Habilidades comunicativas: Realización del taller "qué escuchas, qué dices" como preámbulo para producir espacios de prácticas deportivas que propicien la puesta en práctica de las habilidades comunicativas.	Auditorio y zonas comunes.	17 y 31 de marzo	El segundo contenido abordado en esta propuesta curricular es el comunicativo puesto que, se establece que es necesario potencializar las habilidades de escuchar, leer, escribir y/o hablar para generar canales efectivos que permitan transmitir de la mejor manera las ideas personales. Es decir, ser creativo y tener habilidades comunicativas desarrolladas son los componentes para poder recrear una verdadera tendencia de la expresión corporal para llegar a una práctica educativa donde la pedagogía sea realmente dialogante y permita, generar conocimiento práctico, valorativo y cognitivo.
	Expresión Motriz	Desarrollar y/o potenciar habilidades de expresión a través de los diferentes usos del cuerpo en las prácticas artísticas.	Arte Circense: Muestra de exponentes del arte circense con el objetivo de vivenciar los usos e implicaciones del cuerpo en estas prácticas.	Auditorio y parque vecino	7 y 14 de abril	Consecuentemente, el objetivo de comprender el cuerpo después de pretender estimular la creatividad al plantear diversas respuestas y de mejorar las habilidades para compartir dichas respuestas; el camino requiere contemplar las prácticas que algunas culturas han establecido y que, a partir de ello, evidencia aspectos tan relevantes para una sociedad como su ideal de hombre consciente o inconscientemente creado.
	Identidad corporal	Comprender las implicaciones del cuerpo físico y psicológico en la constitución de cada sociedad.	Cuerpo cultural: Reproducción de trabajos audiovisuales que evidencien aspectos específicos de diferentes sociedades tanto en sus costumbres de vestir como de alimentarse para hacer una exposición vivencial (disfraces) sobre las implicaciones de los diferentes usos de la ropa en cada sociedad o momento histórico.	Audiovisuales y auditorio	21 y 28 de abril	No obstante, para comprender el cuerpo no solo es necesario reflexionar sobre las prácticas corporales que este realiza; también, por el contrario, es necesario percibir su uso y los aspectos que se establecen a partir de ello. Es así como la búsqueda de la comprensión se fortalece poco a poco al llevar, paulatinamente, a preguntarse por el cuerpo desde diferentes elementos constitutivos del mismo.
	Cuerpo histórico	Reconocer y vivenciar las prácticas corporales tradicionales de los diferentes momentos históricos y así rescatar sus significados.	Décadas de los 60s hasta la actualidad: Producir espacios de aprendizaje de las prácticas tradicionales y sus significados en cada momento histórico donde se produjeron.	Auditorio y patio	5 y 12 de mayo	Finalmente, el deseo de intentar comprender el cuerpo después del camino que se traza, llega a poner a prueba la capacidad de entender todas las diferencias inherentes a la naturaleza humana al entender cuáles son los aspectos que fortalecen una práctica tradicional. Más específicamente, el trabajo de comprensión parte de la necesidad de estar en constante desequilibrio cognitivo generando acciones creativas para concluir en desarrollar la capacidad de pormenorizar los valores, costumbres, ideales y hasta deseos de una sociedad específica a través de la experiencia o, al menos, del estudio de algunas de sus prácticas tradicionales.

Anexo 7. Planeación de clase. Microdiseño.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular		PLANEACIÓN DE CLASE Microdiseño		 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN</small>
		PEI:		
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCRUBIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.				
Tema:		Subtemas / Preguntas desestabilizadoras:		
Propósito:				
Objetivo:				
Sesión:	Tiempo:	Lugar:	Docente Titular:	
Docentes en formación:		Recursos:	Número de participantes:	
Metodología: Pre-impacto: Impacto: Pos-impacto:		Evaluación: Productivo:		
Observaciones:				

Anexo 7.1. Planeación de clase. Microdiseño 1.

<p>Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular</p>	<p>PLANEACIÓN DE CLASE Microdiseño</p>		 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Universidad de educadores</i></p>
<p>EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCRUBIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.</p>			
<p>Tema: Movimiento creativo</p>	<p>Subtemas / Preguntas desestabilizadoras: ¿Quiénes son creativos? ¿Qué es ser creativo? ¿La creatividad ayuda a resolver problemas?</p>		
<p>Propósito: Fomentar la capacidad de generar diversidad de respuestas frente a una situación específica a través del uso de la imaginación.</p>			
<p>Objetivo: Reconocer la importancia de la creatividad en los procesos de comprender el cuerpo.</p>			
<p>Sesión: 1/03-03-16</p>	<p>Tiempo: 1:40 Hrs</p>	<p>Lugar: Auditorio y patio</p>	<p>Docente Titular: Juan C. Bautista</p>
<p>Docentes en formación: Ingrid Pinzón-Jonathan Chavarro</p>		<p>Recursos: Cuerda, colchonetas, aros.</p>	<p>Número de participantes: 44-42</p>
<p>Metodología: Pre-impacto: Presentación e introducción del proyecto piloto, aplicación del diagnóstico inicial y actividad quien se salve para encaminar las intenciones de la sesión. Impacto: Desarrollar las actividades, a pasar la cuerda, formación de pirámides corporales y triquí humano. Pos-impacto: Realizar retroalimentación dirigida por lo mismos estudiantes teniendo en cuenta las preguntas desestabilizadoras.</p>		<p>Evaluación: Productivo: Desde el proceso y la retroalimentación se evidencio que aunque no todos comprendieron la intención de la clase y participaron por participar o no participaron, manifestaron la importancia de la creatividad en la resolución de problemas, el trabajo en equipo y expresar su autenticidad en las ideas para realizar las actividades en grupo.</p>	
<p>Observaciones: La cantidad de estudiantes incide significativamente en la comprensión y desarrollo de la clase, es necesario tomar decisiones que permitan organizar de mejor manera y así reducir el desorden generado por esa cantidad y la ineficacia en la explicación y desarrollo de las actividades. No obviar las condiciones generadas por los procesos tradicionalistas de la escuela en la intención de posibilitar otras formas de pensarse las condiciones del ambiente de aprendizaje.</p>			

Anexo 7.2. Planeación de clase. Microdiseño 2.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular	PLANEACIÓN DE CLASE Microdiseño		 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Generadora de Educadores</small>
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCRUBIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.			
Tema: Movimiento creativo	Subtemas / Preguntas desestabilizadoras: ¿Quiénes son creativos? ¿Qué es ser creativo? ¿La creatividad ayuda a resolver problemas?		
Propósito: Fomentar la capacidad de generar diversidad de respuestas frente a una situación específica a través del uso de la imaginación.			
Objetivo: Reconocer la importancia de la creatividad en los procesos de comprender el cuerpo.			
Sesión: 2/10-03-16	Tiempo: 1:40 Hrs	Lugar: Auditorio y patio	Docente Titular: Juan C. Bautista
Docentes en formación: Ingrid Pinzón-Jonathan Chavarro	Recursos: Aros, pelotas, balones.	Número de participantes: 44-42	
Metodología: Pre-impacto: Bienvenida a la sesión, recordar lo tratado en la sesión pasada y actividad tres canchas. Impacto: Desarrollar las actividades; paso del lobo, la gallina y el maíz, creación de figuras corporales y yo propongo, tú qué haces. Pos-impacto: Realizar retroalimentación dirigida por lo mismos estudiantes teniendo en cuenta las percepciones respecto a qué se aprendió, qué fue lo mejor y qué fue lo menos llamativo.		Evaluación: Productivo: Pensarse las estrategias y las condiciones de aprendizaje en las que iba a realizarse la sesión partiendo de lo que se aprendió de la primera, permitió organizar de mejor manera el trabajo, lo que de igual forma llevo a que los estudiantes se apropiaran del espacio para tornarlo más dinámico y que no cayera en la participación por la participación como se evidencio en la primera sesión. Esto llevo a que en el momento de la retroalimentación se dieran análisis un poco más profundos al hecho de la creatividad para la resolución de problemas y el trabajo en equipo.	
Observaciones. Cuidar el uso excesivo de la palabra, ser más concretos al realizar la retroalimentación, por lo menos progresivamente ir generando las condiciones para orientar procesos de conscienciación a través del discurso. Esto debido a que los muchachos después de treinta segundos de discurso retroalimnetador de la clase, ya no están prestando atención y se torna un discurso vacío. Es necesario que el docente se encuentre en todo momento en la capacidad de observar y tomar desiciones pedagógicas rápidas y eficientes durante la clase. Las habilidades deben ir siendo depuradas y apropiadas para aplicar nuevas estrategias.			

Anexo 7.3. Planeación de clase. Microdiseño 3.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular		PLANEACIÓN DE CLASE Microdiseño		 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Facultad de Educación Física</small>
		PEI: "Diálogo de saberes para el desarrollo de talentos con proyección de comunidad"		
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCRUBIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.				
Tema: Cuerpo comunicativo		Subtemas / Preguntas desestabilizadoras ¿Qué sucede cuando la comunicación no es efectiva? ¿Qué papel juega la comunicación en la resolución de conflictos? ¿Resulta importante saber comunicarse para llegar a comprender?		
Propósito: Desarrollar las diferentes posibilidades de comunicación del ser humano para generar procesos de socialización más efectivos.				
Objetivo: Establecer el papel esencial de la comunicación al momento de comprender el cuerpo.				
Sesión: 3/31-03-16		Tiempo: 1:40 Hrs	Lugar: Auditorio y patio	Docente Titular: Juan C. Bautista
Docentes en formación: Ingrid Pinzón-Jonathan Chavarro		Recursos: Vendas para ojos, esfero, papel, 6 colchonetas, 24 conos, 6 lazos, 2 balones de fútbol.	Número de participantes: 44-42	
Metodología: Pre-impacto: Bienvenida a la sesión, recrear enlace entre el tema anterior y el actual. Actividad: calentamiento proponiendo movimientos. Impacto: Desarrollar las actividades: circuito, reunión de palabras y orden de frases - fútbol de ojos vendados. Pos-impacto: Realizar retroalimentación dirigida por los docentes en formación al realizar cuestionamientos a los estudiantes acerca de las frases recolectadas.		Evaluación: Productivo: Al hacer análisis de lo transcurrido en las sesiones trabajadas con 703 y 701, podemos calificarlas como productivas puesto que tanto para los estudiantes como para los profesores en formación, se dieron aprendizajes. Los estudiantes fueron conscientes de la importancia de saber comunicar ideas y nosotros fuimos conociendo más lo que puede llegar a cautivarlos tanto como para que llegue a ser un aprendizaje relevante en sus vidas.		
Observaciones. En esta sesión se llevaron a cabo dos actividades centrales; lo cual nos permitió desarrollar con más profundidad el tema propuesto. Al intentar implantar varias actividades, el ideal de cada sesión puede desdibujarse. A partir del resultado de ello, hemos decidido plantear pocas actividades con muchas variantes. En ese juego de modificar lo que se plantea en la clase, los estudiantes también deben entrar como agentes propositivos.				

Anexo 7.4. Planeación de clase. Microdiseño 4.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular		PLANEACIÓN DE CLASE Microdiseño		 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>UNIVERSIDAD DEL TERCER MILenio</small>
		PEI: "Diálogo de saberes para el desarrollo de talentos con proyección de comunidad"		
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCRUBIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.				
Tema: Cuerpo expresivo		Subtemas / Preguntas desestabilizadoras ¿Todos los deportes se juegan igual? ¿Cada vez que juego un nuevo deporte, aprendo algo nuevo? ¿Existe algo más que el baloncesto, el fútbol y el voleibol? ¿Eso te aporta algo?		
Propósito: Fomentar la importancia del reconocimiento de prácticas no realizadas por los estudiantes hasta el momento.				
Objetivo: Explotar diferentes formas de moverse a través de diversas prácticas corporales no convencionales.				
Sesión: 4/07-04-16	Tiempo: 1:40 Hrs	Lugar: Auditorio y patio	Docente Titular: Juan C. Bautista	
Docentes en formación: Ingrid Pinzón-Jonathan Chavarro		Recursos: 10 balones de letras, 10 discos, 10 aros, 10 conos	Número de participantes: 44-42	
Metodología: Pre-impacto: Llamado a lista, retroalimentación de lo sucedido la clase pasada y juego ponchados en cajón para entrar en sintonía con la presente sesión. Impacto: -Juegos con disco: reconocimiento del material; opciones de lanzamiento por parte de los estudiantes; lanzamientos técnicos; por grupos recorrer cancha sin correr, solo con lanzamientos; lanzamiento a los aros haciendo cuentas de cuantos discos entrar; lanzamientos de un costado al otro; defensa en juego. Juegos balón-mano: Reconocimiento de las posibilidades de pasar el balón y posibilidades de lanzar el balón para el gol, en desplazamiento y de forma estática (Trabajo en pequeños grupos); Fortalecer desde el juego la relación del movimiento y el comprender el cuerpo en esta práctica. Pos-impacto: Formación de equipos para siguiente clase. Feedback sobre la sesión y asignación de tarea: un nombre del equipo, y una forma de celebrar cada punto.		Evaluación: Productivo: Explotar otras prácticas no convencionales, permitió generar un ambiente de aprendizaje, donde fueron establecidos acuerdos y resueltas algunas situaciones de conflicto a través del diálogo, además de continuar dejando huellas en busca de otras formas de hacer educación física. De igual forma, esta sesión nos mostro, una vez más, que la naturalidad de la cual emerge la organización misma de las actividades, nos dejo mejor ubicados al momento de realizar la retroalimentación. Es claro que aun no conseguimos la participación de todos, no solo en los espacios de reflexión y diálogo en la clase, sino que también hay mucha evasión del espacio por parte de un buen número de estudiantes en el segundo grupo.		
Observaciones. Se comprende y se le da más valor por parte de los estudiantes el espacio del feedback, resultado de la organización natural que se da en el proceso y desarrollo de las actividades. La naturalidad que hemos permitido al entender que la organización no es sinónimo de sometimiento y orden estricto, si no que por el contrario se da de forma espontánea y en el propio caos. Sin embargo, debe decirse, las niñas muestran mayor disposición y participación en la retroalimentación, lo que exige de los practicantes asumir estrategias que involucren de mejor forma a los niños.				

Anexo 7.5. Planeación de clase. Microdiseño 5.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular		PLANEACIÓN DE CLASE Microdiseño		 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de Educadores</small>
		PEI: "Diálogo de saberes para el desarrollo de talentos con proyección de comunidad"		
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCRUBIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.				
Tema: Cuerpo expresivo		Subtemas / Preguntas desestabilizadoras: ¿Todos los deportes se juegan igual? ¿Cada vez que juego un nuevo deporte, aprendo algo nuevo? ¿Existe algo más que el baloncesto, el fútbol y el voleibol? ¿Eso te aporta algo?		
Propósito: Fomentar la importancia del reconocimiento de prácticas no realizadas por los estudiantes hasta el momento.				
Objetivo: Explotar diferentes formas de moverse a través de diversas prácticas corporales no convencionales.				
Sesión: 5/14-04-16		Tiempo: 1:40 Hrs	Lugar: Auditorio y patio	Docente Titular: Juan C. Bautista
Docentes en formación: Ingrid Pinzón-Jonathan Chavarro		Recursos: 20 discos, 10 aros, 30 conos, Colchonetas, Ministran, Cajón Sueco y Conquer	Número de participantes: 44-42	
Metodología: Pre-impacto: Llamado a lista e inicio formal de la sesión con activación encaminada para realizar elementos gimnásticos. Impacto: Prácticas de la Gimnasia: Reconocimiento de formas elementales de movimiento. (rollito, invertidas acompañadas, inicio media luna). Retos motrices con obstáculos (Compañeros, Cajón sueco y Conquer). Pos-impacto: Feedback sobre la sesión.		Evaluación: Satisfactorio: La sesión con el segundo grupo fue de mucho provecho. Debido a que un estudiante estaba a cargo de la clase, claro, con la ayuda de los docentes en formación, se dieron varios momentos en donde los estudiantes podían ver una misma situación, la clase de educación física, desde diferentes ojos. Desde los ojos de quien no está conectado con la actividad, desde la visión del docente que quiere generar un poco de orden para explicar las actividades o desde la perspectiva de los estudiantes que están esperando el inicio de las actividades que siempre se ven retrasadas por la actitud de los estudiantes. Adicionalmente, a Alexis, el niño que estaba al frente del taller, se le presentaron varias situaciones donde no sabía qué hacer y nuestra acción como docentes fue cuestionarlo acerca de las posibles formas de abordar dichas situaciones.		
Observaciones. La segunda sesión (701) va estar dirigida por uno de los estudiantes, quién ha mostrado el interés por hacerlo. Se ha establecido un diálogo con él en busca de determinar las condiciones del ambiente y de la progresión que deben tener las actividades en función del aprendizaje motor y los cuidados necesarios para este tipo de prácticas. Los practicantes estarán orientando la sesión para responder a lo anterior. En la retroalimentación de la sesión, de manera espontánea salió la posibilidad de que algunos de los estudiantes encaren una nueva sesión dirigida por ellos. De acuerdo a lo hablado por los estudiantes y los docentes en formación, esta nueva sesión será muy provechosa puesto que ya hay algunas valiosas enseñanzas de esta experiencia. Nunca, ninguno de ellos había tenido la labor de coordinar una clase.				

Anexo 7.6. Planeación de clase. Microdiseño 6.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular	PLANEACIÓN DE CLASE Microdiseño		 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Facultad de Educación Física</small>
PEI: "Diálogo de saberes para el desarrollo de talentos con proyección de comunidad"			
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCRUBIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.			
Tema: Identidad corporal	Subtemas / Preguntas desestabilizadoras: ¿Las prácticas de las personas son las mismas en todos los lugares? ¿Qué nos hace diferentes? ¿Qué nos hace iguales?		
Propósito: Establecer las implicaciones corporales y psicológicas de actividades poco practicadas.			
Objetivo: Reconocer diversas formas de ser y hacer, a través de actividades prácticas.			
Sesión: 6/21-04-16	Tiempo: 1:40 Hrs	Lugar: Auditorio y patio	Docente Titular: Juan C. Bautista
Docentes en formación: Ingrid Pinzón-Jonathan Chavarro	Recursos: botellas, rana, pelotas de caucho, conos, disco, balón de rugby, bate.	Número de participantes: 44-42	
Metodología: Pre-impacto: Llamado a lista e inicio formal de la sesión con la división del curso en cuatro grupos. Impacto: Por grupo se ubican en el espacio de cada actividad y durante 25 minutos, la realizan. -Actividades lúdicas y grupales con disco -Actividades lúdicas y grupales con bate, pelota y guante -Actividades lúdicas y grupales con balón ovalado -Actividades lúdicas y grupales con pinos y pelotas. Pos-impacto: El feedback de la sesión se hará por grupos antes de terminar cada actividad.	Evaluación: Satisfactorio: Las actividades realizadas permitieron entender y vivenciar otras formas de ser y hacer, así como reflexionar sobre las prácticas que, narradas por ellos, son normalmente realizadas en ese ambiente así como aquellas implicaciones corporales y psicológicas de nuevas (catalogadas como nuevas por los propios estudiantes) prácticas dentro del espacio. Además de eso, permitió establecer relaciones con lo que se ha venido realizando y la intención del PCP, que poco a poco se comprende de mejor manera por los grupos.		
Observaciones. De decidió relajar la actividad en solo dos grupos y no en cuatro como se había pensado. Las actividades (nuevas para ellos) fueron bien acogidas y aprovechadas por los dos grupos. Fueron asumidas estrategias frente al hecho de robo ocurrido en la sesión pasada con uno de los grupos así como reflexionado sobre los alimentos que les son dados por la institución, el desperdicio evidenciado y el alto grado de inconciencia frente a la situación que se está presentado con los estos.			

Anexo 7.7. Planeación de clase. Microdiseño 7.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular	PLANEACIÓN DE CLASE Microdiseño	 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educadora de Educadores</i>	
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCRUBIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.			
Tema: Identidad corporal	Subtemas / Preguntas desestabilizadoras: ¿Las prácticas corporales tradicionales nos identifican? ¿Ellos nos hacen diferentes?		
Propósito: Establecer las implicaciones corporales y psicológicas de actividades poco practicadas.			
Objetivo: Reconocer diversas formas de ser y hacer, a través de actividades prácticas.			
Sesión: 7/28-04-16	Tiempo: 1:40 Hrs	Lugar: Auditorio y patio	Docente Titular: Juan C. Bautista
Docentes en formación: Ingrid Pinzón- Jonathan Chavarro	Recursos: botellas, pelotas de caucho, conos, disco, tapas, costales y rana.	Número de participantes: 44-42	
Metodología: Pre-impacto: Disposición del ambiente en los diferentes espacios a utilizar y la división de los grupos. Llamado a lista e inicio formal de la sesión con la división del curso en cuatro grupos. Impacto: Por grupo se ubican en el espacio de cada actividad y durante 25 minutos, la realizan. -Prácticas corporales tradicionales con pelota, costales y la rana. (Yermis, bolos, rana y encostalados). Pos-impacto: El feedback de la sesión se hará por grupos antes de terminar cada actividad.	Evaluación: Satisfactoria: esta sesión, en el curso 703, es asumida como satisfactoria puesto que las respuestas encontradas en los estudiantes durante los diversos momentos de retroalimentación, fueron muy completas. Los estudiantes realizaron actividades sin pensar en ganar, sin pensar en la trampa; para, posteriormente, verbalizarlo en la medida en que reconocen la importancia de entender y aceptar los modos de hacer de los otros, siempre y cuando no hagan daño.		
Observaciones. Esta sesión no se aplicó en el curso 701 puesto que, por razones especificadas en el diario de campo, los estudiantes debieron quedarse sentados durante la jornada y realizar un escrito en donde intentaran hacer una reflexión acerca del hecho ocurrido. No obstante, el que hacer docente de los docentes en formación tuvo un papel fundamental puesto que fue retado a lo largo de las situaciones sucedidas en esta sesión.			

Anexo 7.8. Planeación de clase. Microdiseño 8.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Licenciatura en Educación Física Proyecto Curricular Particular	PLANEACIÓN DE CLASE Microdiseño		 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación para la vida</small>
PEI: "Diálogo de saberes para el desarrollo de talentos con proyección de comunidad"			
EN LOS CAMINOS DE LA DESINSTRUMENTALIZACIÓN: DESCRUBIENDO DIFERENTES FORMAS DE COMPRENDER EL CUERPO A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES.			
Tema: Cuerpo histórico		Subtemas / Preguntas destabilizadoras: ¿Es necesario reconocer las diferencias de los seres humanos? ¿Por qué nosotros tenemos juegos tradicionales diferentes a los de otros países? ¿Es malo lo tradicional? ¿Es malo lo innovador?	
Propósito: Posibilitar conceptualizaciones, por parte de los estudiantes, que evidencien su nivel de comprensión sobre el cuerpo.			
Objetivo: Realiza un barrido reflexivo de lo experienciado a lo largo de la prueba piloto.			
Sesión: 8/ 5-05-16	Tiempo: 1:40 Hrs	Lugar: Salón	Docente Titular: Juan C. Bautista
Docentes en formación: Ingrid Pinzón-Jonathan Chavarro		Recursos: Televisor y videos sobre el tema..	Número de participantes: 44-42
Metodología: Pre-impacto: Bienvenida a la clase y organización del grupo para dirigirnos al salón para desarrollar la sesión. Impacto: Se pondrán diferentes videos que ejemplifiquen lo hablado a lo largo de las prácticas. Los estudiantes harán intervenciones por cada video y los profesores se sumarán al análisis iniciado por los estudiantes. Pos-impacto: Después de todo lo discutido a lo largo de la sesión, se realizará la aplicación de la ficha diagnóstica final y se terminará la clase.		Evaluación: Satisfactorio: Las reflexiones construidas en el espacio y desde los videos permitieron evidenciar la posición reflexiva de los estudiantes frente a lo que se ha venido trabajando en la ejecución piloto, en el hecho de las formas de comprender el cuerpo. Sus aportes fueron en gran medida contundentes y criteriosos respecto a lo que se abordaba en cada video y los comentarios y explicaciones de los profesores.	
Observaciones. Las sesión con 701 fue menos dinámica y productiva en la idea del objetivo del presente microdiseño. La sesión como la pasada giro, en gran parte, en regaños necesarios que buscaban garantizar las condiciones de aprendizaje necesarias para realizar la actividad. Hubo alto grado de indisciplina, irrespeto y desorganización, lo que conllevó no reflexionar de forma dinámica y productiva sobre los videos y, consecuentemente, sobre la EF.			