

**Confrontación corporeidal: mitigación de la violencia invisible como alternativa para la paz**

German Andres Barrios Peña

2013120007

Diego Alejandro Merchán

2013120042

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Bogotá D.C.

2017

Confrontación corporeidal: mitigación de la violencia invisible como alternativa para la paz

German Andres Barrios Peña

2013120007

Diego Alejandro Merchán

2013120042

Tutor

Magister Consuelo González

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Bogotá D.C.

2017

## **Dedicatoria**

A todos aquellos educadores, estudiantes y personas de a pie que busquen la luz de la paz en el interior de su propia corporeidad.

**Diego Alejandro Merchán**

A docentes, estudiantes y personas que ven en la Educación Física una construcción epistemológica capaz de solucionar problemáticas sociales que aquejan y ponen en riesgo el bienestar humano.

**German Andres Barrios Peña**

## **Agradecimientos**

La realización de este proyecto no hubiera sido posible sin el apoyo constante y activo de familiares, docentes y amigos que estuvieron codo a codo en cada paso dado y en cada decisión tomada.


Por ello agradecemos a nuestros padres, ya que gracias su inmutable preocupación permitieron que el foco de nuestra atención estuviera siempre dirigido al desarrollo de este pcp.

A la docente Consuelo González Mantilla, quien con sus orientaciones pedagógicas y constantes seguimientos permitió que la elaboración del presente documento contará con la entrega y cimentación epistemológica necesaria.

Al cuerpo de docentes que integraron los distintos espacios académicos del programa, ya que gracias a sus conocimientos e intervenciones pedagógicas generaron un enriquecimiento en nuestra formación como licenciados en Educación Física

A los directivos, profesores y estudiantes de la institución educativa Alberto Lleras Camargo por abrirnos las puertas y permitir que la aplicación de este proyecto curricular fuese llevado a cabo dentro de sus instalaciones.

Finalmente, a los amigos que acompañaron cada parte del proceso con una voz de aliento hasta alcanzar el objetivo propuesto.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 2	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Confrontación corporeidal: mitigación de la violencia invisible como alternativa para la paz
<b>Autor(es)</b>	Barrios Peña, German Andres; Merchán Merchán, Diego Alejandro
<b>Director</b>	Consuelo González
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 173 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional UPN
<b>Palabras Claves</b>	CONFLICTO; VIOLENCIA INVISIBLE; CONFRONTACIÓN, CORPOREIDAD; CONFRONTACIÓN CORPOREIDAL.

<b>2. Descripción</b>
<p>Trabajo de grado que expone la realización de un proyecto curricular fundamentado en la construcción de la confrontación corporeidal, que desde el saber epistemológico de la Educación Física, pretende atender a la construcción del cuerpo tomado como una totalidad. Este término recae en una situación que le permite al sujeto reflexionar y tomar en cuenta aquellos aspectos (físicos y emocionales, históricos, sociales y culturales) que convergen entre si y constituyen la totalidad de su cuerpo, buscado de esta manera generar conflictos benéficos sobre la base del reconocimiento propio y el reconocimiento del otro con el firme objetivo de que dichos procesos de confrontación permitan darle trato y mitigación a la violencia invisible. Además este proyecto parte de la premisa: para conocer al otro es necesario primero conocernos a nosotros mismos, es por ello que dentro de la clase de Educación Física se hace necesaria la presencia de situaciones que permitan autoconfrontarse y confrontar con el otro para brindar alternativas y conflictos transformadores en situaciones problema que se puedan generar.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Carreño, H. F. (1985). Enfoques y principios teóricos de la evaluación. México, D.F.: Trillas.</p> <p>Arteagar, M. A. (2012). Conflicto y transgresión. Suma cultural, 25-29.</p> <p>Barra Almagiá, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. Revista Latinoamericana de Psicología.</p> <p>De Ocariz, U. s., &amp; Pere, L. V. (2013). Hacia una transformación de los conflictos motores. CCD Cultura</p>

Ciencia Deporte, 43-55.

Gallo, L. H. (2010). Los discursos contemporáneos de la educación física. En L. H. Gallo, Pierre Parlebas (págs. 219-262). Bogotá: Kinesis

Grundy, S. (1998). Producto o praxis del curriculum. Madrid: Ediciones Morata S, L.

Parlebas, P. (2001). Léxico de praxiología motriz, juego deporte y sociedades. Barcelona: Paidotribo.

Sánchez, M. (2009). La cultura de la paz: Teorías y realidades. Pensamiento Jurídico, 113-141.

Vargas, Z. R. (2003). LA CONFRONTACIÓN: UNA OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO PERSONAL. Revista Educación, 79-86.

#### 4. Contenidos

En el capítulo de la contextualización se realiza un paneo de trabajos que han intentado dar solución a problemáticas como la violencia y es desde allí que se da inicio a la explicación que pretende dar a conocer el surgimiento de la problemática y justificar el por qué se considera pertinente su trato desde el saber propio de la Educación Física. Además, se realiza una conceptualización de aquellos ejes transversales del proyecto que van a permitir la construcción del termino confrontación corporeidal. Finalmente, se traen a colación aquellas normatividades que permiten consolidar el proyecto como una viabilidad desde el ámbito legal.

Como parte del segundo capítulo se da a conocer la perspectiva educativa que cuenta con el bagaje teórico que permite articular epistemológicamente componentes de carácter pedagógico, humanístico y disciplinar en atención a la confrontación corporeidal. Allí se da evidencia de la cimentación y la consolidación de la propuesta como una alternativa curricular.

De otro lado, el tercer capítulo al cual se le atribuye el nombre de diseño de implementación da a conocer la construcción del macro y micro diseño al igual que su respectiva articulación con aspectos metodológicos y componentes evaluativos.

Finalmente, se da a conocer el proceso llevado a cabo dentro de la implementación del proyecto. Allí, se desarrolla la caracterización de la población al igual que los procesos desarrollados. De este capítulo se desprende un apartado que permite dar a conocer algunas reflexiones positivas y negativas, resultado del pilotaje realizado.

#### 5. Metodología

Para este caso en específico, el proyecto opta por tomar como referente un modelo didáctico tomado desde la perspectiva de estrategia como práctica de la enseñanza, seguida del uso de algunos estilos de enseñanza como técnica planteados por Muska Mosston. Es por ello que la estrategia didáctica del proyecto giró en torno a la manera globalizada, es decir, se le mostraron al estudiante la actividad de una manera global en busca de que fuera ejecutada en su totalidad y no de forma segmentada. Entendiendo que la intencionalidad fue la parte fundamental de las actividades llevadas a cabo y por tal motivo, estas deben verse como una totalidad cargada de significado.

De otro lado la utilización de los estilos de enseñanza permitió a los docentes mantener un control y orden de la clase. Sin embargo, es necesario aclarar que la utilización de estilos instruccionales o por descubrimiento, dependió del ambiente generado durante la sesión, esto en atención a la flexibilidad que caracteriza al proyecto en mención y a la constaste retroalimentación sobre la acción, base propia de la evaluación formativa, para la toma de decisiones acertadas.

#### 6. Conclusiones

En cuanto a los aspectos positivos del proyecto, se encuentra que la relación establecida entre los componentes disciplinar, humanístico y pedagógico resultó ser una muy buena base en pro de la mitigación de la problemática, violencia invisible esto debido a varios factores: número uno, la posibilidad que desde la sociomotricidad se da para generar aprendizajes tanto individuales como en relación con el otro, a la par que desde el modelo interestructurante se añade un componente pedagógico que le permite al docente un dialogo constante con el estudiante en el cual se refuerzan los procesos de retroalimentación que atañen a la teoría curricular práctica.

Sin embargo, dentro de la ejecución piloto no se lograron desarrollos completos, referente a lo planteado dentro de todas las unidades, pero es de rescatar que los estudiantes manifestaron avances significativos en cuanto a procesos de autoconfrontación, propios de la primera unidad, entendiendo lo que pasaba con su cuerpo al interior de situaciones de carácter sociomotriz.

Con todo ello, es necesario que la confrontación corporeidal sea tomada como situación inherente al ser humano que presente en su diario vivir le va a permitir generar procesos y alternativas necesarias para solucionar problemáticas a nivel individual y social.

<b>Elaborado por:</b>	Barrios, German; Merchán, Diego
<b>Revisado por:</b>	Consuelo González

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	18	11	2017
--	----	----	------

## Índice general

Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Índice general	8
Lista de figuras	11
Contextualización	12
Marco legal	17
Educación Física: más allá de la escuela	22
Construyendo a partir del caos	25
Papel emocional en la construcción del ser humano	36
¿Qué es eso de la Confrontación Corporeidal?	39
¿Qué de la paz se pretende alcanzar?	45
Perspectiva educativa	50
Componente pedagógico	50
Apoyos a la confrontación Corporeidal: bases teóricas para la acción	51
Componente humanístico	57
Aproximación a una teoría de desarrollo humano.	58
Componente disciplinar	64
Sociomotricidad para la confrontación corporeidal	64



	9
Sociomotricidad y teoría curricular práctica	67
Diseño de la implementación	71
Unidad uno: mi cuerpo en confrontación	77
Unidad dos: interacción motriz conflictiva	80
Unidad tres: confrontación corporeidal: una construcción consensuada	82
Metodología	84
Unidad tres	88
Diseño evaluativo	90
¿Quiénes evalúan?	97
Ejecución piloto	98
Microcontexto	98
Análisis de la experiencia	100
Reflexiones frente lo ejecutado	149
Referencias bibliográficas	160
Apéndice A	163
Apéndice B	165
Apéndice C	167
Apéndice D	168
Apéndice E	169
Apéndice F	170

	10
Apéndice G	171
Apéndice H	172
Apéndice I	173

**Lista de figuras**

Figura 1 Violencias manifestadas a nivel nacional. ....	33
Figura 2 Causas que desencadenan la violencia. ....	35
Figura 3 Ejes transversales de la propuesta .....	49
Figura 4 Esquema relacional, perspectiva educativa.....	71
Figura 6 Modelo de evaluación formativa.....	93
Figura 7 Dinámica curricular.....	95
Figura 8 Retroacción sobre la acción. ....	96
Figura 9 Indicadores de desarrollo moral. ....	103
Figura 10 desarrollos morales y corporeidales. ....	104
Figura 11 Análisis por género. ....	107
Figura 12 Resultado inicial Posturas en conflicto. ....	111
Figura 13 Ruta, toma de decisiones.....	118
Figura 14 Análisis de desarrollo moral y corporeidal. ....	142
Figura 15 Diagnóstico final. ....	144

## **Contextualización**

El presente trabajo no podría iniciar de otra manera distinta que adjudicando a algunas experiencias en el campo práctico de la Educación Física la idea central de este proyecto curricular, donde se asume que la Educación Física posee un campo de acción inmenso, a nivel institucional (formal y no formal), además del entorno social en general (informal); de allí que en esta primera parte se darán a conocer las vicisitudes que inspiraron la creación de esta propuesta curricular.

Además, como un breve abrebocas se tendrá en cuenta la recopilación de algunos trabajos, los cuales han tenido como objetivo ocuparse de la violencia en diferentes versiones y contextos, permitiendo de esta manera vislumbrar aspectos ya abordados y de qué manera se puede llegar a contribuir con la naciente propuesta en la disminución de la violencia en todas sus manifestaciones.

Para identificar cuáles han sido las distintas propuestas a nivel local, nacional e internacional, que han apuntado a solucionar esta problemática y pudiesen aportar teóricamente a la construcción de esta nueva propuesta curricular, se realizaron una serie de consultas. En primera medida, se encontró un proyecto curricular particular (PCP), de la facultad de Educación física, realizado por Yudy Helena Castro Vargas en el 2014 que pretende tratar la problemática de violencia escolar, de allí se lograron extraer distintas conceptualizaciones de este término que permite a esta nueva propuesta complementar la comprensión de este concepto. Este trabajo presenta como finalidad potencializar procesos de tolerancia en la escuela para evitar una de las problemáticas que más se presenta en este

contexto, el *bullying*, con base en lo anterior busca impactar por medio de la Educación Física en los procesos de intolerancia que son los responsables de que el *bullying* se origine y junto a este la violencia (directa, cultural, juvenil, escolar), su fin es edificar una convivencia social. “el *Bullying* es una forma de violencia escolar, que se genera por el NO reconocimiento de la diferencia, y esto se da a su vez por la falta de un valor primordial que es la tolerancia” (Castro, 2014, p. 24).

Sin embargo, aunque se busca trabajar sobre los procesos de reconocimiento a la diferencia por medio de la EF no es posible identificar el manejo sobre aspectos emocionales que le permitan al sujeto autorreflexionar sobre sus acciones y emociones, temáticas que se abordarán como ejes fundamentales en este proyecto.

De otro lado se encuentra un PCP que pretende desde la Educación Física promover comprensión social de manera tal que se reflexione sobre la problemática de la violencia y su transmisión e inculcación por medio de los medios de comunicación, *la violencia en la era tecnológica actual: una educación física pro-social por una convivencia pacífica*, realizado por Daniel Augusto Cruz Meneses (2012). Gracias a esta propuesta curricular, se logra comprender las causas exógenas y endógenas de la agresión, los distintos tipos de violencia que existen y la conceptualización teórica de conflicto y sus repercusiones en Colombia.

Ahora bien, uno de los temas primordiales en el presente proyecto será el conflicto y su relación con la confrontación corporeidal, término que se desarrollará a lo largo del texto, por esta razón es de suma importancia denotar que el conflicto ha sido tema de discusión

constante en diversos ámbitos; para este caso, se tomó en cuenta no solo el PCP sino también la revisión de algunos textos que abordaron diversas de sus caras, en especial uno llamado *hacia una transformación de los conflictos motores en educación física*, texto que como su nombre lo indica posee una estrecha relación con el campo disciplinar desde donde se cimienta este proyecto.

El texto escrito por De Ocariz y Pere, (2013) hace un paneo sobre los diversos matices que el conflicto puede llegar a tener, se habla respecto a su conceptualización desde diversas dimensiones, (orgánica, psicológica y social) donde se atribuye a la dimensión social la capacidad de transformación del conflicto, como una oportunidad para que las personas desarrollen y demuestren respeto mutuo, a través de la búsqueda de estrategias basadas en relaciones pacíficas y creativas, un elemento necesario en la relaciones humanas. Luego de ello los autores realizan una relación con el conflicto y el juego, entendiendo el juego como el medio para transformar los conflictos. Además, es interesante resaltar el término *Conflicto motor*, que tiene un lugar importante dentro del texto y que hace referencia a la relación que se establece entre la conducta y la acción motriz involucradas en una situación de juego mediada por el docente que usa el juego como excusa para generar un conflicto que será susceptible de intervención por parte de los participantes y del mismo docente.

Los aportes más relevantes de este texto al proyecto se encuentran en la posibilidad de encontrar un camino trazado respecto al conflicto y el papel que puede llegar a cumplir en la transformación de las relaciones humanas, además, la relación establecida con la Educación Física y el juego como medios para resolver y transformar su naturaleza.

Asimismo, es necesario reconocer a este punto que tanto en los proyectos (PCP) como en esta investigación, se encuentra que la Educación Física puede presentarse como un medio idóneo en pro de la resolución de conflictos y más aún en la mitigación de diversas formas de violencia. Centrando su atención en las situaciones motrices y de movimiento que contribuyen a la resolución, manejo y mitigación de los factores aquí nombrados.

De igual manera, es determinante abordar los distintos aportes disciplinares que ha hecho la Educación Física a nivel internacional para tratar esta problemática que permea a la humanidad y así dar cuenta de qué tan trascendental ha sido el avance de esta disciplina académica a nivel social. Pues bien, en *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*, libro escrito por Antonio Fraile Aranda, Víctor Manuel López, Jesús Vicente Ruiz y Carlos Velázquez, en Barcelona España (2008), se pretende poner en manifiesto la importancia de esta disciplina no solo en aspectos de higiene o cuidado de la salud, sino en tomar la Educación Física desde y para un desarrollo ético y axiológico.

Aportes significativos se han logrado extraer de allí, ya que los autores consideran que las acciones motrices proveen una serie de conflictos que deben ser tratados por medio de procesos dialógicos, a su vez, reconocen las implicaciones emocionales que emergen luego de que un estudiante se enfrenta a una situación que se cataloga como conflictiva, logrando evidenciar que existe una estrecha relación entre la carga emocional en respuesta a esa realidad de conflicto. De otro lado, se plantean una serie de estrategias y metodologías prácticas que pueden ser implementadas desde la clase de Educación física para la resolución de conflictos, argumentando que las actividades que se realizan están dirigidas al cuerpo y al movimiento como expresiones del ser y que el acercamiento al mundo de los

valores se da a partir de las relaciones prácticas que derivan de diferentes propuestas motrices.

Luego, siguiendo con la recolección y revisión de textos e investigaciones que hicieran alusión a alguno de los componentes del presente proyecto, se encontró un texto generado en el marco del *Congreso Iberoamericano sobre violencia en las escuelas* en el cual se desarrolla la problemática de la violencia al interior de las escuelas, en él, se habla acerca de las percepciones que tienen tanto alumnos como docentes respecto a este tema, se denotan las amplias diferencias entre una y otra postura para finalmente aseverar la necesidad imperiosa de trabajar dicha problemática desde otra perspectiva, que para Castro (2004) debería ser una prevención distinta, no enfocada en construir más leyes o rutas de control a seguir en la escuela, sino buscar *la creación de habilidades sociales en los sujetos*, donde deja entrever que la escuela puede convertirse en un espacio para dicho fin si se le otorga la importancia necesaria a lo que él denomina competencia social.

A pesar de no ser una investigación que arroje resultados acerca de una intervención o trabajo con la población mencionada (estudiantes de 11 a 15 años), este texto es sumamente útil, teniendo en cuenta que las estadísticas que apoyan su eje central (prevención y manejo distinto de la violencia en la escuela) son bastante dicentes, siendo esto utilizado para sustentar la problemática del proyecto, además de fortalecer el argumento respecto a la contribución que una emocionalidad sana puede tener en la construcción de unas mejores relaciones con el otro.



## Marco legal

Es necesario esclarecer las normatividades legales que permiten sustentar, desde el ámbito jurídico, la pertinencia en la aplicación de este proyecto, así pues se ha realizado una revisión de leyes, normas y decretos establecidos a nivel internacional, nacional y local que permitirán justificar el accionar de esta nueva propuesta curricular.

En primer lugar abordaremos normatividades a nivel internacional, haciendo énfasis en las visiones respecto a cómo la Educación Física es vista al interior del desarrollo humano; paso seguido ahondaremos en la visión legal colombiana de los campos de acción y de incidencia de la Educación Física; para finalmente recaer en algunas normatividades bogotanas, con el fin de recuperar datos e información útil para la justificación y posterior construcción del naciente proyecto.

Las siguientes intencionalidades que se pretenden desarrollar, se relacionan con los propósitos de este PCP, ya que se busca generar en los sujetos una consciencia no solo emocional sino también corporal gracias a la auto-confrontación (individual) y a la confrontación (social), donde se manifiestan destrezas argumentativas y comunicativas que permiten reflexionar y transformar las influencias que se manifiestan en las conductas del sujeto.

En primera medida se hace alusión a la *Carta internacional revisada de la educación física, la actividad física y el deporte* desarrollada por la Organización de las Naciones Unidas- ONU, en el artículo 2.3 donde:

La educación física, la actividad física y el deporte pueden mejorar la salud mental, el bienestar y las capacidades psicológicas al fortalecer la seguridad corporal, la autoestima y la confianza en uno mismo, disminuyendo el estrés, la ansiedad y la depresión, al aumentar la función cognitiva, y al desarrollar una amplia gama de competencias y cualidades, como la cooperación, la comunicación, el liderazgo, la disciplina, el trabajo de equipo, que contribuyen al éxito mientras se juega y se aprende y en otros aspectos de la vida (ONU, 2015, s. p.).

Así pues, encontramos que desde el presente proyecto se encuentra direccionado hacia el reconocimiento propio y del otro comprendiendo las distintas características que se dan al interior de la clase y que permiten el desarrollo de las competencias y habilidades anteriormente mencionadas, que en este caso particular se manifestarán mediante la autoconfrontación y la confrontación aplicadas a la clase de Educación Física. Para que desde allí se gesten relaciones que mediadas por la confrontación permitan la creación de un ambiente libre de violencia invisible y convivencia en paz.

De otro lado, en relación con aspectos emocionales, se encuentra un documento en el que se ilustra un proyecto de ley en *educación emocional*, realizado por El Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina, este proyecto pone en manifiesto como objetivo

Desarrollar, mediante la enseñanza formal, cada una de las habilidades emocionales –conocimiento de uno mismo, autorregulación emocional, motivación o aprovechamiento productivo de las emociones, empatía y habilidades sociales...con

el objetivo de alcanzar una mejor calidad de vida de todos los ciudadanos (Argentina, 2006).

En este proyecto de ley vemos dos factores fundamentales: el primero de ellos el acento en el conocimiento propio resaltando el componente emocional, cuestión sumamente interesante y que se tomará en el presente proyecto junto con el segundo factor aquí presente: las habilidades sociales, capacidades para relacionarse y vivir en comunidad que propenden por una comunidad menos violenta y capaz de dirigir sus esfuerzos para construir un ambiente en paz.

Ahora y en correspondencia a la tarea planteada al inicio de este apartado, se traen a escena lineamientos nacionales que dejarán entrever que el naciente proyecto puede contribuir en el desarrollo del ser humano mediante la intervención de la Educación Física, a sabiendas de su influencia en la multidimensionalidad del hombre. Atendiendo a su parte social, física, cognitiva, ética y a la dimensión afectiva, esta última relacionada con el manejo emocional y sus implicaciones en el movimiento, haciendo parte de las vertientes que se pretenden impactar con este nuevo proyecto.

En relación con la ley general de educación (Ley 115 de Febrero 8 de 1994) se encuentra que el acto educativo será desarrollado atendiendo a:

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

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

Por otra parte, en la Ley 181 de Enero 18 de 1995 por el cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física, se entiende esta última como “la disciplina científica cuyo objeto de estudio es la expresión corporal del hombre y la incidencia del movimiento en el desarrollo integral y en el mejoramiento de la salud y calidad de vida de los individuos”.

Finalmente en la Ley 1620 el congreso de Colombia decreta:

“Que son objetivos del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”, situación que sustenta la pertinencia del proyecto, entendiendo que se hace necesaria la disminución de la violencia escolar, utilizando diversos mecanismos mediados por diferentes disciplinas, este caso específico, la Educación física.

Para cerrar este apartado, se resaltarán aspectos relevantes al interior de la capital colombiana y su repercusión en el ámbito recreativo, deportivo y educativo. A partir de la Política Pública de Deporte, Recreación y Actividad Física para Bogotá 2009-2019 *Bogotá Activa*, se plantean una serie de disposiciones entre las cuales se encuentra

Apoyar el fortalecimiento del programa de cultura ciudadana de Bogotá, para que incluya el deporte, la recreación y la actividad física como parte de los mecanismos para

consolidar la cultura por la convivencia y la paz, mitigar o erradicar las cadenas de violencia o problemas de convivencia.

Dentro de su haber la Educación Física busca por medio de su intervención, promover una cultura de la no violencia en la sociedad, todo ello mediante programas recreativos, deportivos y lúdicos que involucran la totalidad del hombre a partir de su movimiento y relación con el otro. Todo ello para recaer en una cultura de paz y convivencia que se espera que traspase los meros espacios lúdicos o recreo deportivos y haga mella en la cotidianidad de los hombres, en este caso específicos encontramos que las Orientaciones curriculares para el área de Educación Física, Recreación y Deporte dentro de uno de sus principios: (Principios comunes de formación en el marco de una educación para el buen vivir) considera que:

...todas las actividades en todos los espacios de formación, incluidas aquellas centradas en el área de Educación Física, Recreación y Deporte, deben caracterizarse por promover la convivencia armoniosa, por empoderar a los niños, niñas y jóvenes para generar solidaridad y sentido de comunidad y pertenencia, y por buscar una ciudadanía crítica.

Teniendo en cuenta los lineamientos anteriormente mencionados, se continuará con la contextualización de la problemática propia del proyecto, atendiendo a sus características, manifestaciones y demás componentes.

## **Educación Física: más allá de la escuela**

Dentro del marco del PLEF, el estudiante puede encontrar una gama infinita (la mayoría de las ocasiones desconocida) de contextos, en los cuales el licenciado en Educación Física puede intervenir, estos ámbitos se presentan como una oportunidad de conocer, entender y construir desde múltiples perspectivas al ser humano.

En este orden de ideas, el PLEF encuentra en la observación un puente idóneo que el docente en formación puede y debe utilizar, una conexión entre la realidad objetiva y la interpretación del observador, que finalmente resultará con la construcción de una mirada subjetiva de la situación observada.

Ahora bien, estas observaciones están marcadas en gran medida por la formación que tenga el sujeto (docente), pues, de acuerdo a ello su mirada posee una perspectiva. Es por ello que el PLEF se estructura en tres ciclos distintos donde se busca otorgarle variadas posibilidades, desde la cual el estudiante pueda mirar el mundo.

En el primer ciclo, la Educación Física es concebida como un hecho y práctica social, donde se sigue que su intervención alcanza la familia, el barrio, la iglesia entre otros; se entiende aquí que todas las situaciones en la sociedad suscitan una carga simbólica, una historia que la caracteriza, sugiriendo un análisis profundo por parte del sujeto (docente), allí pueden surgir ideas que contribuirían a la solución de problemáticas observadas a partir de su intervención pedagógica.

De otro lado, la Educación Física en el segundo ciclo, es vista como una disciplina académica, donde sus contenidos, prácticas, finalidades, se encuentran regidas y controladas. Además, es un área obligatoria dentro de la formación académica básica en el sistema educativo colombiano, encontrando su eje de desarrollo principal en el cuerpo y el movimiento, que interviene directamente en los procesos de construcción de la corporeidad y corporalidad del sujeto, cuestión que irá a alimentar y complementar las demás áreas que componen el plan educativo, en busca de un desarrollo integral del ser.

Ahora bien, la escuela es el lugar donde la Educación Física aparece como una disciplina académica, teniendo en cuenta que en este lugar convergen problemáticas sociales (violencia, desigualdad, pobreza etc.) que afectan directamente el proceso de enseñanza disciplinar.

Así pues, se encontraron en una de las observaciones realizadas en un colegio de la ciudad de Bogotá diversas dificultades presentadas por los niños a la hora de relacionarse con sus compañeros y docentes; cuestión que llevó a un análisis general, a nivel educativo y familiar, en busca de los factores más influyentes en esta problemática observada, que se hacía evidente en agresión física, verbal y psicológica.

De ese análisis surgieron variadas hipótesis respecto a las causas de esta problemática, encontrando relación directa con aspectos como: el desconocimiento emocional y corporal, la familia, el contexto social-político, cuestión que permitió una intervención desde la Educación Física, con el objetivo de atender el problema de agresión mediante el

conocimiento y manejo emocional, valiéndose de prácticas como los juegos cooperativos, el dibujo, siendo estos mediados por la acción pedagógica.

Ahora bien, luego del proceso llevado a cabo, se encontraron puntos específicos e influyentes en la consecución de la disminución de los niveles de agresión en dicha población; en primer lugar, el factor tiempo es determinante, en este caso específico, la intervención tuvo una extensión de seis sesiones, cada una de aproximadamente dos horas. Allí, a pesar de denotar avances en los niños, se entiende que el proceso requería una mayor extensión, pues los temas abordados no tuvieron la oportunidad de ser profundizados con detenimiento.

De otro lado, la influencia familiar es innegable a todos los niveles, a sabiendas de que este ámbito es el primer lugar donde las costumbres, prácticas, formas de actuar son aprendidas. Sin embargo, también es bien sabido que la escuela, siendo uno de los lugares donde el niño o joven en formación pasa la mayor parte de su tiempo, puede convertirse en un espacio en el cual se den cambios significativos que impacten directamente a su familia y entorno social.

Las observaciones realizadas como docentes en formación no solo se remiten al contexto académico de la escuela, sino que por ser sujetos sociales existe una inmersión en los avatares que emergen a nivel social. Es por ello que las problemáticas de agresión y violencia, producto de una ausencia de manejo y reconocimiento corporeidal, se hacen visibles también en las diferentes instituciones de acogida que tiene el sujeto: familia, parque, escuela, trabajo, barrio, etc.



Un ejemplo claro y constante de ello son las prácticas observadas a diario en los medios de transporte de la ciudad, donde sus usuarios, en muchas ocasiones, irritados y permeados por problemas personales reaccionan de manera agresiva e intolerante, provocando así una respuesta por parte de los otros, en la mayoría de los casos negativa. De la misma manera, se podrían traer a colación diversos sucesos que ocurren en la sociedad y que implican de manera directa agresión en todos sus niveles.

### **Construyendo a partir del caos**

Las relaciones humanas sugieren variadas características tales como: intereses explícitos e implícitos, relaciones de poder, representaciones culturales, imaginarios sociales que en definitiva tiñen de un color específico la relación. Ahora bien, el hombre posee esa capacidad de razonar, de entender la realidad que lo rodea, esto con ayuda del contexto sociocultural donde reside, sin embargo, como sujeto único e individual, se caracteriza por mirar las diversas situaciones que ocurren de una manera particular.

Esta mirada particular suscita modos de actuar, pensar, vivir, que dentro de la interacción con el otro causan discrepancias sustanciales respecto a los caminos que debería seguir un grupo social (familia, escuela, ciudad, estado). Estas diferencias, suelen desembocar en enfrentamientos, que buscan la defensa del punto de vista propio en oposición al del otro. Es necesario entender que dichas dificultades no se generan únicamente sujeto a sujeto, estas, suelen hacer mella a nivel grupal y social.

Siguiendo con lo anterior, estas divergencias confluyen en lo que se denominará conflicto, un concepto que comprende las diferencias entre sujetos o comunidades, que las clasifica y permite dimensionar sus consecuencias. En este orden de ideas, es necesario detenerse un poco con el fin de analizar este concepto, profundizar en sus implicaciones y entender en qué medida la Educación Física se podría relacionar con él.

Pues bien, la naturaleza del conflicto parte de:

Un estado emotivo doloroso, generado por una tensión entre deseos opuestos y contradictorios que ocasiona contrariedades interpersonales y sociales, y en donde se presenta una resistencia y una interacción reflejada muchas veces en el estrés, una forma muy común de experimentarlo. El conflicto, además, puede aparecer como resultado de la incompatibilidad entre conductas, objetivos, percepciones y/o afectos entre individuos y grupos que plantean metas disímiles (Fuquen, 2003, p. 266).

El conflicto promueve formas de acción, en defensa de ideales, metas, propósitos e intereses, que en su sentido más tradicional se materializan en: desgracia, mala suerte; considerándose como algo aberrante o patológico, como disfunción, como violencia en general, como una situación anímica desafortunada para las personas que se ven implicadas en él (Fuquen, 2003). Una concepción algo caótica si se quiere, entiende al conflicto como un espacio de contienda, de guerra sin treguas, de defensa a toda costa de los ideales propios, de desacreditación del pensamiento del otro.

Sin embargo, ¿será que el conflicto se remite únicamente a estas implicaciones? , ¿Es este un espacio de lucha, donde solo puede existir un ganador? Pues bien, la respuesta

posee matices que hacen que el concepto obtenga unas connotaciones enriquecedoras, donde se sugieren consecuencias mayores a las nombradas anteriormente. En primera instancia, los conflictos siempre se dan en razón a relaciones humanas (donde intervienen intereses por bienes, servicios, afectos, emociones), por ende es posible que a partir de una comprensión humanista, el conflicto llegue a convertirse en un escenario innovador para el desarrollo del hombre.

Ahora bien, en este orden de ideas, el PLEF propone dentro de uno de sus espacios académicos la posibilidad de llevar a buen puerto los conflictos que puedan darse en razón de ideas diversas, este espacio denominado taller de confrontación, permite a los estudiantes poner en juego sus formas de mirar la sociedad, la escuela; allí, pueden defender sus ideas con argumentos sustentables. Esta confrontación se da con un objetivo claro, (entendiendo que el objetivo le otorga una dirección a cualquier práctica que sea llevada a cabo) el cual se remite a la construcción de conocimiento consensuado, abierto a los diversos matices que cada sujeto puede imprimirle.

En este punto, se analizará un poco más la definición de confrontación, su relación con el conflicto y finalmente las implicaciones que puede tener al ser usados como herramientas de la Educación Física en la disminución de la violencia invisible.

La confrontación es una forma psicológica de interrogar, que apunta a obtener detalles cognitivos y sensoriales precisos de la persona para ayudarla a centrarse en su propia vivencia interna y así ésta logra sacar a la luz aquellos pensamientos, sentimientos y actitudes cargados emocionalmente que le producen conflictos (Vargas, 2003).

Entonces, se encuentra que, la confrontación permite al sujeto o grupo social, reconocer qué de su naturaleza, experiencias, ideales, confluyen en conflictos. Donde es interesante destacar la oportunidad que se tienen en estos espacios de construir no solo en un nivel individual, sino, en un nivel social en beneficio de toda una comunidad.

Si bien la confrontación permite manifestar los aspectos que confluyen en el interior de cada sujeto, este proceso pasa a ser acertado y provechoso siempre y cuando anteceda a él una autoconfrontación. Es entonces necesario que la forma de interrogar vaya dirigida a la corporeidad propia e individual. De allí, el conocimiento que sale a flote y logra ser manifestado por medio del cuerpo, corresponde a las emociones, ideales, sentimientos, etc. que componen su naturaleza interior.

Ahora bien, el concepto conflicto:

Se relaciona con el término latino *Conflictio* que significa encuentro, concurrencia y que el Calepino aclara con la frase *Contrarium et Dissimilium et inter se pugnatium rerum*, lo que vale decir que se usa como encuentro, cuando los elementos contrarios y disímiles pugnan entre sí. Concepto que nos conduce al de hacer, encontrarse y figurativamente al de confrontar (Arteagar, 2012).

De esta manera, es posible enlazar el término conflicto con el de confrontación, entendiendo este último como el espacio en el cual se ponen (con) en frente (frontis) dos personas, teniendo en cuenta que no se sesga únicamente al ámbito bélico, como comúnmente se cree.

Por otro lado, la confrontación que ocurre dentro de los conflictos, se muestra como una posibilidad inigualable para otorgar un aporte significativo al desarrollo del ser humano, además, de permitir un consenso social que implicaría un avance hacia la resolución de problemáticas que aquejan alguna comunidad, donde, desde una perspectiva pedagógica, su uso ayudaría a comprender a los estudiantes la importancia de las diferencias en la construcción de la sociedad.

A la luz de lo anterior, si el trato del conflicto resulta ser el inadecuado cabe la posibilidad de que se gesten encuentros conflictivos mediados por la lucha y defensa de posturas e ideales materializados en lo que se considera como la violencia. Para conceptualizar y dejar en claro por qué se considera que una antecede a la otra y que la violencia es producto de un conflicto, es necesario aclarar que los sujetos, actores que conforman el tejido social, se preocupan a diario por obtener una serie de beneficios que les permitan satisfacer, de manera eficaz, sus necesidades más básicas, aunque en ocasiones, aquello que no resulta ser tan necesario para subsistir termina siendo algo indispensable para lograr llenar ese vacío de satisfacción. Es por ello que en la sociedad actual prevalece y se le presta mayor importancia a aquello que se pretende conseguir-el qué- sin ser conscientes de la manera en que se realiza- el cómo- y las consecuencias que trae consigo.

Por lo anterior se podría afirmar que, la necesidad junto con el conflicto que invaden los pensamientos del sujeto e influyen de manera directa con sus acciones, son las dos vertientes responsables de que se produzcan, en ocasiones conductas de violencia. Pues como se nombraba anteriormente sus pensamientos están centrados en obtener aquello que

creo necesario, obtención que no sería posible sin la relación que se da con otro sujeto. Es allí donde emerge el acto conflictivo y violento si la presencia del otro distorsiona e interviene en el proceso que se lleva a cabo para la obtención de recursos en pro de la satisfacción de necesidades.

Acciones de violencia hay muchas, así mismo sus concepciones y clasificaciones se encuentran determinadas según las causas y maneras en las que se da dicho acto. En principio y gracias a su gran afluencia dentro del contexto colombiano, se conoce como violencia directa al acto que resulta ser visible y vivenciado gracias al accionar de un sujeto (agresor) que atenta de manera directa contra la integración física de otro (víctima). Esta caracterización de violencia resulta ser la más conocida y reproducida por las sociedades contemporáneas, todo ello pese a la masificación que se genera a partir de las transmisiones televisivas, auditivas, periodísticas e informáticas.

No obstante, se encuentra otro tipo de violencia que a diferencia de la anterior no logra ser percibida de la misma manera, haciendo que su identificación y reconocimiento sea mínimo para los sujetos que inconscientemente la experimentan. Se hace alusión a lo que se considera como violencia invisible o estructurada que en palabras de la Psicóloga Angélica Cuenca “es la más peligrosa porque está aceptada socialmente. No se detecta, se tolera y está inmersa en la cultura”. (Cuenca, 2015, p.2). Esa invisibilidad que se genera es producto de la falta de consciencia que tienen los victimarios frente a una represión, sometimiento o desigualdad social, características propias de este tipo de violencia.

En relación a ello, la UNICEF hace alusión a que

La violencia invisible, cotidiana, lleva a que se acepten de modo *natural* situaciones de sometimiento (de género, de edad, de relaciones laborales) sin que los propios protagonistas tengan consciencia de que se están doblegando ante la autoridad y voluntad de otros (Unicef, 2002, p. 16).

Además, se encuentra que este tipo de violencia invisible, antecede y se halla directamente relacionada con la creación de agresiones físicas *violencia visible* que repercuten en diferentes niveles sociales. Pues al vivenciar situaciones que recaen en actos de sometimiento, represión, señalamientos, intolerancia u otro tipo de violencia invisible los sujetos que logran reconocer que están siendo violentados de esta manera, si no poseen un conocimiento y control corporeidal, pueden materializar su inconformidad en agresiones físicas y directas.

En relación a ello, situaciones cotidianas que se ven permeadas por encuentros conflictivos entre sujetos desencadenan una serie de actitudes que finalmente no resultan ser del todo positivas. Para este caso, cuando dos partes entran en discusión y dentro de la situación no se vislumbra una posible solución a las diferencias que allí emergen, el acto conflictivo puede repercutir en un enfrentamiento bélico que da como producto la manifestación de una violencia interpersonal. Problemática que como se mencionó anteriormente podría ser producto de un mal trato de la violencia invisible.

De esta manera, se pueden dar a conocer ciertos reportes estadísticos que reflejan la afectación que ha generado la violencia visible a gran parte de la población colombiana, así lo deja ver un informe de medicina legal donde se afirma que:

Según las cifras en Colombia, en su mayoría, la violencia no está relacionada con el conflicto armado. La interpersonal es la que menos le aporta porcentualmente a estas cifras; por lo tanto, no tiene la atención de la academia o de los medios masivos de comunicación, o sea, no es visible (Mora, 2012).

Así pues, es comprensible que los actos de violencia que se registran dentro el contexto colombiano, en este caso estableciendo como víctimas solo a niños y jóvenes, vienen a ser producto de actos de intolerancia. Sin duda alguna, esto se convierte en el reflejo de lo que caracteriza hoy por hoy al hombre contemporáneo, un ser egoísta y despreocupado por la integridad de los otros, aquél que actúa sin ser consciente de lo que genera su accionar sobre la corporeidad del otro.

Colombia no ha dejado de ser un país caracterizado por problemáticas que se materializan en actos de violencia *un país violento*. Es por esto que la educación y los procesos pedagógicos desarrollados allí, deberían ser repensados y replanteados en pro de mitigar dicha problemática e influir en la formación de un hombre diferente, capaz de dar trato y solución a este tipo de situaciones.

Dicha problemática que aqueja seriamente a la sociedad colombiana, se ve reflejada en el último informe que ha publicado el Instituto Nacional de Medicina Legal, en lo transcurrido entre Enero y Noviembre del 2012, referente a los reportes forenses que contienen como causas directas la violencia interpersonal, intrafamiliar, socioeconómica, sociopolítica, entre otras. De estas la que mayor índice de víctimas presenta es la violencia interpersonal, manifestada a partir de sucesos tales como riñas, ajuste de cuentas, entre



otros, y que en muchas ocasiones resulta ser invisibilizada por los medios de comunicación y tolerada por gran parte de la población.

Es así que la intolerancia, materializada en actos de violencia, se convierte en la más directa manifestación física y consecuencia de la violencia invisible. A diferencia de otras manifestaciones de violencia, la interpersonal deja como víctimas en lo transcurrido del 2012 a 42.795 hombres y a 27.624 mujeres. (Ver figura 1)

En contraste, la violencia sociopolítica que recae en actos de asesinatos y atentados a manos de grupos guerrilleros o paramilitares, representa menos de la mitad del porcentaje de la violencia interpersonal y menos víctimas aún, son las que tienen como causa la violencia económica, producto de atracos callejeros.

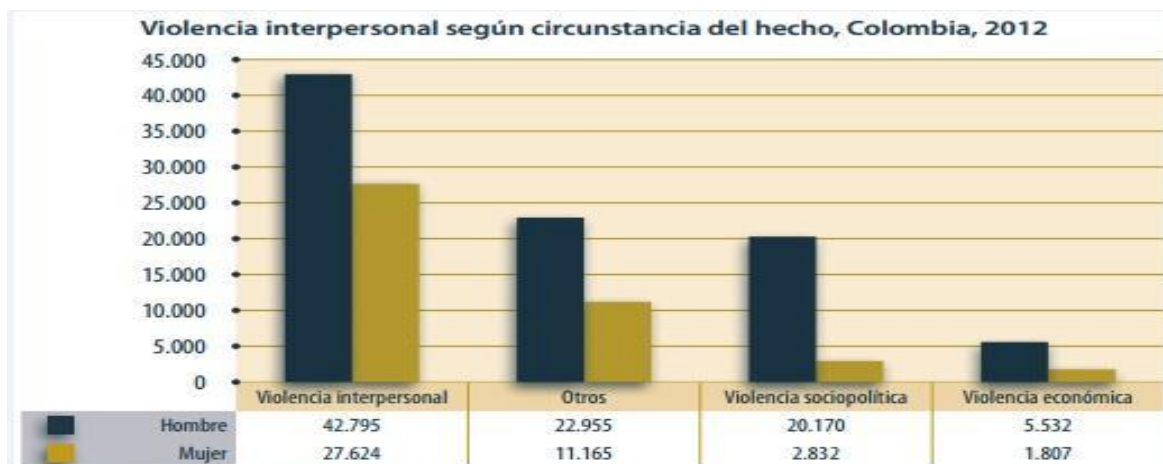


Figura 1 Violencias manifestadas a nivel nacional. Fuente: Instituto Nacional de Medicina Legal/Grupo Centro de Referencia Nacional Sobre Violencia. (2012)

De otro lado, la magnitud de la intolerancia permea las diferentes esferas sociales, una de ellas es la familia. Como producto de su influencia (negativa) emerge la violencia intrafamiliar como problemática representada en los más de 6.000 casos presentes en Colombia que aquejan especialmente a la población de primera infancia y adolescencia (ver figura 2). Cuestión que resulta realmente significativa para el proyecto, entendiendo la influencia que tiene el reconocimiento propio y del otro en la comprensión de las diferencias que emergen dentro del núcleo no sólo familiar, sino escolar y social.

Ahora bien, este factor de intolerancia pasa a ser materializado por una manifestación relacionada con la agresión, ya que según el último estudio del DANE realizado en el 2014 acerca de convivencia y seguridad ciudadana:

Las causas asociadas a las riñas y peleas más comunes son responder a agresiones verbales o a actitudes irrespetuosas – 50,3 por ciento– y defender a otra persona –23,7 por ciento. Édgar Jhonny Muñoz Morales, médico psiquiatra e investigador del Instituto Cisalva, de la Universidad del Valle, y quien ha trabajado en proyectos relacionados con violencia juvenil y salud mental en diferentes ciudades de Colombia, explica que estos factores que causan las riñas se han analizado en estudios, los cuales señalan la intolerancia como un elemento fundamental que modula la respuesta violenta. (Ávila, 2015, s.p.).



Ahora bien, hay quienes le otorgan a la violencia invisible el nombre de violencia estructural que vendría a ser la violencia que se ejerce sin necesidad de agredir físicamente al otro, por eso y por la construcción cultural que tiene cada sujeto, es que se hace complejo identificarla. A lo anterior el sociólogo noruego Johan Galtung considera que la violencia estructural “no involucra a actores que infligen daño mediante la fuerza, sino que es equivalente a injusticia social” (La Parra, 2003). De otro lado esta violencia, explican Daniel La Parra y José Tortosa,

Contiene una carga valorativa y explicativa determinante: la deprivación, la cual se define como el resultado de un conflicto entre dos o más partes en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás. (La Parra, 2003, pp. 52-72,).

Lo anterior tiene estrecha relación con lo que considera Galtung (1996) como desigualdad social, la cual corrompe poco a poco la sociedad y que pudiera ser considerada como otra de las manifestaciones de la violencia invisible, pues no se reconoce, se acepta y sin ser demasiado ruidosa oprime a los más indefensos, pasando por ámbitos sociales, económicos y recayendo con fuerza en el cultural.

### **Papel emocional en la construcción del ser humano**

El hombre, concebido desde múltiples miradas y marcado por diversas teorías (sociales, económicas, políticas, educativas entre otras) se ha desarrollado desde diferentes perspectivas, muchas de las cuales fragmentaron su totalidad. De otro lado, al compás del avance histórico su naturaleza se ha ido compaginando con una visión integral; que lo entiende como ser multidimensional, donde, cada dimensión se relaciona directamente con su desarrollo.

Además, encontramos que el hombre posee emociones que le incitan a actuar de acuerdo a las diversas situaciones que enfrenta día a día, que si no se llegan a reconocer con la importancia adecuada, pueden desembocar en las consecuencias anteriormente nombradas: agresión y violencia invisible. De hecho, nuestras emociones hacen parte del denominado cerebro emocional, el cual existe hace mucho más tiempo que nuestra capacidad de razonar (cerebro racional) (Goleman, 1995). Emociones que son consideradas desde una perspectiva social como

aquellas que permiten afrontar situaciones demasiado difíciles -el riesgo, las pérdidas irreparables, la persistencia en el logro de un objetivo a pesar de las frustraciones, la relación de

pareja, la creación de una familia, etc.- como para ser resueltas exclusivamente con el intelecto (Ovegero, 2007).

Entendiendo esto, la educación ha caído en un grave error al separar las dimensiones en atención a la aprehensión de saberes académicos específicos. Optando por una concepción de éxito basada en la consecución de las notas más altas. Sin embargo, la inteligencia académica no ofrece prácticamente ninguna preparación para los trastornos- o las oportunidades- que acarrea la vida. (Goleman, 1995), es allí donde se hace necesario prestar atención a qué es lo que se está enseñando y si realmente es trascendental en la vida del sujeto como constructo social.

Ahora bien, no solo la educación en su ámbito más formal (la escuela) ha perdido el norte en cuanto a los objetivos de formación para el hombre. La sociedad en general, se ha encargado de dar relevancia a ciertas dimensiones *cognitiva* por encima de las demás. En este punto es pertinente preguntarnos: ¿está la sociedad enterada de la relevancia que tienen las emociones en su vida, su influencia en la vida personal y más aún en la relación con el otro? para dar una respuesta a ello específicamente en el contexto colombiano encontramos que: “La mayor parte de la violencia colombiana ocurre por fuera del enfrentamiento político. Algunos estimados indican que menos del 20% de los homicidios ocurren en combate o tienen una motivación política clara” (Chaux, 2002, p. 23) razón por la cual se logra deducir que el mayor porcentaje de la violencia colombiana se genera en las relaciones sociales cotidianas.

Como lo vemos, estas situaciones sociales afectan directamente la convivencia y el desarrollo humano. Por lo anterior es evidente que la sociedad pide a gritos un cambio, en este sentido Márquez, Remolina, Velásquez (2011) consideran que:

Aprender a convivir y participar en proyectos comunes; es uno de los mayores retos del presente milenio, puesto que la convivencia nos induce a descubrir lo que tenemos en común, a aceptar las diferencias y comprender que somos interdependientes. Mas, para descubrir al otro(a) es necesario descubrirnos a nosotros mismos. Aprender a ser, hace alusión al desarrollo máximo y posible de la persona, a su proceso de autorrealización plena; esta referencia a la educación integral justifica por sí misma la necesidad imperativa de formar con inteligencia emocional. (Calle, Remolina, & Velásquez, 2011).

A la luz de lo anterior, ¿sería posible establecer una relación entre la Educación Física y la emoción?, pues bien, para dar respuesta se encuentra que etimológicamente la palabra emoción considerada *emotio* se deriva del verbo *emovere* (mover, trasladar), formado por *ex* que significa (hacia afuera) y *movere* que significa (sacar de un lugar), en ese sentido se considera entonces a la emoción como algo que se encuentra intrínseco en el cuerpo humano y desde allí es expulsado o expresado como un impulso.

Este concepto ha sido definido a partir de diferentes perspectivas según Ovegero (2007) desde modelos como el socio-biológico, Marañón-Schachter y el conductista, sin embargo, en este texto se tienen en cuenta por un lado, el modelo conductista que considera las emociones como “meras disposiciones para actuar, de esta manera lo que busca el conductismo es observar la conducta de los sujetos y cómo esta influye de manera directa en las emociones de otras personas”.

Por otro lado el modelo sociológico también se ha encargado de definir las como “aquellas que permiten afrontar situaciones demasiado difíciles como para ser resueltas sólo por el intelecto” a diferencia del modelo anterior este presenta mayor relevancia en cuanto a la utilidad social que brindan las emociones (Ovegero, 2007). Es decir que las emociones impulsan al cuerpo hacia un moverse para y por otro lado, se logran manifestar en comportamientos, acciones que se realizan corporalmente.

Teniendo en cuenta todo el bagaje anterior y en atención a los diversos factores que componen o más bien a la esencia del hombre, es necesario poner de manifiesto la propuesta específica de este proyecto, la confrontación corporeidal y la forma en la cual se articula con la Educación Física.

### **¿Qué es eso de la Confrontación Corporeidal?**

Huesos, músculos, piel, sangre, sudor, cabello entre otros más son algunos de los componentes de nuestro cuerpo; pero, ¿realmente es lo único capaz de ser relacionado con el *cuerpo*? Claramente no, pues, unidos dichos componentes forman un sistema funcional que da vida y movimiento al hombre. Pero, ¿Qué es el hombre? Y ¿cuál es su relación con el *cuerpo*?

La raza humana en su largo trayecto por el mundo siempre ha estado preocupada por su razón de ser en él, a la par de descifrar porque está en él. Su mirada se ha enfocado en los detalles más grandes y en los más pequeños, su recorrido no ha sido nada fácil, partiendo desde explicaciones apoteósicas y fantásticas, pasando por acercamientos filosóficos y

desencadenando en métodos explicativos de la realidad, mediante la comprobación de fenómenos, lo que denominamos ciencia clásica y recayendo finalmente en una desviación crítica de la misma: las ciencias sociales.

Cada parte del camino ha marcado la concepción de cuerpo al interior de una sociedad y su papel en ella, ha sido fracturado por la filosofía y más tarde por la religión, ha estado puesto bajo la lupa en cuanto a qué lo compone y cómo lo compone, donde dicha división promueve una perversa idea de condenar su parte más visible mientras pone en el pedestal su condición más etérea o *invisible* (es claro decir que hablamos aquí desde una concepción dualista enfocada en la parte cognitiva, espiritual o mental.) Luego con el avance tecnológico y científico técnico, el cuerpo pasó a ser una máquina diseñada para la empresa, un artefacto susceptible de ser usado para producir y obedecer.

El punto anterior es sumamente importante al pensar el cuerpo en los diferentes contextos donde se desenvuelve, pues conviene analizar su papel en la escuela, la familia, el parque, entre otros y como su interacción directa con ellos lo construye y/o afecta.

Ahora bien, en la carrera por entender cómo funciona en relación a las influencias que lo marcan y lo describen, el cuerpo ha sido objeto de análisis de varias ciencias, entre ellas podemos hablar de la biomecánica y su perspectiva mecanicista, también de la psicología desde su mirada biológica y cognitiva del cuerpo, luego la sociología que lo pone bajo la lupa atendiendo al campo social en las formas de relación e interacción con el medio que lo rodea.



Entonces entendemos que

El hombre dividido, separado en duplicidades cuerpo-mente, cuerpo alma, cuerpo espíritu da origen a las ciencias que se dedican al estudio en detalle de una condición, una categoría, una característica, un estado, un nivel, un atributo, un aspecto de lo humano. (Grasso, 2008)

Teniendo en cuenta el marco anterior se hará ahínco de aquí en adelante por establecer lo que se entiende por cuerpo, su relación con el hombre *corporeidad*, para finalmente recaer en la relación de este último concepto con la confrontación y la incidencia de dicha relación en la construcción y ejecución del presente proyecto.

Por un lado, René Descartes abrió una nueva puerta hacia el conocimiento de lo humano, destacando que estamos compuestos por dos partes o *substancias* las cuales poseen facultades diferentes y que influyen en el hombre de maneras diversas; por un lado la mente, hace referencia a las ideas, pensamientos y abstracciones, mientras el cuerpo es aquello que me pone de manifiesto en el mundo y me permite materializar dichas ideas, es aquello que me hace *sentir* el mundo.

Ahora, la distinción realizada por este filósofo francés tiene una fuerte inclinación hacia la mente o espíritu, como lo deja ver la siguiente afirmación:

sabiendo yo ahora que los cuerpos no son propiamente concebidos sino por el solo entendimiento, y no por la imaginación ni por los sentidos, y que no los conocemos por verlos o tocarlos, sino sólo porque los concebimos en el pensamiento, sé entonces con plena claridad que nada me es más fácil de conocer que mi espíritu. (Descartes, 1641)

Este dualismo que proviene del mundo cristiano empezó a ser cuestionado por distintas esferas y más aún cuando el paradigma religioso cayó ante el poderío de la ciencia, sin embargo, como se ve en el párrafo anterior ya no había una lucha entre lo divino y lo terrenal sino entre lo intangible y lo tangible cuestión que tomaría muchos años para ser contra argumentado.

Fue una corriente filosófica la que se encargó de levantarse para cambiar el paradigma científico y, como efecto colateral, el paradigma del cuerpo. La fenomenología se basa en el estudio de los fenómenos sociales y naturales (Grasso, 2008) atendéndolos de una manera global y no fraccional como lo venía haciendo la ciencias exactas. Así pues, se estudiaba el fenómeno social y natural teniendo en cuenta la totalidad que lo componía. Entonces, es así como el hombre, el cuerpo, empieza a ser visto no como dos partes distintas, sino como una unidad consciente, pensante y sintiente.

En relación a lo anterior, la percepción y la reflexión son dos componentes fundamentales de la fenomenología, donde la primera de ellas permite el diálogo y la comunicación con el mundo, mientras la segunda atiende al análisis de lo percibido y al significado que tiene para cada persona, la esencia de lo que está enfrente de ella.

Ahora bien, la percepción es tomada por Merleau Ponty para descifrar con claridad la forma en la que el cuerpo se asienta desde el término corporeidad, pues la piensa como el tomar cualquier cosa presente mediante el cuerpo, entendiendo que la percepción es propia del cuerpo y que ese cuerpo representa lo que el hombre es. Así, “yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo” (Grasso, 2001).

En atención a esto, se entiende en este texto que corporeidad es esa integración permanente de los factores que constituyen una única entidad, una idea múltiple y plural que constituyen al hombre. Es la mirada global de lo que el cuerpo es: sentimientos, pensamientos, percepciones, historia, ideales, cultura y todo lo relacionado a sus manifestaciones dentro de un contexto.

Atendiendo al significado de la confrontación corporeidal, es necesario esclarecer que el término corporeidad, desarrollado anteriormente, posee connotaciones específicas, respecto a las relaciones humanas en diferentes niveles, como se resaltó en apartados anteriores, este proyecto está enfocado en dos partes o formas de confrontación *auto confrontación* y *confrontación con el otro* pero ¿qué exactamente queremos que las personas auto confronten y confronten?

Pues bien, en las diversas situaciones que el hombre enfrenta pone de manera consciente o inconsciente su historia, sus costumbres, sus sentimientos entre otros factores, que en definitiva conforman su corporeidad. Y precisamente en un primer momento, la confrontación corporeidal pretende ser una situación donde el sujeto pueda reconocerse y ser consciente de la influencia que tiene su corporeidad en la forma en la cual enfrenta diversas situaciones. Poniendo enfrente de sí mismo, en un acto introspectivo, su unidad con miras a responder de la mejor manera posible.

En un segundo momento y ya con el pleno reconocimiento de sí *corporeidad propia* se busca propiciar espacios en los cuales el sujeto se confronte con las demás personas, ya no en busca de algo propio, sino en busca de reconocer al otro como una corporeidad

diferente, con la cual puede establecer vínculos que le permitan resolver conflictos de la manera más acertada posible.

Ese proceso al que llegaría cada individuo de reconocer su corporeidad y la de los demás, apunta sin lugar a dudas a generar ambientes de entendimiento y comprensión en los diferentes espacios donde confluyen relaciones entre los actores sociales. Por ello, espacios en los que se desembocan problemáticas como la violencia invisible necesitan ser transformados con la participación no solo de docentes sino también, con la participación activa de cada sujeto que allí converge, pues son aquellas corporeidades las que necesitan ser modificadas en miras a mitigar este tipo de problemática.

Sin embargo, la intervención docente no puede dejar atrás la influencia cultural, social e histórica que han configurado y determinado la construcción corpórea de cada sujeto. Punto de suma importancia, pues no se trata de borrar todo aquello que ha construido su corporeidad o borrar su identidad, de lo contrario se pretende transformar aquellas manifestaciones corporales que no contribuyen a la consecución de una sociedad capaz de confrontarse y dar trato a problemáticas tales como la violencia invisible.

Sintetizando lo anterior, la confrontación corporeidal es una situación donde se le otorga relevancia a la totalidad del ser entendiendo la posibilidad de construcción de conflictos benéficos que son adquiridos por medio del manejo y reconocimiento propio y del otro. Ambos procesos mencionados aquí se encuentran mediados por las acciones corporales que se realizan de manera individual y grupal desde la clase de Educación Física. Así, se

permite a cada sujeto identificar qué pasa con su cuerpo y con el de los demás al momento de moverse y de realizar acciones motrices autónomas o conjuntas.

Gracias a la generación de los procesos mencionados anteriormente y encaminados a reconocer las distintas corporeidades, la violencia invisible *la desigualdad social, la intolerancia, la desigualdad de género y manifestaciones de sometimiento* se abre como una problemática posible de tratar y por qué no, de mitigar desde la clase de Educación física.

### **¿Qué de la paz se pretende alcanzar?**

Al pensar en la paz, imaginamos una antítesis total a grandes situaciones de maldad que se presentan en nuestro mundo: guerras, violencia, amenazas de bombas nucleares entre otros. Además, su relación con la eliminación de todo tipo de conflictos y su lucha constante por un ambiente de convivencia marcan de manera determinante la forma en la cual se piensa en la sociedad y las maneras en las cuales se busca alcanzar.

Ahora, los medios, los espacios y las personas que pueden llevar a cabo procesos en busca de la paz son variadas y con posturas diversas. Para el caso específico de este proyecto nos centraremos en la búsqueda de la paz positiva, entendiendo que la Educación Física puede contribuir con un granito de arena en su conformación total.

Para tal efecto es necesario considerar la definición de la paz positiva. Donde se sigue que para Galtung:

Dos conceptos de paz deberían distinguirse: la paz negativa, definida como la ausencia de violencia organizada entre grupos de gran tamaño como lo son las naciones, pero también entre grupos étnicos y raciales atendiendo la magnitud que puedan alcanzar las guerras internas, y la paz positiva, definida como los patrones de cooperación e integración entre grupos humanos (Sánchez, 2009, p. 119).

Allí emergen dos conceptos sumamente importantes en la construcción de la paz positiva: cooperación e integración, que serán pilares importantes a tomar en consideración durante la aplicación del naciente proyecto. Entonces, es necesario entender como estos dos conceptos integran y se relacionan con la construcción de la propuesta hasta ahora mencionada. En primer lugar, la integración es comprendida como la reunión de la diversidad, no en miras a homogeneizar sino por otro lado, con el firme objetivo de aceptar la diferencia y comprender los puntos de vista de los demás. Para tal fin, la confrontación corporeidal será un pilar fundamental debido a una doble función.

La primera función atiende a la aceptación propia. Donde la autoconfrontación corporeidal le permitirá al sujeto hacer un paneo propio, respecto a sus sentimientos, sensaciones y percepciones con el objetivo de integrarlos con su forma de ver y comprender el mundo exterior.

Por otro lado, hablando de la segunda función y en relación directa con el segundo aspecto en la constitución de la paz positiva, la cooperación, encontramos que la confrontación corporeidal será aquella que permitirá tanto en sujetos como en grupos sociales una interacción y comprensión del otro u otros, teniendo en mente la resolución de conflictos o el cumplimiento de algún objetivo común.

Ahora, la paz positiva implica variados matices, como se mencionó anteriormente no se reduce a la erradicación del ámbito bélico (aunque es uno de los objetivos que nunca debe perder de vista) sino que se enfoca en todo los niveles sociales, asimilando que los conflictos y la violencia se encuentran al asecho en la familia, la escuela, la empresa, los parques, etc.

Entendiendo lo anterior es necesario reconocer qué factores es necesario desarrollar en lo personal (individual) para alcanzar la paz positiva. En primera instancia, es ineludible que la persona se reconozca como ser corpóreo que en movimiento entabla relaciones con otros y se posiciona como un ser social, no como una ficha igual a las demás, sino como un actor con características, opiniones y creencias diferentes. Capaz de pensar que a pesar de las diferencia que pueda presentar con sus semejantes, comprendiendo que ambos construyen la riqueza social y cultural de su comunidad.

Por otra parte, es imperioso que cada persona reconozca al otro como parte de sí, es decir; que sea capaz de comprender que las acciones propias afectan de manera directa o indirecta a las personas que lo rodean; cuestión que suscita un análisis del accionar entendiendo su responsabilidad social.

De otro lado y con una importancia significativa, es necesario que la tolerancia se asome junto con la paz, entendiendo que ambas nacen cuando se comprende y se respeta a cada persona, pues al igual que nosotros posee problemas, necesidades y afugias distintas a las nuestras. Y se materializa, cuando con nuestras acciones hacemos todo cuanto está en nuestras manos para comprenderlo y ayudarlo.

Además de los factores nombrados anteriormente, la paz positiva necesita para su construcción romper imaginarios sociales respecto a la paz, la justicia y la influencia que como sujetos tenemos en la sociedad. Se trata entonces de modificar paradigmas que han permeado el pensamiento de las personas, respecto a temas que piensan son irreversibles. Construcción de la paz que justifica la viabilidad para mitigar y dar trato a la violencia invisible como problemática que aqueja a la sociedad colombiana, pues no es más que una de las muchas que se considera, no poseen soluciones perdurables y substanciales.

Para finalizar, desde esta propuesta curricular la paz positiva es posible ser difundida a las personas mediante la Educación Física, entendiendo que el cuerpo, medio por el cual sentimos y expresamos, es susceptible de ser confrontado a todo nivel *emocional, físico, cognitivo*. Cuestión por la cual mediante el cuerpo es posible realizar un trabajo interno (propioceptivo) con miras a una comprensión propia que se reflejara en la comprensión del otro. Además, es la interacción que se da dentro de la clase de Educación Física la que favorece a que se genere un espacio en el cual se manifiesten acciones de comprensión, tolerancia y respeto por las diferentes corporeidades que allí confluyen.



A la luz de lo expuesto anteriormente, la figura 3 muestra las relaciones establecidas entre los conceptos abordados en la Contextualización, donde se aclaran y relacionan los términos transversales del proyecto; conflicto, confrontación y corporeidad, que resultan en la confrontación corporeidal como situación en la que el sujeto es capaz de transformar el conflicto y mitigar la violencia invisible.

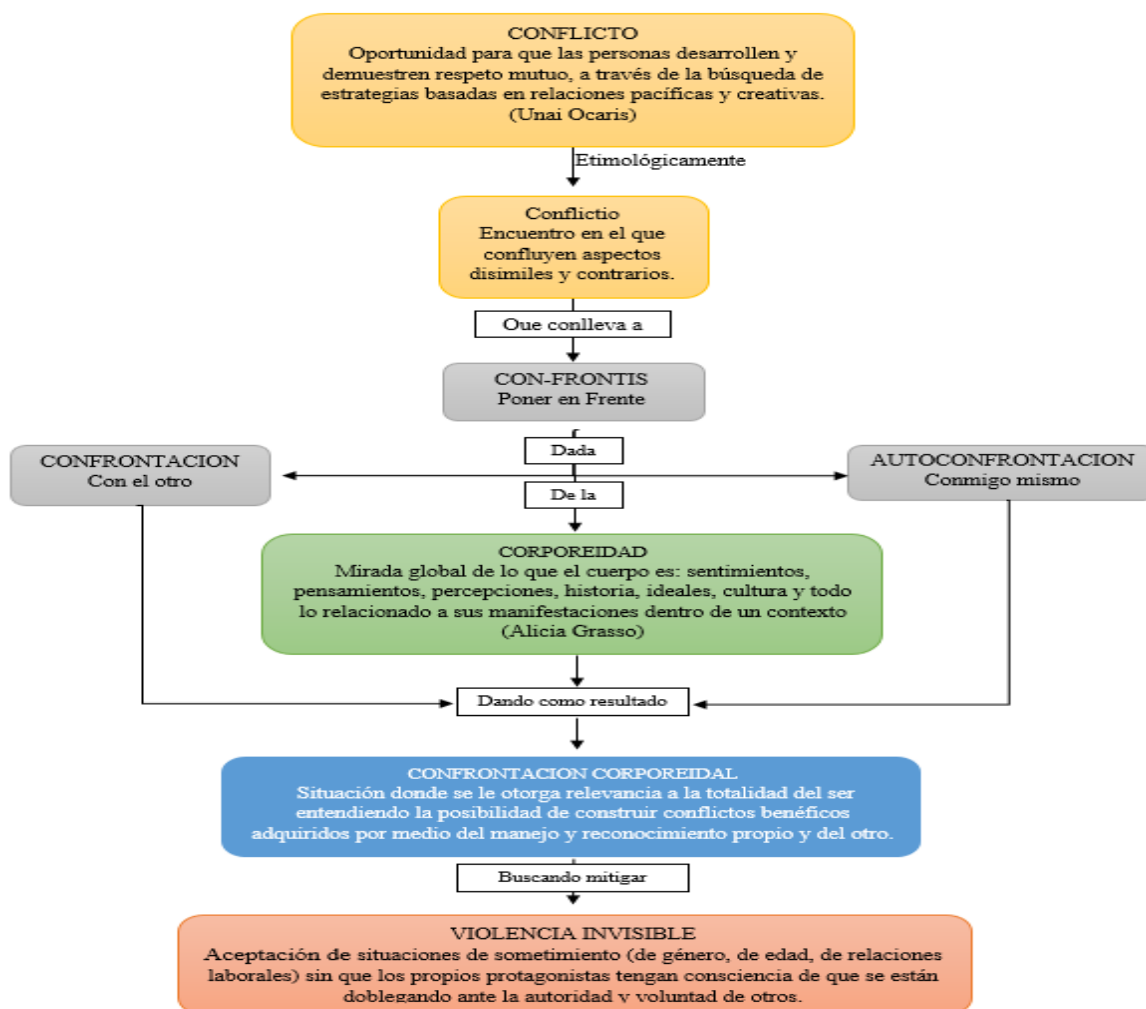


Figura 3 Ejes transversales de la propuesta

## **Perspectiva educativa**

La educación se ha construido a través de la historia atendiendo a diversas necesidades que la sociedad requiere, además ha engendrado los intereses de distintos actores sociales: el estado, la empresa entre otros. Como consecuencia, el espacio de reflexión que la educación requiere en su constante proceso de transformación, ha sido reducido a la par de la voz de los principales actores que en ella intervienen *docentes, estudiantes*. Esta preocupante situación se extiende hacia la propia formación del estudiante del magisterio y le plantea el reto de ser un maestro reflexivo, crítico, capaz de pensar de forma distinta su papel en la construcción de la educación.

Entonces, en orden a esta preocupación y teniendo en cuenta el problema expresado en el capítulo anterior, se propone una perspectiva educativa en la cual se busca engranar aspectos pedagógicos, humanísticos y disciplinares propios de la Educación Física con dos objetivos principales; el primero de ellos, resaltar la influencia de la confrontación corporeidal al interior de la Educación Física para mitigar la violencia invisible y por otro lado, desarrollar un proyecto capaz de denotar el pensamiento crítico y reflexivo del docente en la construcción de la educación y la sociedad.

### **Componente pedagógico**

En este apartado se hará énfasis en los componentes de naturaleza pedagógica que conforman y le dan un sentido específico a la propuesta curricular. Se tocarán temas como la teoría curricular a desarrollar, el modelo pedagógico y las concepciones respecto a la sociedad, la cultura y el hombre al interior de las relaciones entre componentes. Todo ello

teniendo como punto de referencia la confrontación corporeidal y las diferentes formas que toma relación establecida.

### **Apoyos a la confrontación Corporeidal: bases teóricas para la acción**

La sociedad enfrenta hoy en día una de sus crisis más profundas. El centro de atención pasa del bienestar común al beneficio propio generando discrepancias profundas que marcan de manera notable las diversas relaciones que puede llegar a tener el hombre (hombre-naturaleza, hombre-sociedad). Además, se podría pensar que dicha individualización sugeriría la separación entre un sujeto y otro, sin embargo, se homogeniza su forma de pensar y esta a su vez se materializa en sus formas de actuar individualmente frente al mundo.

Se hace entonces entendible la necesidad de cambio y es precisamente a lo que el presente proyecto pretende apuntar, convertir aquella sociedad globalizada permeada por pensamientos consumistas y masificadas, preocupada por el qué conseguir en detrimento del cómo hacerlo, en una capaz de pensarse como totalidad entendiendo las consecuencias de cada acción y decisión. Lo mencionado aquí no significa que se dejen atrás aquellos intereses que allí suscitan, sino que se promueva una sensibilización apoyada en una mentalidad capaz de comprender las posibles consecuencias y afectaciones que podrían darse a los demás sujetos que conforman el tejido social. Dicha conciencia y sensibilización apunta a que se generen procesos de confrontación capaces de permitir el adecuado manejo de conflictos y mitigación de la violencia.

Dichas formas logran ser configuradas y determinadas en los diversos ámbitos de relación, hablamos aquí, de las distintas instituciones de acogida del ser humano (familia, escuela, trabajo, etc.) que determinan circunstancialmente la formación humana del hombre, puesto que, a partir de la relación y del contacto directo con otros sujetos y sus experiencias se transforma y se construye la integridad del mismo. Allí la cultura emerge como un constructo social, capaz de transformar al sujeto y de ser transformada por él estableciendo “la diferencia esencial entre el ser humano y el animal (Van Dijk, 1990, p. 54.)

Entonces, la cultura principalmente está definida como todos aquellos aspectos que relatan la historia de un pueblo, comunidad y sociedad, un constructo que encierra componentes básicos de cualquier ser humano: identidad, costumbres, formas de entender y pensar la realidad, una cadena de sucesos, objetos y representaciones respecto al mundo que les rodea.

Con base en lo anterior este proyecto entiende que la cultura debería ser formada mediante el conflicto y una confrontación constante, donde se distinguen construcciones humanas en todos sus niveles bajo una mirada de respeto y comprensión, haciendo que el conflicto sea entendido como el paso anterior a la conciliación, a acuerdos que beneficien la sociedad. Además, una cultura que reconozca la violencia en todos sus niveles con el firme objetivo de tratarla y mitigarla.

Por otro lado, la atención del hombre se ha fijado en la implementación de soluciones que han sido objeto de la mediatización, vendiéndose como caminos efectivos y únicos,

independientes del contexto social específico, sus características históricas y dejando a un lado la viabilidad en su aplicación.

Todo esto recae en los distintos procesos educativos haciendo de la educación un espacio conflictivo respecto a lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender, es necesario comprender que dicho conflicto está profundamente marcado por los ideales que han sido mediatizados y que atienden a intereses sociales, políticos y económicos. Sin embargo, la perspectiva que toma este proyecto frente a la educación, pretende que dichos conflictos y distorsiones que se dan a nivel social sean reflexionados, confrontados y replanteados por los sujetos que componen el círculo educativo. Así, se busca que aquellas soluciones o construcciones que allí emerjan generen impacto a un nivel social cada vez más amplio.

Teniendo como referente el panorama anterior, se hace necesario entender que la educación se piensa y se materializa gracias a la mediación del currículo. Ahora bien, existen diversas perspectivas desde las cuales se piensa el currículo; entre ellas la técnica, la práctica y la crítica que varían de acuerdo al objetivo que se pretende alcanzar. En este caso, el presente proyecto curricular se inmiscuye dentro de la perspectiva práctica, ya que ve en esta una posibilidad de intervención y contribución en la mitigación de los problemas anteriormente mencionados, propendiendo por la reflexión en la acción.

Dicha perspectiva posee unos intereses en la formación del sujeto que va más allá de la consideración que posee la perspectiva técnica; brindar herramientas y mecanismos a los sujetos necesarios para su desenvolvimiento social. Pues bien, dichos intereses desde la

práctica van dirigidos a que en los diferentes actores gesten procesos de comprensión e interacción con el medio que los rodea. Dicha comprensión tiene como base la interpretación consensuada del significado adquirido mediante el diálogo de las experiencias propias, en el acto educativo. De tal manera que sus características, van encaminadas a otorgar prelación al proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que allí se desencadenan acciones comunicativas, deliberativas y dialógicas constituidas como bases de las que el hombre va a poder valerse para analizar y actuar, teniendo en cuenta la situación concreta que vaya a enfrentar.

A partir de lo anterior se deduce, que la finalidad de esta perspectiva práctica se encuentra estrechamente ligada a la toma de decisiones acertadas, teniendo en cuenta la comprensión del contexto, del momento y de la situación específica que junto con la interpretación propia deberá propender por el bien humano.

Para entender la organización de esta perspectiva curricular se hace necesario ahondar en los diferentes componentes que la constituyen. Donde se encuentra: el acercamiento a la situación, la comprensión de esa situación, la acción y finalmente la interacción.

Como ser social, cada sujeto se enfrenta de manera directa con diversas situaciones a lo largo de su vida; la escuela es uno de los espacios donde más sucede dicho enfrentamiento. A partir de las experiencias adquiridas se modifica su forma de pensar y de relacionarse, sin embargo, cada situación le exige una comprensión distinta. Esta última, está permeada por la moralidad del sujeto y las emociones que lo constituyen, aspectos que le permiten entender y pensar de qué manera responder a una situación que se le presente. Ahora, las

emociones poseen una característica fundamental, generan impulsos para actuar que muchas veces no permiten que el hombre discierna sobre cómo actúa, por tal motivo es necesario decir que requieren ser reconocidas y confrontadas para ser reguladas y que sean de ayuda para la toma de decisiones.

De esta manera la teoría curricular práctica propende porque cada actor que participa dentro del proceso educativo, sea capaz de comprender e interpretar la situación a la que se enfrenta, teniendo en cuenta como modelo a seguir el bien humano, representado en el bien propio, en el bien del otro y en el bienestar del ambiente, “Así, el interés práctico se caracteriza por un eidos general del “bien, la disposición del juicio práctico que da lugar a un tipo de acción que pretende alguna mejora en un sujeto o una situación” (Grundy, 1998, p. 93).

La anterior aseveración no pretende discriminar el conocimiento subjetivo, por otro lado como lo considera Marisa Cazares (2008) al afirmar que “ese conocimiento subjetivo que se genera no tiene por qué considerarse erróneo, la validez de los mismos depende del consenso para la interpretación del significado”.

Ahora bien, la comprensión y la interpretación de los significados previamente consensuados, son la base mediante la cual se da la transformación racional de cada sujeto y a partir de allí esclarece cómo interactuar frente al escenario educativo o social que se le presenta. La interacción puede presentarse de manera asertiva o negativa, esto depende del discernimiento para la acción, constituida por las características nombradas anteriormente *cuándo y cómo actuar* que junto con los procesos que se pretenden emplear desde la

presente propuesta curricular posee estrecha relación, ya que se buscan generar un acto reflexivo por parte de los sujetos y en este caso estaría mediado por la confrontación corporeidal.

Resulta entonces necesario entender o explicar cómo desde este proyecto se aterrizaran la teoría expuesta anteriormente y las formas prácticas para su aplicación, todo ello por medio de un modelo pedagógico que no procede de una aceptación plana de las versiones de algunos autores, ya que es necesario que, la confrontación y el conflicto que se profesa en la teoría curricular posibiliten un camino relacional e integral con el modelo a aplicar. Por ello, se hace alusión a los planteamientos del modelo ínterestructurante donde se plantea una síntesis constructiva entre las dos ramas más amplias de la concepción pedagógica, la heteroestructurante y la autoestructurante.

Entonces, un modelo pedagógico como este debe entender y reconocer la amalgama de dimensiones humanas y la responsabilidad que tanto docentes, educandos como instituciones educativas tiene sobre su desarrollo. Todo esto pensando que la escuela es el lugar donde el conocimiento exterior se reconstruye, analiza y reflexiona por medio del diálogo pedagógico que nace de la relación entre el papel activo del estudiante, el conocimiento y el docente quien de una manera intencionada se convierte en el mediador e interventor principal del desarrollo integral del estudiante.

Con lo anterior sería conveniente hilar la mirada y el foco central que posee el modelo y la teoría práctica aquí nombrados, referente al proceso de enseñanza. Así pues, en lugar de enfocarse en el aprendizaje como producto se centra en analizar y desarrollar el proceso



que se lleva a cabo. Por esto, atendiendo al desarrollo de la multidimensionalidad del ser humano, el modelo pedagógico interestructurante analizado y tomado desde la postura de Julián de Zubiría (2002) pone en manifiesto la importancia de potencializar tres dimensiones en específico, es el caso de la dimensión cognitiva, valorativa y práxica.

La primera hace alusión a los procesos cognitivos y a la construcción del pensamiento propio de cada sujeto. La segunda interviene de manera directa con los sentimientos y afectos que marcan los procesos de sociabilidad y en últimas, la dimensión práxica hace hincapié en la praxis de cada sujeto que atiende a las manifestaciones dadas por la relación de su sentir y pensar al momento de actuar y decidir frente a las situaciones que se le presentan.

Con base en las líneas anteriores, entender estas dimensiones necesita de un análisis de un carácter histórico, contextual y cultural, situación que nuevamente nos lleva a pensar en su relación con la teoría práctica en atención a problemas aterrizados a la realidad del estudiante. Razón por la cual la escuela se convierte en un lugar histórico cultural que debe tener en cuenta la realidad que lo rodea y a la cual pretende contribuir.

### **Componente humanístico**

En atención a la relación establecida respecto a la teoría práctica y el modelo interestructurante; es necesario ahondar en la relación de las dimensiones: práxica, valorativa y cognitiva al interior del hombre desde el punto de vista del desarrollo humano,

atendiendo a factores clave como la interacción, la comprensión y la interpretación con el objetivo de responder asertivamente ante las situaciones que se presentan en su vida diaria.

### **Aproximación a una teoría de desarrollo humano.**

El presente proyecto pretende atender y generar impacto en la multidimensionalidad del hombre, por ello se hace mella en una serie de dimensiones que se considera, potencializan de manera significativa el desarrollo del ser humano. Es el caso entonces, de la dimensión cognitiva, valorativa y práctica que se presentan aquí como dimensiones globales, resultado de un compuesto de dimensiones.

Por un lado, el componente cognitivo se concibe como una integración en la que confluye la dimensión sociopolítica y comunicativa. Este compuesto responde al desarrollo de capacidades que posee cada ser humano para interactuar y conocer el mundo exterior. A partir de dicho reconocimiento, se busca que cada sujeto logre transformar tanto la realidad externa que se le presenta como la interna que lo constituye.

En primer lugar, la dimensión sociopolítica se manifiesta en las distintas formas de participación que tiene el sujeto al interior de la sociedad: se hace referencia a las diferentes posturas que se dan alrededor de un problema y que se resuelve mediante el consenso a partir de la participación política. Como segundo componente, se articula la dimensión comunicativa que se presenta como el medio posibilitador para gestar relaciones interpersonales, entendiendo que dentro de sus componentes se encuentran los diferentes símbolos, signos y lenguajes que marcan diferencias notables entre cada cultura y

sociedad. Que determinan las formas de manifestación que poseen los sujetos al relacionarse.

Ahora bien, dentro del componente valorativo confluyen entre sí la dimensión ética y afectiva que se centrarán en generar capacidades para el reconocimiento propio y del otro. Haciendo referencia a la dimensión ética, se busca que los sujetos ejecuten acciones que correspondan a principios y valores instaurados socialmente. Además, garantiza que las consecuencias surgidas a partir de sus acciones, sean asumidas como responsabilidades individuales. A partir de la dimensión afectiva, se postula la comprensión y expresión de sentimientos y emociones propias, que posibilita a los sujetos la interacción con los demás con miras a posibilitar su construcción como sujetos sociales.

Finalmente y no menos importante, se hace alusión al componente práxico integrado a su vez por la dimensión corporal y lúdica. Aquí, el accionar como educadores físicos se hace más explícita y se centra en potencializar, en primera medida, la dimensión corporal en la que resultan ser de vital importancia los desarrollos tanto físicos como motrices que permitan a cada sujeto manifestar y expresar su corporeidad haciendo uso de su cuerpo. Mientras que por parte de la dimensión lúdica le permite al sujeto una apropiación de su territorio corporal y corporeidal en atención a diferentes manifestaciones culturales, en las cuales el ser se recrea, se divierte y se piensa de maneras diversas.

Cabe aclarar que la separación entre dimensiones que se realiza aquí no pretende aislar o desarrollar de manera fragmentada cada una de ellas. Es indudable y cabe señalar, que

poseen gran interdependencia entre sí y responden a un desarrollo holístico, por ello se hace ahínco en la multidimensionalidad e integralidad del ser humano.

Por ello, se pretende construir un ideal de hombre caracterizado por su constante construcción corporeidal, basada en procesos de autoconfrontación y confrontación con otros en pro de generar situaciones que le permitirán desarrollar procesos de comprensión y generar acciones adecuadas y asertivas ante los diferentes avatares que se le presentan en el transcurrir de su vida. Además, dichos procesos que se espera sean llevados a cabo por cada sujeto, buscan la construcción y transformación positiva de las distintas formas en que se da la comunicación y relación con los otros. Sin duda alguna, prolifera un horizonte que mediado por una comunicación asertiva apunta a generar espacios de aceptación, integración y cooperación, características propias de la paz positiva. Finalmente, se entiende que esto es posible gracias al papel que juega el cuerpo como mediador de dichos procesos, cuestión que suscita la educación del mismo, allí el papel de la Educación Física es preponderante, pues se busca la construcción de seres humanos físicamente educados.

Respecto al desarrollo humano también resulta pertinente relacionar las propuestas teóricas realizadas por Piaget (1974) y Kohlberg (1972) concernientes al juicio moral, atendiendo de manera directa al impacto moral que se busca generar desde el presente PCP en pro de la mitigación de la violencia invisible. La teoría que desarrollan ambos personajes le permiten a este proyecto realizar procesos evaluativos para establecer en qué etapa de desarrollo moral se encuentran los sujetos donde emerge la problemática y así, formar en miras a la etapa más propicia para atender al propósito planteado.

Sin duda alguna Piaget no sólo se basó en estudiar los procesos de desarrollo cognitivo en los sujetos, junto con esta teoría estudió el desarrollo de la moral por medio del juego y a partir de allí postula dos procesos que luego vendrían a relacionarse con los estadios que en su momento llegó a plantear. Así pues, considera que el desarrollo de la moral se da a partir de un proceso heterónomo y contrario a este uno de carácter autónomo.

El primero de ellos hace referencia a los códigos morales y reglas que son externas a la subjetividad de los sujetos, es decir que son impuestas, determinadas, objetivas y reproducidas. Este proceso hace alusión a la relación que emerge entre el niño y el adulto, este último es el encargado de transmitir e inculcar reglas que deben ser respetadas, acatadas y no modificadas por el niño. De esta manera el adulto se convierte en un ser respetado, aquél que orienta y posee la verdad. Proceso que además de ser caracterizado por la imposición de reglas, predomina el respeto por ellas y esto se da gracias a que existe un castigo como consecuencia de no acatar o cumplir los compuestos de la misma.

Como segundo proceso, Piaget postula la autonomía de la moral, esta se da gracias al desarrollo del proceso heterónomo. Sin lugar a dudas se remarca en estadios de desarrollo más avanzados, es decir, edades mayores. Aquí la regla no se da como un compuesto moral externo a la consciencia de los sujetos, esto quiere decir que se presenta como producto propio de la creación entre sujetos, ya no predomina la imposición sino el consenso y la reciprocidad. De ello se desprende que las relaciones entre sujetos, ya sea adulto-niño o niño-niño, pasan a un plano diferente y se tiñen de reconocimiento recíproco que determinarán lo que es una relación bidireccional (Barra, 1982).

Dentro de este apartado se mencionan procesos de reciprocidad y comunicación entre sujetos para lograr un acuerdo, pues bien, de esta manera la confrontación corporeidal permite a los sujetos ese encuentro entre pares para que mediados por el conflicto que allí emerge, se concreten soluciones o acuerdos que beneficien al grupo como tal. Si bien Piaget (1974) realizó avances sobre el desarrollo de la moral, fue Kohlberg (1972) el encargado de llevar a un plano más avanzado sus aportes teóricos. A partir de una postura cognitiva evolutiva Kohlberg postula tres niveles que se componen a su vez de dos estadios cada uno.

En el desarrollo de su teoría se menciona el juicio moral y la perspectiva social como factores que determinan el estadio o nivel moral en el que se encuentran los sujetos. El juicio moral hace referencia a “un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando se enfrenta un dilema moral” (Barra, 1987) mientras que la perspectiva social hace referencia a la imagen y posición que toma el sujeto frente a las normas o lineamientos sociales. En este caso para el presente proyecto ambos factores se toman como referente, pues se pretende que los sujetos logren desarrollar su juicio moral para atender de manera eficiente a las diferentes situaciones que se le presentan, pero que a su vez este sea productivo a la hora de posicionarse como sujeto dentro de un ámbito social de manera tal que logre convertirse en un ser activo y participativo dentro de su núcleo social.

Referente al primer nivel *preconvencional* se enmarca los intereses propios de cada sujeto, allí las reglas se siguen cuando hay intereses particulares y el juicio moral responde

a las necesidades del yo. Es en este momento que se considera la heteronimia, planteada por Piaget, como parte de este nivel.

Como segundo nivel *convencional* la autonomía moral del sujeto se encuentra aún demarcada por las normas sociales, por ello se plantea que su accionar y su juicio moral deben corresponder a lo que la sociedad, de la cual hace parte, considera como bueno o correcto.

Finalmente, el nivel *posconvencional* es considerado como aquél escalón más alto y difícil de alcanzar, sus características van más allá de los anteriores niveles. Aquí el sujeto se aleja de normas y lineamientos externos y como consecuencia de ello define valores y principios morales propios que pueden ser aplicados y validados. Su nivel de consciencia es mayor y por consiguiente es capaz de comprender que cada persona posee juicios morales diferentes que desde su perspectiva fundamentan y aportan a las leyes sociales.

Además, lo que se pretende es generar, desde esta perspectiva, procesos educativos que atiendan al desarrollo de estadios cada vez mayores, sin dejar atrás que aspectos como el juicio práctico (desde la teoría curricular práctica) y el juicio moral, le van a permitir a cada sujeto no solo comprender esa realidad externa que se le presenta, sino que también, tendrá la capacidad de autoconfrontarse y comprender cómo la organización de ese juicio moral y de esos valores le va a permitir actuar de manera más adecuada frente a situaciones que se le presenten. Así pues, se pretende que problemáticas como la violencia invisible sean contrarrestadas e intervenidas por la madurez moral de cada uno de los sujetos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, surge la siguiente incógnita: ¿Cómo se desarrollará la presente propuesta a través de la Educación Física? Pues en respuesta a esta pregunta, se ha decidido implementar principios de la tendencia sociomotriz atendiendo a la relación que existe entre la finalidad del proyecto y la finalidad de la tendencia.

### **Componente disciplinar**

Atendiendo al saber epistemológico de la Educación Física y a sus aportaciones en el campo socio-educativo, este momento estará centrado en argumentar por qué la utilización de la sociomotricidad como tendencia de la Educación Física en el proceso formativo que se pretende llevar a cabo desde la confrontación corporeidal. Adicional a este se hará alusión a los aspectos metodológicos y evaluativos que en últimas responden a gran parte del sustento teórico del accionar docente.

### **Sociomotricidad para la confrontación corporeidal**

Dentro del trasegar de la Educación Física al interior del mundo educativo, son muchas la vertientes e influencias que se han encargado de definir sus límites, formas, métodos, además de remarcar las funciones que puede (debe) cumplir al interior de la escuela y aún más importante, su influencia en la formación y educación del hombre.

Así es como Pierre Parlebas, educador físico, lingüista y sociólogo piensa la Educación Física como el área idónea en la cual es posible desarrollar su propuesta científica: la praxiología motriz. Ahora, es necesario tener claro que esta propuesta nace como un



cuestionamiento hacia el objeto de estudio de la Educación Física, que para el momento era el movimiento, por el contrario, Parlebas argumentaba que este debía ser la motricidad.

Por otro lado, desde la sociomotricidad, concepto propuesto por Parlebas (1995), se pretende que cada acción motriz, posea un trasfondo formativo y un sentido específico para el que lo desarrolla. Comprendiendo que dichas acciones poseen una estructura determinada que está dada por el contexto en el que se realizan, lo cual las hace tener una lógica interna al enmarcarse en un juego o deporte determinado.

No obstante, resulta oportuno aclarar que Parlebas plantea que esta nueva ciencia (praxiología motriz) es puesta en práctica por medio de la Educación Física, que centra su atención en la conducta motriz, entendida como “el comportamiento motor en cuanto portador de significado” (Parlebas, 2001) de donde se sigue analizar el sentido de la sociomotricidad que pretende entender el movimiento del hombre desde una mirada global, teniendo en cuenta factores emocionales, sociales, culturales etc.

En este punto es ineludible detenernos pues esta perspectiva de la Educación Física se enlaza directamente con la concepción de hombre total, así podemos decir que comprende al hombre desde su corporeidad porque, como lo afirma Mauricio Robayo (citado en Mosquera, 2005, p. ): “No es el movimiento, tampoco el ser que se mueve, es el hombre y sus relaciones con el medio, consigo mismo y sus adversarios lo que estudia y atiende la Educación Física.” Por lo anterior, podemos empezar a hablar de una congruencia respecto a la manera en que se piensa al hombre desde la tendencia y la propuesta curricular a implementar.

Con la relación establecida en cuanto a cómo es pensado el hombre, nos detendremos ahora en detallar en qué punto se destaca la *confrontación* al interior de la tendencia y que se desarrollará en relación a la corporeidad al interior del proyecto curricular.

Parlebas acude al juego colectivo y al deporte, establece una motricidad donde existen adversarios y compañeros de juego, entendiendo una motricidad de relación y resaltando la dimensión social de la conducta motriz. (Gallo, 2010, p. 229) Ahora bien, este punto es sumamente importante, pues tanto en juegos como deportes el hombre se pone enfrente de sus adversarios y/o compañeros con miras a conseguir un fin específico ya sea este la diversión y el goce o el triunfar sobre los otros.

Por otro lado, dichas acciones hacen necesario que el hombre tome una postura frente a sí mismo, con el objetivo de presentar una perspectiva y una forma específica de actuar al interior de la acción motriz propuesta. En orden a lo mencionado, ese poner en frente resaltado por la sociomotricidad hace alusión en gran parte a confrontar al hombre en su totalidad, a confrontar y hacer manifiesta su corporeidad al interior del juego o el deporte.

Allí se encuentra una relación directa con el conflicto motor, tema mencionado en el primer capítulo, el cual se pone en escena en la medida en que las acciones motrices se presenten al sujeto como un desafío que rete su estructura cognitiva, corporal y valorativa.

Con la claridad respecto al porqué se considera que existe una relación entre la propuesta aquí mencionada y la tendencia socio motriz, es momento de resaltar las

relaciones entre la tendencia, la teoría curricular y la teoría desarrollo humano aquí seleccionadas.

### **Sociomotricidad y teoría curricular práctica**

La comprensión y la interacción resaltadas en la teoría curricular práctica poseen connotaciones que acogen dentro del proceso formativo características interdisciplinarias, para el caso específico de la Educación Física, se centra en el cuerpo y las formas mediante las cuales el sujeto interactúa y comprende el mundo desde las posibilidades que la disciplina le ofrece.

Ahora, la sociomotricidad pone su acento en las relaciones del hombre con sus compañeros y/o adversarios, lo cual nos remite a pensar que dichas actividades encajan dentro del pensamiento curricular práctico. Teniendo en cuenta el proceso que se desarrolla el interior de la teoría curricular (el acercamiento a la situación, la comprensión de esa situación, la acción y finalmente la interacción) se puede argumentar que en la tendencia aquí escogida se reconocen dichos momentos.

En primer lugar, la actividad propuesta es un escenario al cual los participantes se acercan, sean estos juegos o deportes, de acuerdo a sus experiencias pasadas cargadas de emociones, paradigmas y demás comprenden la situación para finalmente actuar. Ahora, hasta aquí el proceso ha sido netamente propio, donde ha habido una confrontación propia una confrontación con su cuerpo, como este ha sentido, vivido y experimentado antes y cómo lo hará ante la situación presente. Luego de ello podríamos decir que la situación se

torna sociomotriz, entendiendo que hay un paso hacia la *interacción* o que en otras palabras denominaría Parlebas *motricidad en relación*.

Tanto la teoría práctica como la sociomotricidad se preocupan por la construcción de conocimiento en conjunto, por el desarrollo en sociedad sin dejar de lado la construcción subjetiva que cada hombre hace en relación a las experiencias que ha tenido. Por otro lado podemos decir que la sociomotricidad y la teoría práctica realizan una comprensión global del hombre, de donde se sigue la posibilidad de hablar acerca de la corporeidad y resaltar sus dimensiones en relación a su influencia en el desarrollo del ser humano. Entonces encontramos que:

La expresión del ser humano a través de la acción motriz intencionada, es portadora de significado (valor, importancia) y significación (sentido de la acción) y se constituye en un concepto que comprende, en su estructura fundamental, la interacción de las dimensiones de la corporeidad — introyectiva, entendida como la relación consigo mismo; extensiva o relación con el mundo objetual, y proyectiva o relación con los otros-como proceso dinámico y permanente orientado a la formación de sujetos individuales y colectivos. (Uribe, 2007).

Lo anterior suscita un sentido global, intencionado y completo de las acciones que el ser humano realiza y que se analizan a partir de situaciones creadas por la sociomotricidad, donde desde la propuesta de la confrontación corporeidal apuntan a reconocer las diferentes dimensiones de la corporeidad al interior de las actividades motrices en la Educación Física y la conciencia de las mismas en los diversos contextos en los que se desenvuelva el sujeto.

Sin embargo, no solamente aspectos y características clave del componente pedagógico y disciplinar, desarrollados desde el presente proyecto, poseen variedad de relaciones. De igual manera se podrían traer a colación aspectos que demarcan la relación existente entre la sociomotricidad (*componente disciplinar*) y lo planteado por Piaget y Kohlberg (*componente humanístico*) que se verán reflejados en procesos de interacción social.

Por un lado el desarrollo moral se plantea como un proceso que además de ser individual posee matices de intervención social. Pues en la fase heterónoma y autónoma que plantea Piaget, se evidencian procesos de interacción entre sujetos que determinan formas de relación unidireccional y bidireccional. Es aquí donde las acciones motrices que desarrolla cada sujeto toman sentido al momento de ser manifestadas en interacción con otros.

Cabe mencionar que dentro del desarrollo moral intervienen factores básicos que influyen de manera directa en dicho proceso. Es el caso del desarrollo cognitivo y la participación social. El primero de ellos hace referencia a que a todo estadio de desarrollo moral pertenece a su vez un estadio de desarrollo lógico, cuestión que responde a la necesidad de comprender, por parte de cada sujeto su realidad tanto interna como externa con miras a ser transformada, premisa de la dimensión cognitiva planteada con anterioridad. Como segundo factor se menciona la participación que ejecuta cada sujeto dentro de un núcleo social. Allí su participación, determinada por un rol que deberá cumplir, le permite acentuarse como un ser social capaz de actuar conforme a una serie de normas implantadas socialmente, capaz de reconocerse y reconocer al otro, procesos que lo posicionarán dentro de un estadio de desarrollo moral.

Además, el enfoque cognitivo-evolutivo hace hincapié en la importancia de la interacción social para la modificación de la moral en el sujeto, pues “intenta explicar cómo el individuo estructura un orden moral externo, y cómo sus estructuras cambian durante el desarrollo del individuo” (Barra, 1987) . Con lo planteado anteriormente queda claro que tanto la sociomotricidad y el desarrollo moral requieren de la participación de sujetos en encuentros sociales. Así, la moralidad se logra ver manifestada en encuentros como los juegos o los deportes, planteamiento de Parlebas, donde cada sujeto asume un rol y expresa no sólo sus juicios morales sino también, componentes de su corporeidad e integralidad como ser humano.

Finalmente, se hace evidente que la sociomotricidad atiende y se preocupa por un ser humano integral, este punto posee total concordancia con la multidimensionalidad a la que atiende este PCP, si bien se hace alusión a unas dimensiones específicas, estas son tomadas como globalidades complejas que integran la esencia del ser humano.

Con la finalidad de dar mayor claridad respecto a las relaciones de los aspectos abordados en la perspectiva educativa, se presenta la figura 4 donde se sintetizan las relaciones expuestas a lo largo de los anteriores apartados. Se inicia esquematizando la teoría curricular que permite marcar el horizonte del presente proyecto. Seguido de ello, confluyen y se relacionan aspectos transversales que componen la perspectiva educativa y permiten el desarrollo de la confrontación corporeidal, estos son: la perspectiva de la teoría planteada por Kohlberg, la sociomotricidad y finalmente los principios del modelo interestructurante.

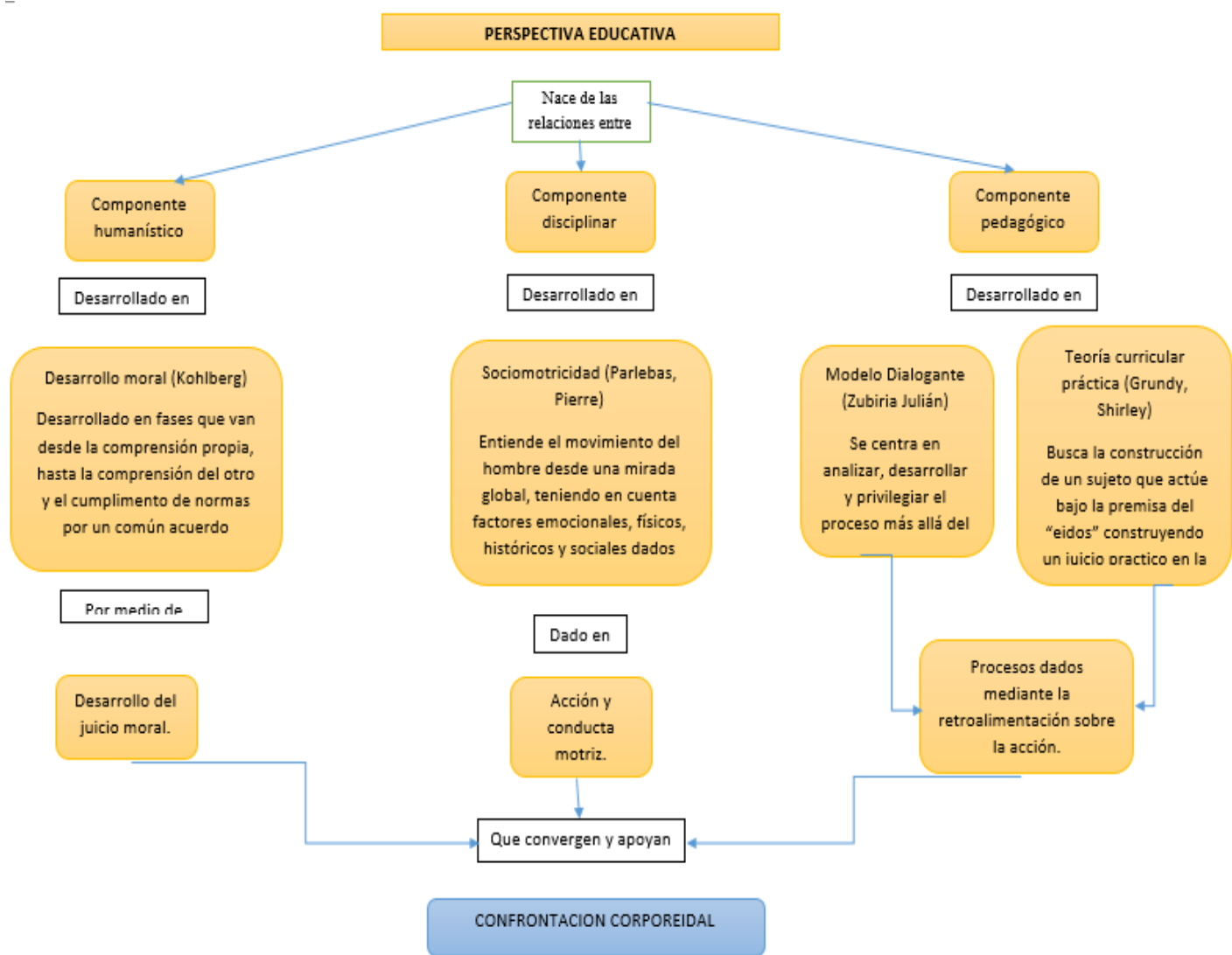


Figura 4 Esquema relacional, perspectiva educativa. Fuente: elaboración propia

## **Diseño de la implementación**

En el marco del diseño curricular, es necesario comprender la relación existente, entre: El propósito formativo general, los propósitos específicos de cada unidad, las posibles metodologías a utilizar para su desarrollo y los caminos evaluativos del proceso. Todo lo anterior, dado por una explicación del engranaje de cada parte del sistema curricular; en este caso específico, se tocarán las relaciones entre los siguientes componentes: Teoría curricular práctica, tendencia socio motriz de la Educación Física y la confrontación corporeidal.

Para iniciar, es necesario resaltar el propósito formativo general del proceso (currículo), realizando un análisis sobre sus componentes y el sentido que desde los autores se ha querido otorgar. Así pues, el propósito establecido es: Desarrollar acciones y comprensiones a través de la confrontación corporeidal en pro de la mitigación de la violencia invisible. De allí encontramos varios elementos; en primer lugar, el término *desarrollar* como objetivo principal, es decir que el proyecto busca generar procesos que le permitan a los participantes adquirir nuevas habilidades gracias a la mediación de la Educación Física.

Ahora bien, dicho desarrollo nos lleva directamente a la segunda característica que contiene el propósito: las acciones y las comprensiones; esta parte es sumamente importante al interior del proyecto por varios aspectos. El primero de ellos, está relacionada con la teoría curricular práctica que como se mencionó anteriormente será



tomada desde la perspectiva de la profesora Shirly Grundy (1998). Ahora, lo interesante de esta postura al interior del propósito, tiene que ver con los componentes básicos de dicha teoría; hablamos de la interpretación, la acción y la interacción con la realidad, aspectos fundamentales que definen aquello que se busca que los estudiantes desarrollen al interior del proceso.

La acción, la interacción y la interpretación, tienen una relación directa con las acciones y las comprensiones nombradas en el propósito, donde se entiende que el entramado social está lleno de interacciones entre los sujetos que la conforman. Dichas relaciones están cargadas de significado que suscitan interpretaciones subjetivas que se ponen en juego y que determinan las formas de ver la realidad en una sociedad, entendiendo que existen diversas interpretaciones respecto a las realidades que afronta cada sujeto, por ello mismo se les considera como particulares. Por otro lado, la comprensión se da cuando dichas interpretaciones puestas en juego en la interacción son consensuadas y orientadas a un mismo fin.

Es así que gracias a la acción y a la interacción con el otro, se logra un nivel de comprensión frente a la realidad, no solo atendiendo a su punto de vista, sino mejor aún, entendiendo los diversos puntos de vista y llegando a acuerdos con el otro en las formas de ver el mundo que lo rodea. Así pues, los procesos de interpretación, interacción y comprensión que se pretenden desarrollar desde el presente proyecto apuntan a que el accionar de los sujetos sea el adecuado para responder a las situaciones presentes en su cotidianidad.

Con este trasfondo, se entiende que las acciones nombradas como el punto crucial a desarrollar en el proyecto son el resultado de las relaciones entre los componentes (interpretación, interacción y comprensión) curriculares mediados por la reflexión. Sin embargo, las acciones en muchas ocasiones son ejecutadas sin interpretar, prever o comprender sus alcances y es allí donde el presente proyecto pretende intervenir; realizar un proceso donde los componentes hagan parte activa del proceso de reflexión de la realidad en cada sujeto.

En tercera instancia, se establece que el desarrollo de las acciones y comprensiones se dará mediante la confrontación corporeidal, propuesta propia del proyecto, entendida como: la acción pedagógico-motriz mediada por la reflexión del ejecutante que lo conlleva a ser consciente de su corporeidad al interior de situaciones diversas. Ahora, en este punto es donde entra la Educación Física de manera determinante; esto debido a que es el espacio académico en el cual se piensa llevar a cabo la confrontación corporeidal.

Es apremiante nombrar que la Educación Física es sumamente importante para el desarrollo de la propuesta debido a sus características (motrices, pedagógicas, sociales) sin embargo, no se pretende con ello que solo se remitan a ella. Por el contrario, se espera que lo desarrollado al interior del espacio sea replicado en los diversos contextos a los que asiste cada participante. La confrontación corporeidal será el eje central del proyecto, entendiendo que el proceso será desarrollado en dos fases (auto confrontación y confrontación) que serán explicadas más adelante junto con sus roles y funciones dentro del diseño curricular.

Finalmente recaemos en aquello que se piensa tratar, mitigar y/o solventar mediante el proceso: la violencia invisible como un fenómeno que aparece al interior de la escuela y de la sociedad en general; se habla aquí de todas aquellas acciones que silenciosamente subyugan, desmeritan o discriminan y que conllevan a acciones violentas visibles como las peleas físicas, las discusiones con palabras groseras, etc.

La violencia invisible se encuentra relacionada con dos subcomponentes del proyecto que vendrán a ser sus ejes transversales y que apoyarán la totalidad del proceso; estos son la tolerancia y el respeto que al ser pasados por alto o llevados al extremo conllevan a este tipo de violencia. Dos valores al interior de la sociedad, que se busca sean comprendidos desde varias perspectivas. Para tal fin, serán trabajados al interior de todas las unidades desde una lógica procesual atendiendo a la auto confrontación y confrontación) que se explicaran más adelante.

Luego de repasar los aspectos configurativos del objetivo del programa, nos adentraremos en el funcionamiento de cada uno de los objetivos al interior del currículo, haciendo énfasis en la tarea específica de los componentes (teoría práctica, tendencia socio motriz, modelo pedagógico interestructurante y la confrontación corporeidal) en la construcción y posterior ejecución del proyecto. También será prioridad, denotar su relación al interior de cada unidad, atendiendo al desarrollo procesual que se pretende a lo largo del proceso.

Partamos pues de las fases que rodearán cada unidad y el programa en general. En este orden de ideas, hablamos de una fase individual y una colectiva, que serán visibles a la luz

de la relación existente entre la tendencia, la teoría curricular y la propuesta central del proyecto. Ahora bien, el currículo está diseñado con la convicción de trabajar en la corporeidad de cada sujeto, haciéndola reconocible, propia y otorgándole un sentido y un sello particular a cada individuo. Pero no pretende estancarse allí, por otro lado, busca poner ese conocimiento de sí mismo en función de una interacción con el otro. Es decir, se busca que el sujeto se reconozca a sí mismo, mediante la autoconfrontación, entendiendo su historia, sentimientos, emociones y experiencias, para ser utilizadas como una ayuda en el reconocimiento y la relación con el otro.

Para cumplir con este propósito, el manejo de la tendencia de la Educación Física al interior del proyecto será fundamental. Además la tendencia escogida (socio motriz) es la más pertinente, debido a dos aspectos: el primero, tiene que ver con la forma desde la cual se ve el papel de la Educación Física y del hombre mismo, poniendo las relaciones que este último posee con el mundo y con los otros como eje de análisis fundamental de la Educación Física. Donde se establecen interacciones, llenas de significados, dados por la interpretación que cada sujeto tiene y que recae en procesos de comprensión mediados por el docente, propiciando una mirada amplia respecto al desarrollo del hombre.

En segundo lugar, la sociomotricidad se desarrolla a partir de dominios desde los cuales se desarrollan aspectos diversos en el ser humano; al interior de ellos se pueden denotar las dos fases que mencionamos en párrafos anteriores, donde el elemento psicomotriz se relaciona con la *auto confrontación* y el *sociomotriz con la confrontación con el otro* a partir de los denominados dominios sociomotrices.

Teniendo en cuenta lo anterior, ahora es el momento de hacer un enfoque en las unidades, donde se repasarán los aspectos que se tuvieron en cuenta para su diseño y justificación. Para ello, primero partiremos de la explicación estructural de las unidades, las cuales constan de un propósito específico, que nutre o aporta en la consecución de los principales temas a desarrollar en cada una, una metodología acorde al propósito y finalmente una evaluación que pretende dar cuenta de qué tanto del propósito planteado se logró.

En la figura 5 se puede evidenciar entonces la conformación del macro diseño curricular.

### **Unidad uno: mi cuerpo en confrontación**

Respondiendo a la organización y estructuración de las unidades, iniciaremos con el propósito correspondiente a la unidad en mención, el cual es: Generar procesos de reconocimiento y aceptación psicomotriz, a través de actividades con presencia de incertidumbre, adversarios y sin presencia de compañeros, que le sean útiles a los estudiantes para llevar a cabo procesos de auto confrontación.

Este objetivo parte de la premisa desarrollada en el capítulo de contextualización donde se expone que para conocer al otro o a los otros es necesario primero conocerse a sí mismo; así, el proyecto cree necesario y oportuno el proveer en un primer momento, actividades y espacios donde los procesos de auto confrontación posean el rol principal.

Ahora, al interior del objetivo subyacen componentes tanto de la teoría curricular, como de la tendencia socio motriz y a pesar de que la totalidad de ambas van a resaltar a lo largo del proceso, en la unidad uno se hace cierto énfasis.

Por parte de la teoría curricular encontramos que esta unidad busca resaltar el papel individual del sujeto frente a una situación específica, para este momento no es una preocupación el cómo los otros ven lo que hago, sino cómo me veo y me encuentro al interior de un contexto y actividad, buscado una interpretación de mi ser en movimiento sumada a la situación a la que me enfrento.

Ahora, la sociomotricidad se enfoca en apoyar desde los dominios 5 y 7, donde según Pere la vega (2011):

El primero de ellos “Puede servir para fomentar las conductas asociadas al desafío, la competitividad o la resolución de problemas. Mientras el segundo exige una toma constante de decisiones e interpretación de los mensajes del resto de participantes, aunque aquí interviene los objetivos son colectivos y de ahí que se añade el factor estratégico de los compañeros que se oponen a un grupo de adversarios.”

Dichos dominios buscan apoyar el proceso psicomotriz de cada estudiante, siendo proveedor de características en las que cada actividad aporta a la construcción de esa interpretación propia en cada participante, acercándolo al reconocimiento de su corporeidad, fortaleciendo los procesos de auto confrontación.

## Confrontación corporeidal: reducción de la violencia invisible como alternativa para la paz

**OBJETIVO GENERAL:** Desarrollar acciones y comprensiones a través de la confrontación corporeidal en pro de la mitigación de la violencia invisible.

### UNIDAD 1: Mi cuerpo en confrontación

**Propósito:** Generar procesos de reconocimiento y aceptación psicomotriz, a través de actividades con presencia de incertidumbre, adversarios y sin presencia de compañeros.

TEMAS	PROPOSITO	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN
Reconocimiento corporal	Experimentar las diferentes posturas que adopta el cuerpo en movimiento dentro de un espacio y tiempo determinado.	Método global. Mando Directo, descubrimiento guiado, autoevaluación	Heteroevaluativo auto evaluativo.
Reconocimiento Corporeidal	Reconocer las diferentes sensaciones, percepciones y emociones al interior de actividades determinadas.	Método global. Asignación de tareas, autoevaluación	Heteroevaluativo auto evaluativo.

### UNIDAD 2: interacción motriz conflictiva

**Propósito:** Propiciar mediante actividades sociomotrices con presencia de compañeros y adversarios, procesos de interacción y comunicación asertiva para la transformación de conflictos motrices.

TEMAS	PROPOSITO	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN
Mi cuerpo en comunicación	Reconocer los diferentes intereses, emociones, sentimientos que se me presentan al interior de actividades de juego motriz.	Método global con posible uso de estilos: Asignación de tareas, Mando directo.	Heteroevaluación Autoevaluación, Coevaluación
Diversidad motriz en la comunicación	Proponer diversas formas de comunicarme al interior de las diversas situaciones que se me presenten.	Método global con posible uso de estilos: Asignación de tareas, descubrimiento guiado	Heteroevaluación Autoevaluación, Coevaluación

### UNIDAD 3: Reconocimiento y confrontación corporeidal: una construcción consensuada

**Propósito:** Generar mediante actividades sociomotrices con presencia de adversarios y compañeros, procesos de confrontación y comprensión frente a la corporeidad del otro

TEMAS	PROPOSITO	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN
Reconociendo la corporeidad del otro	Identificar los posibles intereses, emociones y sentimientos del "otro" en una situación cotidiana.	Método global con posible uso de estilo de enseñanza: enseñanza recíproca, asignación de tareas, resolución de problemas.	Auto evaluación Heteroevaluación Coevaluación
Comprendiendo la corporeidad grupal.	Identificar las diferencias, intereses y características propias del grupo al interior de una actividad motriz.	Método global con posible uso de estilo de enseñanza: enseñanza recíproca, asignación de tareas.	Auto evaluación Heteroevaluación, Coevaluación

Tabla 1 Macro diseño

Para alcanzar el objetivo de esta unidad, se pensaron dos temas que responderán al reconocimiento procesual de la corporeidad de cada participante, donde se resaltarán el papel del espacio, el tiempo, el movimiento entendiéndolos como factores susceptibles de cambios y por ende capaces de autoconfrontar a quienes los desarrollan. Por otra parte, también se tocarán las sensaciones, percepciones y emociones al interior de las diversas actividades. Componentes clave para lograr el objetivo propuesto en la unidad.

Dichos temas siempre estarán direccionados hacia la reflexión de lo realizado, con miras a la autoconfrontación y a la aceptación corporeidal. Procesos caracterizados por un constante mirarse a sí mismo, es decir, por un conocimiento propio en cuanto a la totalidad corporeidal (histórico, físico, emocional, cultural, social) al interior de diversas situaciones motrices, que le permitan al sujeto pensarse y actuar diferente en las situaciones que rodean su vida.

### **Unidad dos: interacción motriz conflictiva**

Esta unidad se piensa como una transición, aquí, se busca afianzar el concepto de conflicto y su influencia en la autoconfrontación y la confrontación corporeidal, atendiendo a todas sus implicaciones mediante la intervención de la Educación Física; así, nace el objetivo: propiciar mediante actividades sociomotrices con presencia de compañeros y adversarios, procesos de interacción y comunicación asertiva para la comprensión y el manejo de conflictos motrices.



A diferencia de la unidad anterior, donde se hablaba de actividades psicomotrices, esta recae en lo socio motriz, pensando en la relevancia de tres factores: la comunicación, la interacción y el conflicto, los cuales se denotan aún más al momento de relacionarse con los otros y tener que enfrentarse de una manera directa a la interacción sociomotriz.

Por otro lado, la teoría curricular en esta unidad se manifiesta en la interacción, que es comunicación con el otro, factor fundamental en la sociomotricidad, que será uno de los focos de atención más resaltados en atención a la consecución de una comunicación más asertiva.

Debido a la interacción, esta unidad retoma los dominios 1 y 2 con miras a fortalecer los procesos asertivos de comunicación con el otro, cuestión desarrollada ampliamente por la sociomotricidad a partir de las situaciones con compañeros y adversarios en atención a una lógica interna específica, plasmada en el juego o alguna acción motriz. A su vez la incertidumbre presente en el dominio número 1 busca que el sujeto experimente la relación con el otro en diferentes ambientes, teniendo en cuenta el conocimiento, desconocimiento, estandarización o no estandarización del contexto propio de las actividades.

Ahora bien, para llevar a buen puerto el objetivo planteado para la unidad, se realizará una división en dos temas esenciales que se piensa contienen ingredientes necesarios. En este orden de ideas, el primer tema a abordar será mi cuerpo en comunicación, donde se busca que los participantes aprendan a identificar los diferentes intereses, emociones y sentimientos que se le presentan al interior de actividades de juego motriz y que se ven, además, manifestadas al relacionarse con los otros.

Por otro lado, el segundo componente de esta unidad, diversidad motriz en la comunicación se encargará de dotar al estudiante de herramientas útiles para comunicarse, relacionarse e interactuar de maneras más asertivas con las personas que lo rodean en situaciones sociomotrices al interior de la clase de educación física.

En ambos temas, el conflicto será una constante, propendiendo por actividades que le permitan al estudiante identificar sus características, pero más importante aún, denotar la postura propia (corporal y corporeidal) frente a dichos eventos.

### **Unidad tres: confrontación corporeidal: una construcción consensuada**

Esta unidad nace como aquella en la cual la parte social, *el otro*, es lo más importante. Debido al recorrido en las anteriores unidades, donde se habla de la confrontación y el reconocimiento propio, pasando por el conocimiento del conflicto como una herramienta de cambio, a la par de ver la interacción desde otras perspectivas y atendiendo a la comunicación como tema fundante en la socialización; esta unidad es tomada como la etapa cumbre del proyecto ya que se encargará de poner en práctica lo aprendido pero enfocando la atención en el otro, en sus manifestaciones, emociones y miradas de la realidad en pro de contribuir al cumplimiento del objetivo general del presente currículo, la mitigación de la violencia invisible.

Para tal efecto, se establece el siguiente objetivo para la unidad: generar mediante actividades sociomotrices con presencia de adversarios y compañeros, procesos de confrontación y comprensión frente a la corporeidad del otro en entornos con presencia y

ausencia de incertidumbre. Es por ello que a su vez, la unidad se encuentra dividida en dos temas que serán abordados para el cumplimiento total del objetivo propuesto.

Como primer tema a tratar se encuentra; reconociendo la corporeidad del otro, allí lo que se pretende lograr es que cada individuo que se encuentra inmerso dentro de las actividades sociomotrices tenga la capacidad de reconocer de manera global lo que expresa el otro por medio de su cuerpo. Así, se piensa que se hace posible una verdadera comprensión de la corporeidad del otro que dará paso a una situación de entendimiento y aceptación.

Seguido de ello, se pretende identificar y comprender la corporeidad ya no individual sino grupal, así se busca que el nivel de comprensión de cada sujeto permita identificar qué características, intereses y manifestaciones expresó el grupo al interior de una situación socio motriz, es decir que ya su foco de atención no estará dirigido a un solo personaje del grupo, sino que se dará la posibilidad de analizar una corporeidad de orden grupal que a fin de cuentas termina por engendrar la identidad que caracteriza al grupo.

Finalmente, no se podrían dejar atrás los ejes transversales del proyecto, el respeto y la tolerancia, pues es de esperarse que al finalizar esta unidad cada sujeto se encuentre en la capacidad de identificar y expresar cuáles de las acciones que ejecuta el otro deben ser o no respetadas y toleradas.

## **Metodología**

Seguido de la explicación que se acaba de realizar, es necesario abordar una serie de elementos que terminan de dar sentido a la construcción de la malla curricular del presente proyecto. Así pues, es momento de hablar de la didáctica correspondiente al campo de la Educación física que como es bien sabido, confluyen dentro de esta los análisis y procesos que deben ser tomados en cuenta al momento de implementar un proyecto en el que priman los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la clase de Educación Física.

Para este caso en específico, el proyecto opta por tomar como referente un modelo didáctico tomado desde la perspectiva de estrategia como práctica de la enseñanza, seguida del uso de algunos estilos de enseñanza como técnica planteados por Muska Mosston que serán expuestos más adelante.

Lo que se plantea dentro de dicha estrategia didáctica corresponde a que el alumno debe ejecutar una tarea, en este caso motriz, de una manera globalizada (totalizada) o analítica (descompuesta). Para la consecución del proyecto resulta importante en primer lugar que el estudiante preste mayor atención a los aspectos intencionales que se pretenden alcanzar con la ejecución de una tarea motriz y en segundo lugar ejecutar o realizar la tarea teniendo como referente lo que anticipadamente se le explicó, tema que vendrá a relacionarse directamente con el estilo de enseñanza empleado.

Es por ello que la estrategia didáctica del proyecto girará en torno a la manera globalizada, es decir, se le mostrará al estudiante la actividad de una manera global en

busca de que sea ejecutada en su totalidad y no de forma segmentada. Entendiendo que la intencionalidad es la parte fundamental de cualquier actividad a llevarse a cabo y por tal motivo esta última debe verse como una totalidad cargada de significado. Sin embargo, esta estrategia se encuentra a su vez dividida, en globalidad pura, globalidad polarizando la atención y globalidad modificando la situación real.

A la luz de lo anterior y gracias a la flexibilidad del currículo que plantea este proyecto, es posible que no se dejen de lado las distintas posibilidades en las que se puede emplear la estrategia global como herramienta didáctica, si bien la utilización de la forma global se encuentra presente en cada una de los temas que componen las unidades, la utilización de dichas ramificaciones dependerá entonces de la situación motriz que se les plantee a los estudiantes.

Como segundo componente de la metodología didáctica, aparece dentro del micro diseño la utilización de los estilos de enseñanza que serán correspondientes a las temáticas que se pretenden ver, al igual, su utilización dependerá del grado de madurez con el que cuenta el grupo a intervenir. Por el momento, a cada unidad corresponden una serie de estilos distintos a los de la unidad siguiente o anterior.

Cabe aclarar que los estilos de enseñanza se toman como técnica de enseñanza según lo planteado por Delgado Noguera (1991), siendo determinantes ya que posibilitan otorgar sentido y orden al proceso relacional que se da entre E-A-O enseñanza, aprendizaje y objetivos dentro de un plantel educativo. Además, es de resaltar el papel protagónico que cumple la aplicación de uno u otro estilo de enseñanza en la potencialización de los canales

de desarrollo que posee cada estudiante tales como el cognitivo, emocional, físico y social. Desarrollo que dependerá en su momento del estilo utilizado al igual que del nivel de participación que tenga el estudiante dentro de las fases que componen una clase de Educación física; pre impacto, impacto y postimpacto.

### **Unidad uno**

Retomando las temáticas de la unidad uno *Mi cuerpo en confrontación*, para el proyecto resulta de vital importancia que esta primera etapa se desarrolle de manera integral ya que se considera como el punto de partida para cumplir el objetivo general del proyecto. Por eso se opta por un estilo de enseñanza que permita al docente ser el encargado de manejar la clase y decidir qué temas serán abordados durante la misma. La asignación de tareas es uno de los que permite lo anterior ya que la tarea es acatada y realizada por parte del estudiante siguiendo las indicaciones que el docente previamente ha dado.

Como segundo estilo perteneciente a esta unidad, se aborda el descubrimiento guiado junto con la autoevaluación. El primero de ellos permite que el docente plantee el problema y el estudiante sea el encargado de descubrir la solución del mismo, lo cual va a generar que su canal de desarrollo cognitivo y emocional se vean fuertemente influenciados.

Finalmente se busca hacer uso de la autoevaluación como proceso de concientización centrado en la atención y participación activa del estudiante, ya que será el encargado de ejecutar lo planteado por el docente, pero además, tendrá la facultad de realizar la fase del

postimpacto, esto quiere decir la parte evaluativa del proceso que fue llevado a cabo. Se decide hacer de esta manera puesto que se busca una concientización propia de la corporeidad de cada estudiante y el hecho de brindarle confianza y mandato en esta serie de decisiones, hace que el trabajo resalte el papel de cada uno.

Cabe mencionar que se pretenden utilizar estos tres tipos de enseñanza ya que la unidad así lo permite. Pues al buscarse una autoconfrontación referida a la corporeidad de cada estudiante, primero debe ser el docente quien conozca de qué manera se puede llevar al estudiante a ese punto, segundo debe ser el mismo estudiante quien por estar inmerso dentro de ese proceso logre dar solución a las tareas o problemas planteados por el docente y finalmente como tercer elemento, la autoevaluación le permitirá realizar un proceso de autoreconocimiento que sin duda alguna será significativo en su construcción como ser corpóreo.

## **Unidad dos**

Como segunda unidad aparece la *interacción motriz conflictiva* y allí la utilización de los estilos de enseñanza recae sobre lo postulado por Mosston como mando directo. En primer momento se busca dotar a los estudiantes de habilidades comunicativas que permitan erradicar o por lo menos mitigar, los encuentros violentos que resultan ser producto de una comunicación poco asertiva. Luego de empapar a los estudiantes con nuevas herramientas comunicativas y comprensivas respecto a cómo participar en un conflicto (motor o relacional), se busca que mediante el estilo de la asignación de tareas

ellos pongan en práctica lo aprendido y aún más, superen y propongan nuevas alternativas para ingresar al conflicto de maneras asertivas.

Sin embargo la utilización de ambos estilos no se remite solo a dotar de herramientas comunicativas a los estudiantes, es el docente quien además de ser el mediador en los conflictos generados, debe generar espacios, tiempos y actividades en los cuales los estudiantes logren identificar los diferentes intereses, emociones, sentimientos que se le presentan al momento de interactuar con otros. De esta manera la manifestación de conflictos se ve influenciada y transformada por la participación inicial del docente y prontamente del estudiante.

Es entonces que la participación del docente resulta ser primordial y eje central para guiar los aprendizajes y la enseñanza de los estudiantes, procesos que estarán dirigidos a mostrar el conflicto no como un encuentro bélico sino como una alternativa de comunicación que permite dar solución a algún problema que se presente, así pues, el docente será el encargado de mostrar las distintas maneras y caminos en los que se puede dar una comunicación asertiva al momento de interactuar con las diferencias del otro, ejerciendo su papel como mediador en situaciones que se ven atravesadas por el conflicto.

### **Unidad tres**

En lo que respecta a la tercera y última unidad *Confrontación corporeidal: una construcción consensuada* se busca hacer uso de tres estilos en específico, estos son la asignación de tareas, enseñanza recíproca y resolución de problemas. El primero de ellos



permite que tanto docente como estudiante realicen papeles preponderantes en el proceso educativo, punto que vendría a relacionarse directamente con la interacción planteada dentro de la teoría curricular y el diálogo pedagógico, entre docente estudiante, expuesto por el modelo pedagógico interestructurante.

Cuestión que va a permitir al docente decidir los puntos a tratar en la fase del pre impacto y el pos impacto, mientras que el estudiante al ser reconocido como un sujeto libre, realizará la tarea asignada según sus criterios de tiempo y ritmo. Para que los siguientes estilos de enseñanza logren ser aplicados de la manera correcta y para que los procesos de E-A-O se cumplan como se espera, es necesario que con el cumplimiento de las anteriores unidades los estudiantes posean las habilidades necesarias para responder a la implementación de la enseñanza recíproca.

Este segundo estilo resulta ser enriquecedor para el fortalecimiento de las relaciones que se gestan entre sujetos, punto determinante para la consecución del objetivo de esta unidad. La enseñanza recíproca aparece para este proyecto, como una oportunidad para dar papel protagónico al estudiante en el momento de evaluar la actividad que realiza en presencia de un compañero.

Este proceso se pretende realizar con la intención de generar en cada estudiante un reconocimiento dirigido a la corporeidad del otro, reconocimiento que se dará gracias a la evaluación y a la constante interacción que tendrán los estudiantes al momento de realizar las actividades sociomotrices. Factor que además de tornarse llamativo, se ve garantizado

por el impacto que genera este estilo en el potencial de desarrollo del canal social y emocional de los estudiantes.

Luego de este paso por los diversos medios sobre los cuales se pretende llegar al cumplimiento del objetivo, es necesario decir que la ruta metodológica establecida responde a la lógica procesual vista en el primer capítulo, donde se habla de la necesidad de autoconfrontarse para luego confrontar al otro.

A su vez es importante aclarar que se pretende realizar un avance sobre dichos procesos (confrontación y autoconfrontación) a partir de la mezcla realizada entre los estilos de enseñanza, con diferente grado de autonomía, escogidos y aplicados durante las sesiones de clase, decisión tomada con el objetivo de atender el factor dialógico expresado en la teoría curricular y el modelo pedagógico. Teniendo en cuenta la participación activa del docente, el cual debe estar presente al iniciar los procesos de enseñanza con el fin de guiar y brindar a los estudiantes herramientas y alternativas que les permitan pasar, de manera autónoma, de un plano de interpretación al de comprensión y acción asertiva.

### **Diseño evaluativo**

Teniendo en cuenta el panorama dado en el bagaje anterior, donde se buscó explicitar las diferentes relaciones entre los componentes curriculares, este apartado se encargará de mostrar la postura evaluativa que asume el proyecto. Así, se busca dar a conocer la forma en la cual se verán los avances, en relación a la teoría curricular, los objetivos por unidad y

el objetivo principal. Ahondando en los componentes del modelo evaluativo, su sentido y sus relaciones con los demás elementos que componen el currículo.

Para empezar es necesario aclarar que la evaluación ha sido tomada desde diversas perspectivas, de hecho ha sido utilizada como un estándar de calidad, que le permite a los gobiernos hacer un paneo completo respecto a cómo la educación se encuentra en diversos aspectos. Por otro lado, se ha visto que muchas veces su uso se reduce a un elemento de control para los estudiantes; una herramienta usada para intervenir y si se quiere: manipular por parte de los docentes.

Estas miradas no son el interés del presente proyecto, por el contrario, se busca que la evaluación sea una ayuda tanto para estudiantes como para docentes en el aprovechamiento de los espacios de encuentro, con miras a corregir, mejorar y crecer al interior del proceso de aprendizaje. Para tal efecto, se acoge una postura continua-formativa de la evaluación, la cual se destaca por *ofrecer informaciones válidas al alumno y no solo datos respecto a su proceso formativo, además, hace énfasis en los procesos buscando modificarlos en el transcurso de su desarrollo.*

Este tipo de evaluación se escoge debido a la naturaleza del currículo desarrollado, ya que según la teoría curricular (práctica), es necesario que la acción sea objeto de reflexión con miras a la comprensión, para luego recaer en nuevas formas de actuar e interactuar. Así, que se piensa que la evaluación formativa puede ser de gran ayuda en la reflexión de lo realizado y en la tarea de re direccionar las acciones y los procesos de aprendizaje llevados a cabo.

Ahora bien, existen diversas posturas frente a la evaluación formativa y cómo ella debe manejarse. Por un lado encontramos la óptica conductista, criticada por establecer micro evaluaciones en el proceso que al final solo se reducen a una evaluación sumativa, por otro lado, encontramos la mirada constructivista, que busca intervenir didácticamente para movilizar al sujeto desde un conocimiento adquirido a uno nuevo “mediante procesos de retroalimentación detallada que le permitan al estudiante progresar, insertando bucles de retroacción en el proceso didáctico capaces de buscar nuevos caminos para alcanzar los objetivos propuestos”.

Dentro de este panorama se encuentra que dependiendo de la mirada, la evaluación se enfocará en ciertos aspectos del proyecto; sin embargo se piensa que la relación adecuada entre las dos posturas puede arrojar resultados aún más prometedores. Por esta razón se decide adaptar el modelo evaluativo propuesto por Carreño (1985) a las exigencias de la evaluación formativa con miras a la comprensión más que a las estadísticas.

Por ahora es imperioso observar en qué consiste dicho modelo, para luego mostrar en qué puntos se busca modificarle para ser de ayuda al presente proyecto.

Carreño asegura que al interior de los procesos de enseñanza aprendizaje existen tres procesos fundamentales: el primero de ellos hace referencia a la planificación, el segundo a la ejecución y el último a la evaluación. Ahora, esta última (evaluación) permite que los otros procesos sean susceptibles de corrección o reforzamiento.

Por otro lado, su modelo apremia dos características importantes: los datos cualitativos y los datos cuantitativos, los cuales deberán conjugarse para dar un mayor peso a la evaluación como tal. Así, el primero de ellos se encargará de darle una mirada subjetiva y que acarreará una interpretación más profunda respecto a lo realizado, mientras que el segundo, le dará una mirada objetiva un análisis menos tedioso y más preciso de lo ejecutado en el proceso.

Para especificar un poco más el funcionamiento de este modelo, se muestra la figura 6 y 7 respecto a cómo se combinan los procesos nombrados.

Luego de comprender cómo funcionan los componentes de la evaluación propuesta por Carreño, se hablará de cómo esta se modifica para suplir las necesidades del presente proyecto.

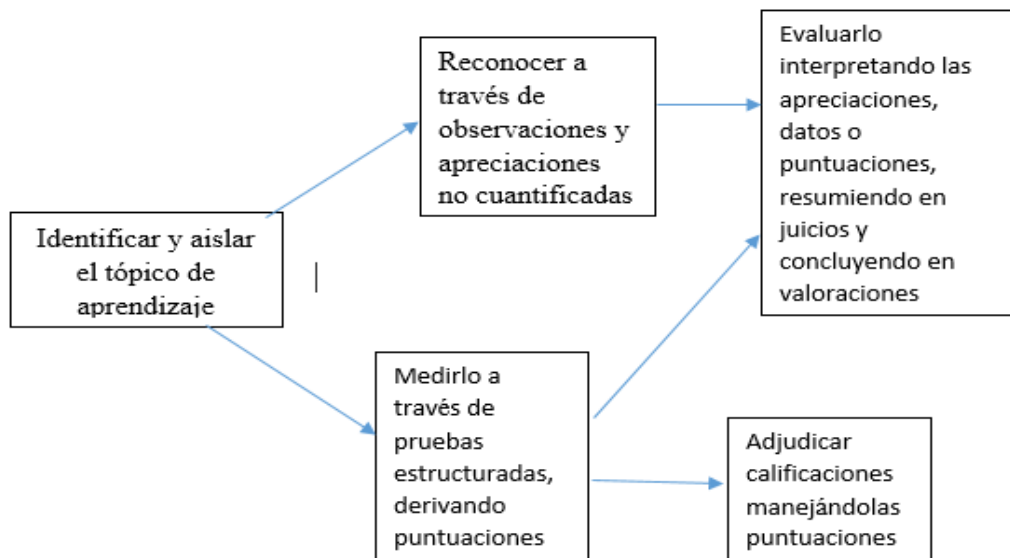


Figura 5 Modelo de evaluación formativa. Fuente Bases Teóricas de la evaluación educativa, Monedero Juan, 1998, citando a Carreño, pág. 81

En primer lugar es sumamente importante denotar que el proyecto parte de un objetivo general (principal), luego entonces, se derivan pequeños objetivos con miras a cumplir ese gran objetivo. Ahora, a partir de los procesos realizados en cada uno de los pequeños propósitos, desglosados en las unidades, se piensa que el sujeto pueda pararse desde cualquier punto, es decir, que su proceso de aprendizaje no se limite a un orden lineal, sino más bien a un ciclo, el cual le permita volver sobre sus pasos corregir y seguir avanzando.

Por otro lado, es necesario aclarar que los objetivos no cambian, sino, las formas en las cuales se consiguen. De esta forma, el docente es quien a través de la observación y la recopilación de datos genera espacios sesión a sesión que le permitan al estudiante corregir y avanzar en su proceso formativo. En este punto la evaluación ya hace su aparición, pues es a través de ella que se corrigen o remarcan las falencias del proceso, no solo a nivel de aprendizaje del estudiante, sino frente a la intervención docente, la pertinencia del contenido y la eficacia de la metodología.

Así, se busca que en cada parte del proceso existan bucles de retroacción que propicien una mirada hacia lo que se está haciendo, buscado corregirlo si es necesario o reforzarlo para avanzar.

Para dar mayor claridad respecto al proceso evaluativo se dará cuenta de un bosquejo del modelo evaluativo en la figura 7, explicitando las características nombradas anteriormente.

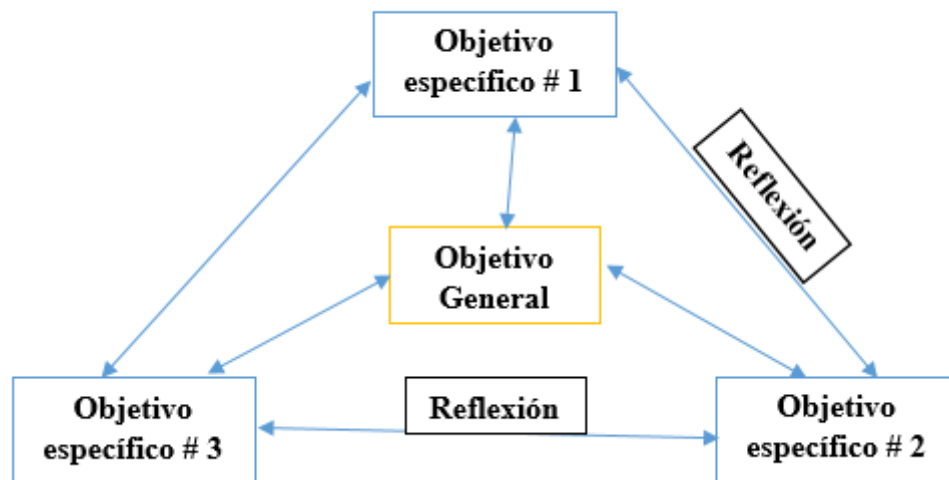


Figura 6 Dinámica curricular Fuente: elaboración propia

En esta figura se denota la reciprocidad existente entre los objetivos del proyecto, donde el principal designa a los específicos y estos a su vez se complementan entre ellos, para finalmente contribuir al cumplimiento del objetivo general.

En esta figura se explicita el cómo la evaluación de los objetivos específicos marca o confirma qué tanto del objetivo principal se está logrando, además, se busca mostrar que los objetivos específicos tienen relación directa en la cual el cumplimiento de uno lleva al otro, es la reflexión la que conlleva a dicho avance.

Para continuar, la figura 8 permitirá evidenciar cómo resulta ser el funcionamiento de la evaluación al interior de cada objetivo, desglosado en la unidad y en relación a los contenidos y metodología del proceso curricular. En el esquema, la evaluación se centra en evidenciar qué tanto del proceso logró ser materializado tomando como referente el

objetivo, así se busca que la retroalimentación arroje datos que le permitan al docente decidir frente a las siguientes acciones, correctivos o reforzadores para continuar con el proceso. Igualmente dicha dinámica será aplicada de manera tal que se evidencie el avance que se da respecto a las sesiones y temáticas desarrolladas, es decir el cumplimiento o no de los objetivos planteados sesión a sesión en el primer tema son aquellos que determinarán el avance hacia el siguiente.

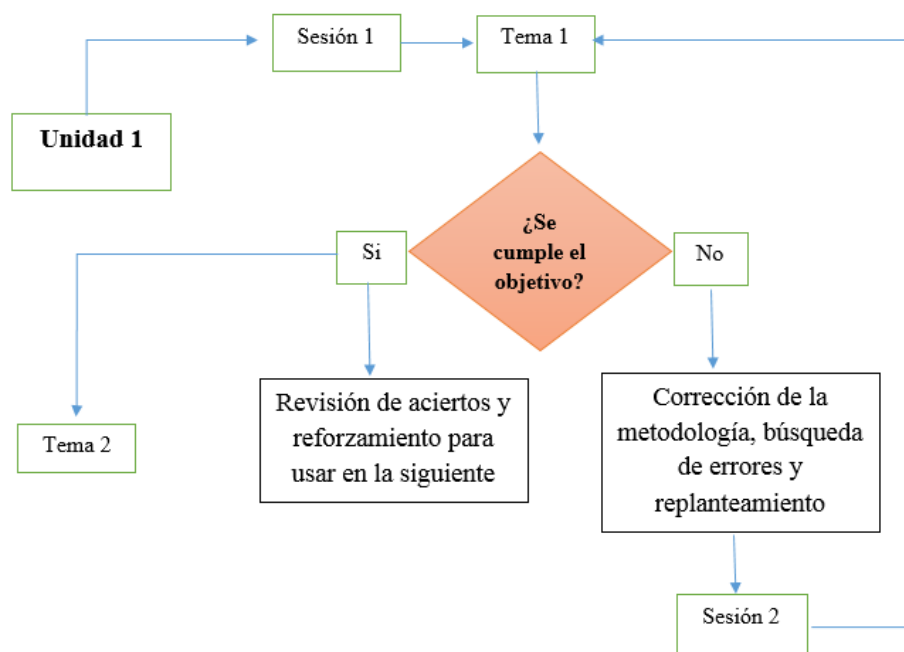


Figura 7 Retroacción sobre la acción. Fuente: elaboración propia

Con el panorama evaluativo claro, es necesario decir que la valoración de los objetivos alcanzados en el proceso, estarán sustentados en los aspectos nombrados al inicio *valoraciones cualitativas y datos cuantitativos*, teniendo en cuenta que lo que se busca



rescatar más allá de lo conseguido es el proceso realizado, en atención a aciertos y desaciertos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **¿Quiénes evalúan?**

En atención al modelo pedagógico establecido en capítulos anteriores, los responsables de la evaluación son sus participantes más directos: Se habla del docente y el estudiante, que en una relación dialógica construyen y reconstruyen el acto educativo. Por este motivo se especifica al interior del currículo la presencia de una autoevaluación y una heteroevaluación, pues con ello se rescata el valor de ambos participantes y su participación activa dentro del proceso educativo. En ese mismo sentido se habla de coevaluación, la cual es sumamente importante con miras a la consecución de ese juicio moral especificado por la teoría de desarrollo humano y el juicio práctico nombrado en la teoría curricular.

En atención a la evaluación, cabe nombrar que al ser procesual-continua y encasillarse dentro del ámbito formativo-educativo, afecta a todos sus participantes. Con ello se quiere decir que este proceso no solo afectará o propenderá por el desarrollo del estudiante, sino que se ocupará igualmente por el docente: sus actuaciones, aciertos y desaciertos. Entendiendo que la reflexión que le es propia a la evaluación acoge todos los escenarios y participantes buscando su desarrollo a nivel integral.

## **Ejecución piloto**

En atención al engranaje realizado en capítulos anteriores, respecto a la problemática a abordar y las posturas y decisiones para trabajarla, se pretende que el presente apartado de cuenta de la materialización en la práctica de dichos componentes, con la finalidad de rescatar la pertinencia del proyecto, su viabilidad, sus aciertos desaciertos y aspectos a mejorar.

### **Microcontexto**

Para dar cuenta de la puesta en escena del entramado teórico abordado en los capítulos anteriores, se realizó una intervención en una institución de educación formal. Para ser precisos, en el colegio Alberto Lleras Camargo ubicado en la localidad 11 de Suba. Dicho colegio ofrece los niveles de educación preescolar, básica y media, en las jornadas mañana, tarde y los ciclos 3 y 4 de educación básica secundaria, ciclos 1 y 2 de educación media en la jornada nocturna. La institución cuenta con una planta física que se compone por tres bloques de edificios en los cuales se ubican oficinas, salones, baños y almacenes. Además, cuenta con escenarios polideportivos, canchas de fútbol, voleibol, baloncesto y una zona de parque recreativo.

De otro lado, el colegio tiene como misión educativa la formación de estudiantes autónomos, críticos, responsables, líderes y capaces de trabajar en equipo, para ello trazan el desarrollo humano, la ciencia y la tecnología como los medios que permiten la consolidación de dicho fin.

Así pues, la implementación de este PCP se efectuó con una población estudiantil de educación básica media del grado séptimo, jornada tarde. El proyecto fue aplicado a un grupo de estudiantes, en los que su rango de edad oscilaba entre los doce y quince años, a su vez se hicieron partícipes una cantidad de treinta y nueve estudiantes a los largo de las distintas sesiones que se llevaron a cabo.

Dichos estudiantes según Palomo (1989) citando a Kohlberg (1958), se encuentran en un nivel convencional de desarrollo moral caracterizado por ser la etapa adquirida luego de los nueve años, desarrollada en la adolescencia y afianzada en la adultez. De allí que sus características se reduzcan a un aparente desapego y entendimiento de reglas heterónomas, dando paso a un accionar que no corresponde a las exigencias del yo sino a las de su núcleo social.

## **Análisis de la experiencia**

En atención al modelo evaluativo desarrollado, este proyecto partió de realizar una evaluación diagnóstica en la cual se buscó evidenciar varios aspectos propios de cada estudiante: el primero de ellos el estadio de desarrollo moral, *preconvencional*, *convencional* y *postconvencional* basados en la teoría de desarrollo humano planteada por Kohlberg. En segundo lugar, se buscó identificar el nivel de reconocimiento propio y del otro en relación a situaciones motrices (Presencia y ausencia de compañeros, adversarios e incertidumbre). Finalmente, se examinaron las diferentes formas y posturas que tomaban los estudiantes frente a una situación de conflicto (omitir, cooperar, negociar, competir y someter).

En primera medida se encuentra que cada uno de los niveles de desarrollo moral y corporeidal poseen características que se materializan en la acción, es así como desde la observación de prácticas motrices, se le otorgan valores a dichos niveles, lo que a su vez conlleva a una aproximación posible del desarrollo moral y corporeidal de los estudiantes.

Para dar cuenta de la participación activa del estudiante dentro del proceso formativo, el formato evaluativo presentado en el apéndice A (desarrollado por los autores del presente proyecto), tiene como finalidad que cada uno de ellos responda a los indicadores propuestos de acuerdo a la identificación o no que sienten frente a la situación planteada.

Los indicadores utilizados para evaluar la etapa de desarrollo moral en la cual se encontraban los estudiantes y para identificar qué tanto reconocimiento corporeidal propio y del otro lograban manifestar, se pensaron teniendo en cuenta la edad, el nivel de

escolaridad y algunas referencias del docente encargado: esto con el fin de redactarlos con un lenguaje comprensivo y claro para los estudiantes, cuestión que posibilitó un manejo adecuado de la información recopilada (ver apéndice A).

Además, se realiza una mezcla entre los indicadores propios del reconocimiento corporeidal y los niveles de desarrollo moral. Decisión que se toma teniendo en cuenta que en el nivel preconventional se habla de una fase heterónoma del sujeto en donde lo apremiante son los intereses del yo, allí se considera a partir del proyecto y en relación al principio del reconocimiento propio antes del reconocimiento del otro, como la base desde la cual se da inicio a una autoconfrontación corporeidal.

Seguido de ello, el nivel convencional en el cual se presta mayor atención a los acuerdos y reglas que se establecen dentro de un grupo social, los estudiantes, desde el proyecto, deben ser capaces de realizar procesos de autoconfrontación corporeidal e iniciar con acercamientos hacia la confrontación corporeidal, en cuanto al reconocimiento del otro como participante de su realidad, capaz de sentir, pensar, actuar y vivir de maneras diversas; cuestión que sugiere una relación respecto a la etapa moral debido a la necesidad de presentar atención a las necesidades sociales más allá de las particulares.

Finalmente, el nivel posconvencional se relaciona con la plenitud de la confrontación corporeidal, donde la legitimación propia y del otro ya no son un problema sino que el denominador común en la toma de decisiones y la resolución de conflictos está encaminado a un bien social, atendiendo a los consensos que median su construcción. Además, el desarrollo moral le permite establecer reglas universales que pueden ser

aplicadas en cualquier contexto, velando por el bien común y siendo capaz de comprender que cada persona posee juicios morales diferentes que desde su perspectiva fundamentan y aportan a las leyes sociales

Como factor importante, el formato se encuentra conformado por tres componentes básicos: el primero de ellos hace referencia a las calificaciones, que son el margen sobre el cual el estudiante puntúa los indicadores propuestos. Como segundo elemento, se encuentra la puntuación, que le permite al docente establecer rangos para determinar los niveles de desarrollo moral, reconocimiento corporeidal propio y del otro. Por último los indicadores, que corresponden a situaciones que el estudiante ha experimentado dentro y fuera de la clase de Educación Física, resultan ser susceptibles de ser calificados en relación a su afinidad con la representación que este le produce.

Por otra parte, es necesario mencionar que cada uno de los indicadores responde de manera directa a los niveles de desarrollo moral y a características propias del reconocimiento corporeidal entendiendo que su puntuación le permite al educador hacerse una idea frente a cómo los estudiantes piensan y actúan ante diversas situaciones, suceso que vendrán a ser contrastado con la evaluación realizada desde la perspectiva docente.

Como se mencionó anteriormente, cada indicador correspondía directamente a un nivel de desarrollo moral y aspectos del reconocimiento corporeidal propio y del otro. Por tal motivo se destinaron la misma cantidad de premisas para desarrollar cada nivel, las cuales posteriormente fueron analizadas, sumadas y encasilladas de acuerdo a los valores arrojados. En este orden de ideas, los indicadores se organizaron de la siguiente manera:

Etapa de desarrollo	Indicador utilizado
<p><b>Inicial</b></p> <p><b>Pre convencional- Reconocimiento propio- Autoconfrontativo.</b></p>	<p><b>Uno (1)</b> Obedezco a las indicaciones de la clase solo cuando hay un castigo o una recompensa de por medio, <b>Cuatro (4)</b> Participo activamente en la clase solo cuando me resulta interesante, <b>Siete (7)</b> Reconozco mis emociones, sensaciones e intereses al interior de las actividades propuestas en clase, <b>Diez (10)</b> Soy consciente de las posturas y movimientos que realiza mi cuerpo al interior de las actividades, <b>Trece (13)</b> Me frustró o irrito si no consigo realizar la actividad luego de uno o varios intentos.</p>
<p><b>Intermedio</b></p> <p><b>Convencional- Reconocimiento propio en relación al otro- transición autoconfrontación a confrontación corporeidal</b></p>	<p><b>Dos (2)</b> Logro trabajar con cualquier persona respetando y mostrando interés por el otro, <b>Cinco (5)</b> Me irrita que exista un adversario que impida el cumplimiento de un objetivo, <b>Ocho (8)</b> Busco dejar una imagen positiva frente al grupo con las acciones que realizo, <b>Once (11)</b> Me comunico de manera asertiva, sin necesidad de decir groserías para hacerme entender, <b>Catorce (14)</b> Expreso de manera correcta los intereses, emociones y sentimientos que se me presentan al interior de las actividades.</p>
<p><b>Avanzado</b></p> <p><b>Postconvencional- Reconocimiento del otro- Confrontación corporeidal.</b></p>	<p><b>Tres (3)</b> Soy capaz de identificar las emociones de mis compañeros dentro de las distintas actividades, <b>Seis (6)</b> Reconozco los intereses de mis compañeros al interior de las actividades, <b>Nueve (9)</b> Comprendo que mis compañeros poseen distintos valores sociales, <b>Doce (12)</b> Reconozco y respeto la prioridad que mi compañero le da a los valores sociales (respeto, tolerancia, solidaridad, igualdad, responsabilidad) a la hora de actuar, <b>Quince (15)</b> Doy prioridad a los principios universales (derecho a la vida y a la libertad, la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad) al relacionarme con mis compañeros o adversarios al interior de una actividad.</p>

Figura 8 Indicadores de desarrollo moral. Fuente elaboración propia

Para dar cuenta de los resultados obtenidos, se realizó un análisis de carácter cuantitativo en el cual se tomaron como valores una serie de porcentajes y puntuaciones que iban a determinar el estadio de desarrollo moral de cada estudiante. De esta manera

cada nivel le correspondía un nivel máximo de 25 puntos. Entonces, para dar por aprobado alguno de los niveles, era necesario obtener por lo menos el 80% del máximo puntaje posible, así, por ejemplo: Si un estudiante obtenía 20 puntos de 25 posibles, se asimiló que su manejo del nivel era óptimo y por tal motivo se encasillaba en el siguiente. Para ser más específicos, se revisarán y explicarán los resultados obtenidos a partir de algunas gráficas, partiendo de un análisis general para recaer en últimas en un contraste acorde al género de los participantes.

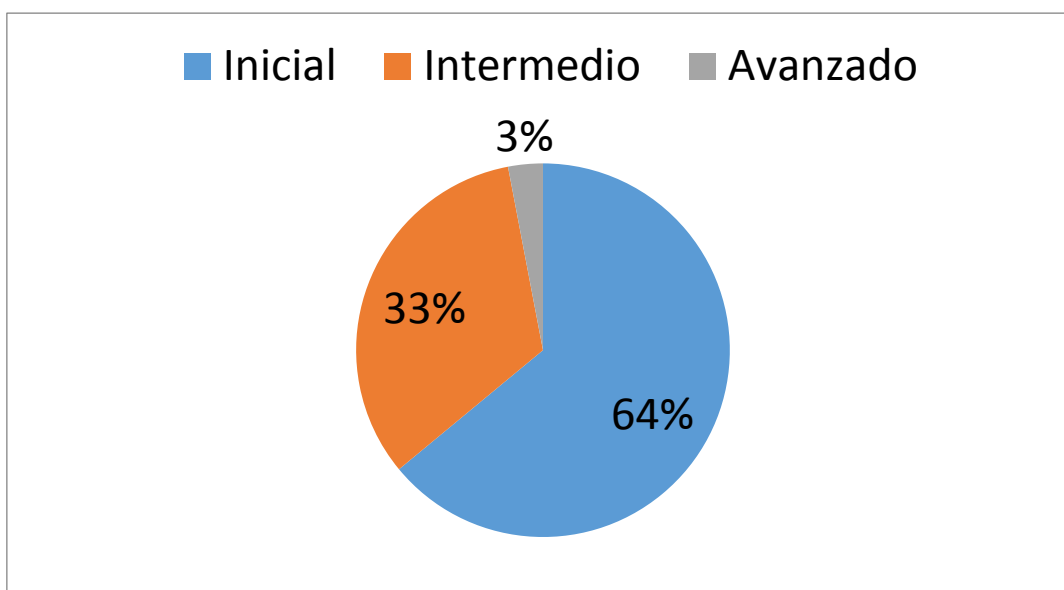


Figura 9 Desarrollos morales y corporeidales. Fuente: elaboración propia.

En esta gráfica se da cuenta de los porcentajes encontrados luego de la aplicación del formato evaluativo desarrollos morales y corporeidales (ver apéndice A). Con este panorama, se logra evidenciar que más de la mitad del grupo aún se encuentra en un nivel preconventional, en el cual, entre las dificultades con mayor presencia se localizan: la falta de reconocimiento propio, la dependencia a un estímulo (castigo o recompensa) para



responder a las actividades planteadas y finalmente el poco manejo de la frustración en situaciones de fracaso al interior de una actividad.

Por otro lado, con un 33% aparecen aquellos estudiantes que responden a un nivel convencional, en el cual poseen un reconocimiento medio o avanzado de sus emociones, sensaciones y percepciones. Donde la motivación que lo incita actuar no está delimitada solamente por su egocentrismo, sino que va más allá y entiende que debe corresponder a las exigencias y necesidades del grupo donde se desenvuelve. Finalmente, se caracterizan por tener un manejo apropiado frente a las diferentes formas de expresión y comunicación con sus iguales. Y que con relación a sus edades se encuentran en la etapa acorde.

Para concluir dicho análisis, aparece una estudiante que representa el 3% de los estudiantes que alcanzan su posicionamiento en el nivel posconvencional. Caso que resulta ser atractivo para el proyecto ya que cumple, según lo arrojado por este test, con algunas de las características necesarias para culminar el proceso de mitigar la violencia invisible, dentro de las que se encuentran: La capacidad para comprender lo que sus compañeros o adversarios sienten al interior de determinadas actividades, la fortaleza que le da la comprensión de sus diferencias respecto a las de los demás y finalmente la habilidad para priorizar derechos universales al interior de diferentes situaciones que poseen diversos intereses.

Cabe mencionar que la estudiante ubicada en nivel posconvencional posee una edad mayor a diferencia de sus compañeros. Con 15 años de edad se ubica en una etapa de adolescencia y su desarrollo moral supera lo planteado por Palomo (1989) al citar a

Kohlberg (1958) afirmando que en esta etapa los adolescentes poseen un desarrollo moral que atiende a un nivel convencional.

A la luz de lo anterior, se realizó un análisis y un posible contraste entre los participantes, haciendo una clasificación en atención a los géneros. Ahora bien, la intencionalidad de dicha clasificación recae en la búsqueda de estudiantes que representen ya sea un desarrollo inferior o superior frente al de los demás, dejando atrás todo tipo de señalamiento o estigmatización que esta pueda generar.

Dicho proceso permitiría dar un seguimiento distinto, en atención al contraste del avance o retroceso en la consecución de los objetivos propios del proyecto, además resulta ser un referente que validaría de manera concreta el proceso y alcance del mismo de una manera específica.

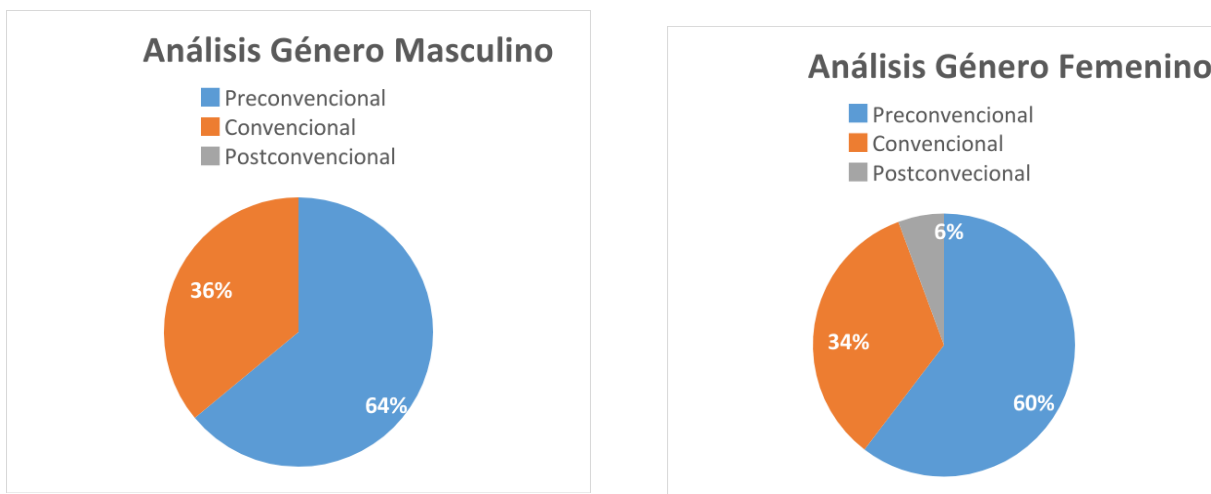


Figura 10 Análisis por género. Fuente: elaboración propia

Ahora bien, como se logra ver representado en la gráfica de la derecha, con un 60%, correspondiente a 11 niñas, más de la mitad de las estudiantes se ubican dentro del nivel pre convencional. Dentro de dicho porcentaje, los resultados obtenidos permitieron identificar una estudiante que a diferencia de las demás, presentó niveles inferiores en la apropiación de aspectos como el reconocimiento de la corporeidad y la corporalidad, al igual que en la no dependencia de estímulos para atender de manera adecuada a una clase.

Este caso en particular, viene a ser considerado por el proyecto como un caso de estudio independiente, pues a raíz de los datos obtenidos resulta ser una estudiante cuyas interpretaciones y manifestaciones corresponden a las causas que generan problemáticas como la violencia invisible.

Así mismo, se hace referencia al nivel convencional que con un 34% (6 niñas) ubica a las estudiantes cuyas respuestas representan la culminación de la etapa pre convencional.

Finalmente y haciendo alusión al caso excepcional mencionado, se identifica una estudiante (6%) dentro de la etapa cumbre del desarrollo moral (posconvencional).

Como parte final de este contraste entre géneros, la gráfica que representa el nivel de los hombres deja en evidencia que la mayoría de los estudiantes están aún en el nivel de desarrollo moral preconvencional, así lo deja ver el 64% (14 niños) que representa dicha población. De otro lado y no menos importante, el 34% (8) de los estudiantes hombres poseen un nivel convencional cifra que se asemeja a la cantidad de mujeres que también hacen parte de dicho nivel.

Siguiendo el hilo conductor del análisis planteado, las estadísticas arrojan como referente a tres casos que requirieron un seguimiento más detallado dentro de la aplicación del proyecto. Por un lado se encuentran dos estudiantes, una niña y un niño, cuyos resultados fueron inferiores en contraste con sus compañeros, esto en referencia al nivel pre convencional.

En contraposición a ello, dentro del nivel convencional un estudiante presenta resultados que corresponden a la iniciación de dicho nivel, sin embargo, resultan ser aspectos que lo determinan como un caso que requirió en su momento un seguimiento especial y detallado para evidenciar las falencias o fortalecimientos a los que se logró llegar con la aplicación del proyecto.

Para finalizar la fase de evaluación diagnóstica, se plantea un instrumento tipo cuestionario que permitirá dar cuenta de las posturas y actuaciones que toma cada

estudiante en relación con situaciones conflictivas. Para tal efecto se dispuso de un documento realizado por el profesor John Lederach (1989), con el objetivo de establecer los estilos preferidos de cada persona a la hora de intervenir en un conflicto. Ahora, es necesario aclarar que el esquema lleva como nombre “Estilos preferidos de contender” en atención a situaciones cotidianas y palpables para el contexto colombiano (ver apéndice B).

Como resultado de las respuestas que dio cada estudiante a los indicadores establecidos, se lograron identificar una serie de porcentajes que encasillaban su participación y posturas tomadas al momento de enfrentar un conflicto. Como primer postulado y con mayor porcentaje, los refranes que estaban dirigidos a negociar fueron acogidos por un 30.5% del total de los estudiantes. Resultado que le permite al proyecto identificar cuáles resultan ser los estudiantes que frente a los conflictos toman posturas activas en pro de negociar y velar por llevarlos a un puerto de negociación.

En la segunda escala de porcentajes, las posturas de cooperar permitieron evidenciar que el 25% de los estudiantes están dispuestos a brindar ayuda frente a situaciones que resulten ser conflictivas. Hasta aquí, ambos indicadores (negociar, cooperar) apuntan a que los estudiantes actúan de manera positiva, buscando siempre mitigar el hecho de llevar a un ámbito bélico situaciones o encuentros de conflicto.

A partir de este momento se ubican aquellos estudiantes que optan por acomodar/someter, competir o evitar situaciones de conflicto. Posturas que sin lugar a duda

permiten que encuentros disímiles entre sujetos generen ambientes de tensión y hasta agresión. Haciendo manifiesto las distintas expresividades de violencia invisible.

Pues bien, se encuentra que con un 19,4% hay estudiantes que toman la postura de acomodar/someter con el fin de encontrar beneficios propios y dejando de lado afectaciones que dicho fin puedan generar en el encuentro con los demás. De igual manera, posturas que apuntan a competir y enfrentarse dentro de una situación conflictiva también resultan ser manifestadas por los estudiantes. Pues con un 8.3%, cifra que aunque mínima no permite del todo que se generen situaciones de confrontación en pro de generar acuerdos consensuados y velando por el bienestar común.

Finalmente, posturas como la indiferencia o el hecho de evitar un conflicto, no hacen parte de las manifestaciones que a diario escogen los estudiantes. Así lo deja ver la encuesta que con un 0% erradica la posibilidad de encontrar sujetos que evadan del todo una situación conflictiva.

A pesar de análisis porcentual que se realizó se encuentran una serie de inconvenientes con la aplicación y la recolección de información arrojada por este instrumento. Pues se encontró que una serie de estudiantes no lograron comprender, en su totalidad, lo que se quería dar a entender con uno o varios de los refranes expuestos, ya que sus constantes preguntas iban dirigidas a la forma de llenar el cuestionario o a lo que significaban uno o varios refranes. Además, no lograron entender el sentido y la finalidad de este ya que el uso de indicadores como estos (haciendo alusión a los refranes) les resultaron confusos y descontextualizados con la clase de Educación Física.

Cuestión que permite evidenciar rasgos característicos de la construcción social e histórica que tienen hoy en día los estudiantes y jóvenes colombianos. Para los cuales los ejemplos de los refranes no son lo suficientemente claros para relacionarlos con situaciones de la vida cotidiana. Sin embargo, se cree que la información recopilada es válida en la medida de que a la hora de la implementación los docentes hicieron el mayor esfuerzo por aclarar el significado de cada refrán.

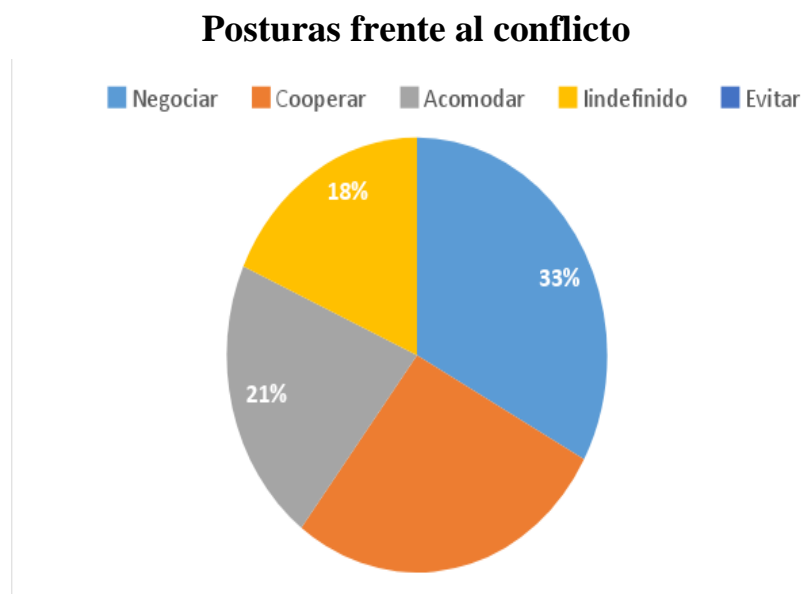


Figura 11 Resultado inicial Posturas en conflicto. Fuente propia.

La información arrojada por este instrumento fue usada con miras a denotar que tanto de lo observado en el primer instrumento (autoconfrontación-confrontación corporeidal y desarrollo moral) se validaba a la luz de las formas de entrar en un conflicto. Es decir, que un estudiante que aún se encontrara en un nivel preconventional, con necesidad de

procesos de autoconfrontación corporeidal más profundo, mostraría inclinaciones para ingresar al conflicto en posturas como la acomodación o la competencia, esto porque en el caso de la primera se hace alusión a un dejar pasar sin tener una postura clara, mientras la segunda obedece a la imposición de la postura propia por encima de la de los demás.

Por otro lado, si en el primer instrumento arrojaban resultados propios del nivel convencional- transición de autoconfrontación hacia la confrontación corporeidal o en un nivel pleno de dicho nivel y del nivel Postconvencional, se entendía que las formas de entrar al conflictos iban a ser relacionadas con la negociación y la cooperación, debido a que al existir un reconocimiento corporeidal propio ( paso por el nivel de autoconfrontación) y tener un reconocimiento del otro, el estudiante estaría capacitado para entender que sus intereses no son los únicos que priman en un conflicto, pero también, que sus perspectivas son importantes en estos.

Con base en ello se encontró que: de los catorce (14) niños encontrados en el nivel preconvenicional, cinco (5) de ellos desde el instrumento aseguraron entrar al conflicto desde una postura de cooperación, tres (3) de ellos desde la negociación, cinco (5) de ellos desde la competencia y solo uno (1) desde la acomodación. Por lo cual se ve una incoherencia desde lo planteado en el instrumento de reconocimiento corporeidal y desarrollo moral y el instrumento concerniente al conflicto en aquellos que al estar en un nivel de preconvenicional y reconocimiento corporeidal básico o nulo aseveraron entrar a negociar o cooperar en un conflicto.



Luego, los ocho (8) estudiantes que mostraron encajar en un nivel convencional y de reconocimiento corporeidal propio amplio e indicios de reconocimiento corporeidal del otro mostraron que:

Cuatro (4) de ellos intervenían en el conflicto desde la negociación, dos (2) de ellos desde la competencia, uno (1) desde la cooperación y uno (1) desde la acomodación. Donde se puede ver una cierta coherencia frente a aquellos que buscan que el resultado sea benéfico no solo para ellos sino para los demás, negociando y cooperando al interior de un conflicto. Mientras que los otros son incoherentes al decir que tienen un reconocimiento propio y del otro pero desde sus posturas ante el conflicto buscan ganar siempre o simplemente dejarlo pasar.

Ahora en cuanto a las niñas se encuentra que: de las once (11) niñas encontradas en el nivel preconventional con bajo reconocimiento propio, siete (7) de ellas aseveraron desde sus respuestas entrar al conflicto desde la negociación, una (1) desde la cooperación, una (1) desde la competencia y dos (2) desde la acomodación.

Nuevamente aparece una incoherencia en relación a las características nombradas al inicio. Pues al no existir un reconocimiento propio es sumamente difícil tener una postura de cooperación o negociación frente al conflicto, debido a que no existe una confrontación en orden a un bien común sino a uno netamente personal.

Luego, de las 6 niñas encontradas en el nivel convencional, con un reconocimiento corporeidal bueno se vio que: dos (2) de ellas respondían al conflicto desde una postura de

cooperación, una (1) de ellas desde la competencia y tres (3) de ellas desde la acomodación.

Con estos resultados es importante decir que existe una incoherencia frente a los resultados de acomodación y competencia. Sin embargo en muchas ocasiones el hecho de acomodarse a una situación es vista como una forma de buscar el bien común, pero es necesario que los niños y niñas entiendan que su voz también es importante dentro del conflicto.

Finalmente, la niña que registró un reconocimiento corporeidal propio y del otro amplio demostró los siguientes resultados en relación a sus formas de interactuar con el conflicto: respecto a su forma de interactuar, registró la cooperación, donde se sigue que existe una coherencia respecto a su desarrollo moral, reconocimiento corporeidal propio y del otro reflejado en la capacidad de confrontarse y confrontar para que junto con sus iguales puedan llegar a un bien común.

Sobre la base de ambos instrumentos diagnósticos, junto con el bagaje teórico tomado hasta el momento se realiza el desarrollo del programa curricular. Cabe aclarar que se logró una intervención en la cual se desarrollaron un total de 7 sesiones a través de las cuales se logra hacer un análisis referente a las 2 primeras unidades establecidas dentro del diseño curricular, *mi cuerpo en confrontación e interacción motriz conflictiva*.

Cada una de las sesiones constó de un formato de planeación compuesto por el objetivo de clase, nombre de la unidad y la respectiva organización en la que fue desarrollada cada una de las clases; parte inicial, central y final las cuales cumplían la siguiente finalidad:

- Parte inicial: en ella se les explicó a los estudiantes reglas y propósitos a desarrollar en la sesión al igual que las respectivas actividades que a ellos correspondían. Este espacio también permitió la aclaración de términos y conceptos propios del proyecto que repercutirían en el desarrollo del mismo. Finalmente se realizaba la entrada en calor por medio de un juego o lúdica.
- Parte central: Allí se desarrollaban las actividades que apuntaban principalmente a cumplir con el objetivo de la sesión, además, se establecían los tiempos y materiales a utilizar. Fundamentalmente se enlazaban los diferentes juegos o lúdicas con su incidencia en el cumplimiento del objetivo.
- Parte final: Para dar con la culminación de la clase se participó activamente con los estudiantes en un espacio reflexivo llevado a cabo dentro del salón de clases. El objetivo de este momento recaía en hacer evidente aspectos mencionados en los propósitos trazados al inicio de la sesión. También fue un espacio en el cual se confrontó con los estudiantes respecto a sensaciones, emociones, acciones propias y del otro.

A partir del acercamiento que se dio con la población estudiantil por medio del diagnóstico, junto con el bagaje teórico construido, fue posible identificar el rumbo que tomaría la aplicación del proyecto curricular. De esta manera se logra determinar la ruta a seguir y el orden en el que serían aplicadas las distintas unidades y sus temas correspondientes, esto atendiendo por un lado a la flexibilidad curricular que maneja este proyecto y a la importancia que tiene la evaluación constante del proceso educativo según lo planteado desde la teoría curricular práctica y la evaluación formativa procesual.

Ahora, antes de entrar de lleno con la muestra sesión por sesión, se hace necesario resaltar las decisiones que se tomaron a la luz del diagnóstico y su influencia en la aplicación del proyecto. Dichas decisiones fueron:

En primer lugar y en atención al bajo reconocimiento corporeidad propio se decide partir desde la primera unidad, específicamente desde el tema número uno “reconocimiento corporal”, con la cual se buscaba afianzar dichos procesos de autoconfrontación que llevaran a los estudiantes a experimentar diferentes posturas del cuerpo en movimiento y a reconocerlas en la acción.

La segunda decisión va en orden a la metodología, y obedece a la necesidad de mezclar estilos instruccionales, con estilos de mayor autonomía. Esto en atención al nivel preconventional al que la mayoría del grupo respondía, caracterizado por la necesidad de un estímulo para la participación.

Con estos parámetros se entra de lleno en la ejecución del proyecto, donde la evaluación en su relación con la teoría curricular y el modelo pedagógico dialogante permitieron generar procesos de retroalimentación sobre la práctica tanto de parte de los estudiantes, como de los docentes. Para tal efecto se hizo uso de la heteroevaluación por parte de los docentes, una autoevaluación por parte de los estudiantes y una confrontación constante respecto a los objetivos planteados sesión a sesión.

En cuanto a la heteroevaluación los docentes buscaban desde sus aportes reforzar el proceso de los estudiantes respecto a la autoconfrontación y la confrontación corporeidal. Por otro lado buscaban dar consejos para la acción y explicaciones precisas sobre los conceptos tratados.

Luego, mediante preguntas abiertas relacionadas con el tema abordado en la sesión se buscaba observar la percepción de los estudiantes frente a su proceso, allí lo más importante era la argumentación que ellos daban respecto a las preguntas como: “¿logro identificar fatiga o signos de cansancio al realizar las actividades?” Donde más allá de un “Sí” o un “No” se buscaba que ellos mostraran una identificación clara del movimiento, y la situación en la que este se había dado. Las preguntas fueron cambiando acorde al tema y al objetivo de las diferentes sesiones.

Cabe aclarar que esta fue la dinámica que se usó en las diversas sesiones y que permitió la toma de decisión sobre la acción, el diálogo con el estudiante y una evaluación procesual formativa. Esta evaluación constante permitió generar una toma de decisión que se representará en el siguiente apartado.

### Toma de decisión sobre la aplicación

En respuesta a las relaciones entre teoría curricular y modelo evaluativo, las sesiones de clase se realizaron bajo la lógica de la retroalimentación sobre la acción. Así, nace el esquema de toma de decisiones que da cuenta de la dinámica del proyecto. En él se ven reflejados los objetivos dados sesión a sesión, los avances y las vueltas sobre la acción cuando fueron necesarias (Ver figura 13).

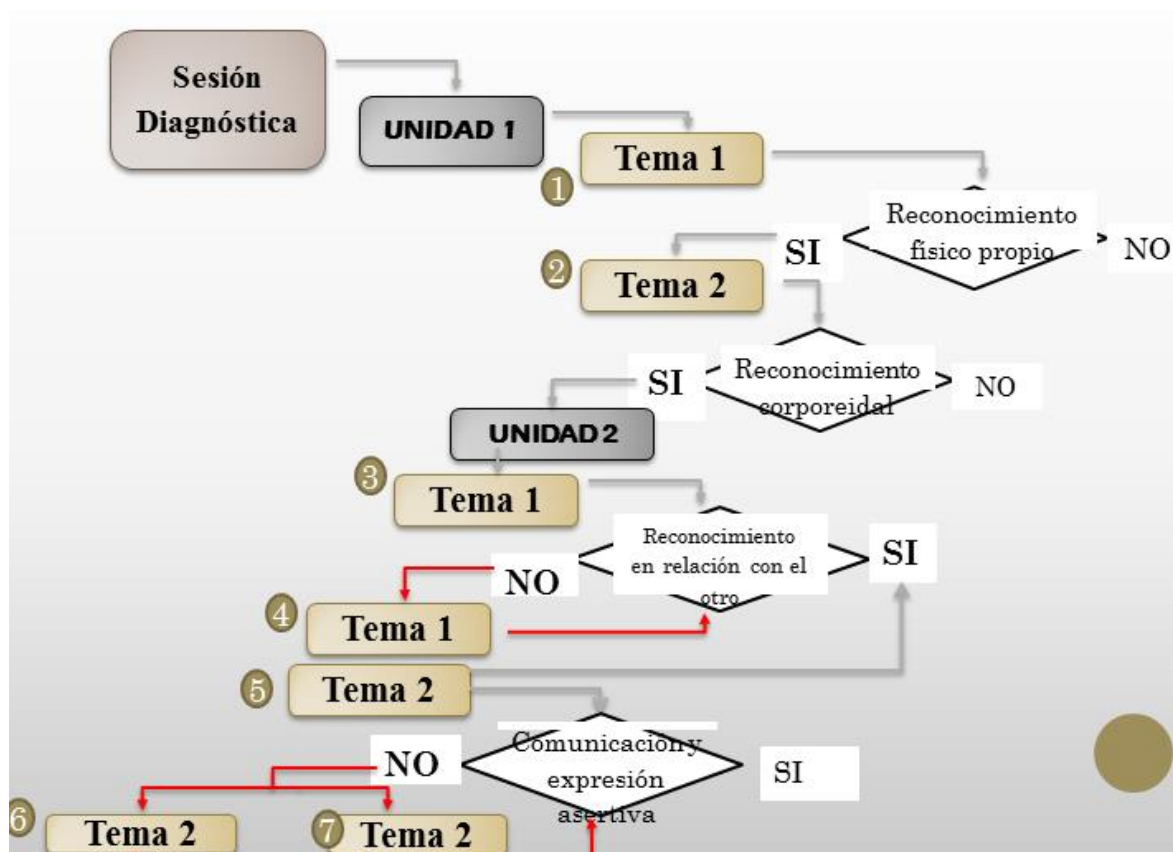


Figura 12 Ruta, toma de decisiones. Fuente: elaboración propia.

En relación a la primera sesión (ver apéndice C) y teniendo en cuenta el diagnóstico, se desarrolla la clase con el objetivo de fortalecer aspectos referentes a la aceptación psicomotriz para dar paso a una autoconfrontación corporeidal, es decir reconocimiento de sensaciones, percepciones, sentimientos, emociones, movimientos y posturas. Con el firme objetivo de alcanzar un reconocimiento propio que busca atender a la premisa desde la cual parte este proyecto, *para conocer al otro es necesario primero conocernos a nosotros mismo*, se buscó por medio de actividades psicomotrices y solo con presencia de adversarios, generar en los estudiantes cambios fisiológicos al igual que emociones, sensaciones y conflictos personales mediados por el ambiente de competición característico de esta sesión.

Seguido de ello, la metodología utilizada en principio fue la asignación de tareas, cuestión que permitió evidenciar una correcta disposición por parte de los estudiantes al iniciar la clase. Sin embargo, la impresión que se tuvo en orden a la obediencia y disciplina de los estudiantes al participar activamente en la clase, fue quebrantada debido al desorden y la falta de atención a las indicaciones en la fase final. Actitud que pudo darse por dos factores: el primero, una respuesta de los estudiantes al paso de juegos y actividades que implicaban un amplio movimiento a una en la cual se requería cierta quietud y un grado mayor de concentración de una manera intempestiva, aspecto tomado en cuenta para la posterior toma de decisión, con miras a diseñar actividades de anclaje que le permitan a los participantes volver a la calma para que su atención se focalice en la fase final.

En segunda instancia, esta actitud pudo darse debido a que esta fue la primera sesión bajo el cargo de los docentes encargados del proyecto. Este aspecto se toma en cuenta para

mejorar las vías de comunicación con los estudiantes y entablar una relación de autoridad más efectiva.

Además, el desinterés de varios estudiantes se vio reflejado ya que no se dedicaron a desarrollar el trabajo que había sido previamente asignado. Es a partir de ahí que la intervención del docente encargado se hace necesaria para que los estudiantes cumplan con lo que se les asigna durante la clase. Para ello se toma la medida de calificar todo trabajo y participación dentro de la clase y hacer uso de esa nota para el desempeño académico de cada estudiante. Con dicha situación es posible decir que el estilo no surtió el efecto esperado en relación a la dinámica de mezcla de estilos planteada anteriormente, lo cual habla de que los estudiantes no respondieron responsablemente frente a la autonomía otorgada.

En respuesta a los objetivos de la clase, al finalizar se plantea a los estudiantes una serie de preguntas que deberían responder de manera escrita en su cuaderno correspondiente. Las preguntas iban dirigidas a generar en cada estudiante un estado de autoconfrontación corporeidal, haciendo alusión a preguntas como:

¿Logré identificar fatiga o signos de cansancio al realizar las actividades? (SI/NO) ¿En qué momentos de la clase? ¿Identifiqué los distintos movimientos y posturas de mi cuerpo al realizar las actividades? (SI/NO) ¿En cuáles? ¿Reconocí qué emociones se me presentaron al competir con mis compañeros? (SI/NO) ¿Cuáles y por qué? ¿Logré atravesar todos los obstáculos con facilidad? (SI/NO) ¿Por qué?



Resultado de las respuestas que fueron entregadas, se identifica una cruda argumentación referente a lo que pasaba emocionalmente con su cuerpo al interior de las actividades realizadas, sin embargo se muestra una argumentación que permite evidenciar que si existía un reconocimiento de factores fisiológicos con respuestas como “ Si, los movimientos en la pista fueron correr, agacharse y saltar” o “ Si, en el primer paso era de saltar y para mí fue fácil” lo cual se convertiría en la base para la decisión de avanzar hacia la segunda unidad, teniendo en cuenta el fortalecimiento y la atención en aspectos emocionales, sentimentales, perceptivos.

Ahora, en atención a lo visto en la sesión se obtiene el siguiente análisis:

Hubo un reconocimiento mínimo por parte de los estudiantes frente a sus emociones, gestos y palabras relacionadas con las actividades realizadas; situación que pudo darse por aspectos como: falta de claridad frente al concepto de emoción, ausencia de refuerzo hacia los estudiantes por parte de los docentes frente a los objetivos de la sesión y que la atención de los estudiantes estuvo centralizada en la actividad por encima de aquello de lo que esta producía.

Esta situación proveyó bases para la toma de decisión respecto a las siguientes sesiones. Número uno: es necesario hacer palpable para los estudiantes todos los conceptos a utilizar en la clase (emoción, sensación, percepción, autoconfrontación) con el fin de que ellos comprendan aquello en lo cual deben enfocar la atención. Número dos: Es necesario un refuerzo constante por parte de los docentes al interior de las actividades de la fase central respecto a aquello que se espera que los alumnos analicen y perciban en ellas. Tercero, es

preciso hacer manifiesto a los estudiantes que la importancia no reside en la actividad como tal, sino en lo que esta produce en su cuerpo atendiendo a las diversas formas como este las percibe y se mueve en ellas.

Luego desde los estilos de enseñanza, es necesario buscar estrategias que le permitan a los estudiantes desarrollar la sesión en atención a la relación de los estilos instruccionales y autónomos.

Finalmente se hace evidente un replanteamiento de las preguntas orientadoras en la fase final de la reflexión, de tal manera que dirijan al estudiante a realizar una argumentación más profunda y detallada de lo que se está preguntando.

Seguido del trabajo realizado en la primera sesión y de los avances obtenidos referentes al reconocimiento de aspectos fisiológicos, se da inicio a la segunda sesión (ver apéndice D) en la cual se fortalecen aspectos del reconocimiento corporeidal por medio de la evaluación final, además se pretende hacer un acercamiento a aspectos comunicativos (comunicación y contracomunicación asertiva) que se da entre estudiantes al momento de enfrentarse a situaciones con presencia de adversarios y compañeros, haciendo referencia a aspectos trabajados desde la unidad número dos.

Teniendo como base la retroalimentación realizada en la sesión uno, en esta sesión se procuró realizar la explicación respecto a los conceptos a desarrollar a lo largo del proceso (emoción, violencia invisible, confrontación corporeidal) y que serían fundamentales para desarrollar las actividades y las reflexiones al finalizar la sesión de una mejor manera.

Esta segunda sesión fue llevada a cabo gracias a la utilización de la base metodológica que hacía alusión al mando directo y parte la asignación de tareas. Esto debido a que en el primer acercamiento, el orden y rumbo de la clase se vio distorsionado y no fue el adecuado para el desenvolvimiento de los objetivos. Con la aplicación de dichos estilos se buscó posibilitar una mejor organización y control para alcanzar los objetivos planteados. La facilidad con la que se logra este proceso se da gracias a que los estudiantes se caracterizan por atender a la imposición de reglas externas y su actuación se ve determinada por factores como la recompensa y el castigo.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos planeados para la sesión se puede hablar desde las siguientes situaciones encontradas: En primer lugar, se hizo evidente que la mayor parte de la comunicación entre los estudiantes estaba mediada por el grito, la grosería y el chiste mal intencionado.

Por otra parte el conflicto motor presentado a los grupos generó en ellos frustración, representada en gestos de desagrado, tristeza e incluso ira, que les permitieron sobre la acción reconocer su percepción frente a la situación motriz y así denotar un proceso de autoconfrontación con estas emociones. En tercer lugar, es necesario decir que la gran mayoría de participantes reconocieron las formas de comunicación utilizadas. Esta afirmación nace de las intervenciones de los propios estudiantes expresadas en la fase final de la sesión, en la cual se abrió un espacio de confrontación para dar a conocer lo vivido en la clase, donde se hizo evidente la utilización de estrategias, que permeadas por las formas de comunicación, lograron ser llevadas a cabo.

A pesar del proceso de reconocimiento mencionado, a los estudiantes se les dificultó relacionarlas con precisión en los momentos exactos en que ocurrían, situación que pudo darse por falta de reforzamiento de los docentes respecto a los objetivos de la sesión. Finalmente, se encontró un mayor reconocimiento en cuanto a las posturas, emociones, y sensaciones propias al interior de las actividades, evidenciado en las respuestas adquiridas por medio de los diarios de campo y la participación en la fase final de la clase.

Las preguntas utilizadas fueron:

¿Cómo me sentí durante la actividad? ¿Porque? ¿Qué creo que sintieron mis compañeros? ¿Qué me gustó de la clase? y ¿Qué me disgustó?

De lo anterior, las respuestas obtenidas a partir de dichas preguntas contenían un grado mayor de argumentación a diferencia de la sesión anterior, de esta manera los estudiantes expresaron detalladamente las emociones que se les habían presentado durante la actividad, además, algunos de ellos lograron evidenciar qué sintieron sus compañeros al momento de enfrentar un conflicto motor, afirmaciones como: “Cansancio, o tal vez lo mismo que yo pude haber llegado a sentir”, “algunos les gustó y a otros no”, “todos somos diferentes” permitían evidenciar que el reconocimiento corporeidal presentaba un avance no solo como proceso individual sino que tenía un acercamiento hacia el reconocimiento del otro.

De esta sesión, se rescata el siguiente análisis:

- La metodología debe manejarse como un proceso en el cual se pase de una fase heterónoma a una autónoma con la finalidad de mantener el orden en la clase y

permitir que el estudiante comprenda las finalidades que se tiene con la aplicación de las distintas actividades realizadas. En ese sentido se hace necesario buscar caminos capaces de direccionar de esta manera el proceso metodológico, bien sea sesión a sesión o actividad por actividad.

- El hecho de enfatizar y hacer claro para los estudiantes los conceptos a desarrollar en el proceso y en la sesión les permitió entender y asimilar de una mejor manera los objetivos a cumplir. Por tal razón es importante explicar de forma constante los componentes, para de esta manera potenciar el proceso de relación entre actividad-teoría-objetivo que se busca desde el proyecto.

Ahora bien, el objetivo de la segunda sesión fue aprobado en la medida en que se mostraron y fueron reconocidas las formas de comunicación que se dieron a partir de las relaciones e interacciones con compañeros y adversarios. A su vez, esta sesión se preocupó por continuar con la retroalimentación respecto a los aspectos de la unidad uno (reconocimiento corporeidal). Ambas situaciones mostraron un avance significativo que permite dar da paso a un énfasis mayor a los temas abordados en la unidad número dos.

Dado el paso a la siguiente sesión (ver apéndice E), donde se buscaba que los estudiantes propusieran nuevas formas de comunicación, distintas a la verbalización e hicieran uso de su lenguaje corporal, se encontró que en las actividades propuestas, la capacidad para comunicar de otras formas su perspectiva dentro de los juegos y dinámicas fue acertada y bastante significativa. Fue evidente que la participación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades se remitió a realizar gestos, fintas y demás señales pero haciendo uso de su lenguaje corporal situación interesante si se mira desde la

comunicación y la contracomunicación motriz y su afectación a la conducta de los estudiantes.

Sin embargo, fue necesario fortalecer la consciencia de dicho lenguaje al momento de confrontar con ellos, fue allí que resultó enriquecedor el objetivo de la clase (Proponer diversas formas de comunicación respecto a lo que pienso, siento, experimento al interior de actividades de cooperación y oposición.) Pues lograron comprender que aquellas manifestaciones hacían parte de su lenguaje y permitían otra alternativa para comunicar lo que se sentía y pretendía expresar.

Haciendo referencia a los procesos de comunicación y contracomunicación motriz, la organización y dinámica de la clase al igual que los papeles que debían cumplir los estudiantes atendían a una interacción que se daba a partir de dos momentos. El primero de ellos se remitió a la conformación de grupos que tenía como intención la participación e interacción con compañeros, situación que permitió evidenciar procesos de comunicación encaminados a un objetivo común en el que cada participante actuaba según las intencionalidades y acuerdos a los que llegaba el grupo. De esta manera se atiende a las características que componen el nivel convencional de desarrollo moral, allí cada sujeto, se espera, acoge e interactúa tomado como guía las reglas y acuerdos consensuados a los que se llega de manera grupal.

De este primer momento, no todos los estudiantes atendían a las exigencias que se suponían eran resultado de un previo consenso grupal, esto debido a la inferioridad que se dio con el papel de la mujer dentro del juego, pues su participación e interacción durante la

actividad no fue tan representativa como se esperaba. Ahora, con lo anterior se hace referencia a que a pesar de que todas las niñas hicieron parte de la actividad, la interacción en el juego no fue significativa. Donde de cada cinco niños que participaban solo una niña daba su postura al respecto.

Por otro lado, la contra comunicación se ve reflejada al momento del choque de intereses al interior del juego en el cual frente a un adversario chocan los objetivos de uno con el otro, no solo a nivel de adversarios sino de compañeros en relación a las finalidades de la actividad. Allí fue importante la mediación docente, encargado de ofrecer pautas que retroalimentaron el proceso de interacción de los estudiantes al igual que la transformación positiva de los conflictos generados.

En relación a lo anterior, la dinámica de la clase se desarrolló a partir de la asignación de tareas, otorgando mayor libertad a los estudiantes en la ejecución de las actividades. Este logro se da gracias a la mejora en la disposición de los estudiantes al igual que el progreso en la comunicación docente-estudiante permitiendo además que la participación no siguiera determinada por la imposición de reglas heterónomas y en últimas haciendo uso de castigos o recompensas. Así pues, los estudiantes manifestaron aspectos característicos de la etapa convencional del desarrollo moral, esto debido a que su actuación hacía referencia al rol que estaba destinado a seguir dentro de su grupo de compañeros. De esta manera se garantizó que los roles establecidos dentro de cada grupo aportaran significativamente a la consecución de los objetivos.

Por otro lado, es necesario destacar que esta sesión tuvo como énfasis la clarificación respecto al concepto de la violencia invisible, con el propósito de que los alumnos pudieran identificar las manifestaciones de este tipo de violencia al interior de las actividades. Así pues, en la fase inicial se dio una explicación respecto a dicha problemática acentuando ejemplos cotidianos que permitieran una mayor comprensión. Luego, al interior de la fase central, los docentes procuraron recordarles a los estudiantes lo aprendido en la primera parte de la sesión, propendiendo por una mirada más profunda a la actividad y de sus implicaciones.

Ahora, teniendo en cuenta el ambiente generado a partir de las dos primeras fases, la fase reflexiva se dio en torno a la confrontación de lo sucedido en relación a los aspectos tratados en el objetivo de la sesión y claramente enfocados hacia el reconocimiento de la violencia invisible en las actividades desarrolladas. Allí, se encontró la presencia de la violencia invisible, donde desde la intervención de los docentes se clarificaron los aspectos de este tipo de violencia. Para ser específicos, la situación encontrada apuntaba a un sometimiento de género, pues los estudiantes hombres hicieron uso del juego sin hacer partícipes en varias ocasiones a las mujeres, situación que las llenó de inconformismo y desagrado por la actividad.

Sumado a ello, el uso constante de gritos y palabras obscenas manifestadas durante las actividades fueron el detonante para que se dieran encuentros conflictivos entre estudiantes, permitiendo así la participación activa del docente como mediador y ente responsable de llevar dichos conflictos a buen puerto. De esta manera, se les presentó a los



estudiantes un acercamiento comprensivo de la importancia del diálogo y el consenso para dar solución a conflictos y encuentros disímiles.

Gracias a ese proceso mediador que ejecutaron los docentes, fue posible la comprensión de aspectos transversales del proyecto (violencia invisible, autoconfrontación y confrontación corporeidal) en relación a la situación encontrada, de lo cual se deduce el siguiente análisis:

Los estudiantes mostraron un reconocimiento significativo respecto a sus emociones, sensaciones y posturas, además de algunas actitudes interesantes respecto a la forma de expresarlas. Sin embargo se encontró una incoherencia, pues al inicio de la sesión se habló respecto a la problemática (violencia invisible) mostrando cómo esta se hace presente a través de la comunicación en las diversas relaciones que se entablan y aunque en la fase final los estudiantes mostraron un amplio reconocimiento de dicha problemática, en las dinámicas ninguno de ellos logró responder al porqué no la habían prevenido en la acción. Es decir, existió un reconocimiento en el discurso pero no en la acción.

Dicho proceso al que se llegó se vio fuertemente desarrollado por el planteamiento de unas preguntas orientadoras y que fueron posteriormente respondidas al final de la sesión:

“¿Durante la actividad dije alguna grosería? (SI/NO) ¿Porque? ¿Durante la sesión hice algún gesto ofensivo? (SI/NO) ¿Por qué? ¿Tuve que gritar en la actividad? (SI/NO) ¿Por qué?”

De donde se sigue explicar que todas las preguntas buscaban que los alumnos argumentaran su respuesta con base en lo vivido y aprendido respecto a la violencia invisible, la forma de comunicación y la autoconfrontación corporeidal tratada en todas las sesiones. Referente a las respuestas obtenidas, la mayoría de los estudiantes demostraron un reconocimiento de gestos no solo ofensivos sino que hacían referencia a alguna inconformidad dentro de la actividad, como por ejemplo la negación de un pase.

Con avances significativos del tema *mi cuerpo en comunicación*, se da paso a fortalecer procesos de comunicación asertiva a través de actividades entre compañeros y adversarios en la cuarta sesión (ver apéndice F).

Donde surge como objetivo la generación de formas más asertivas para comunicarse, buscando reducir la violencia invisible en el lenguaje de los estudiantes. A su vez, se buscaba que sus acciones motrices en el juego reflejaran un dominio propio en relación a lo trabajado hasta la fecha.

Por otro lado, se dio prelación a los componentes de comunicación y contracomunicación motriz en las actividades, aplicados desde la asignación de roles y reglas que hicieran que la actividad impulsara a los estudiantes hacia el conflicto. Donde este último buscaba que los participantes lo enfrentaran de formas diversas alejadas de cualquier tipo de violencia y más específicamente de la invisible.

Así pues, las estrategias que utilizaron los docentes de dividir el grupo y explicar de manera global las actividades a realizar en la fase central permitieron que los estudiantes

estuvieran atentos y dispuestos durante la clase. De otro lado este proceso permitió que de cada grupo un estudiante representara el papel de capitán y pudiese explicar las respectivas reglas a su grupo de compañeros, de igual manera este personaje fue el encargado de mediar estrategias en pro de cumplir el objetivo de la dinámica. Una vez más se intentó hacer uso de alternativas como la asignación de papeles y conformación de grupos para dar cuenta y paso a un nivel convencional, se pretendió entonces hacer de las reglas un acuerdo consensuado en atención a mitigar la imposición heterónoma de las mismas, característica propia del nivel preconvencional.

En relación con dichas intencionalidades, durante la fase inicial y central se empleó el estilo de enseñanza asignación de tareas y resolución de problemas, permitiendo que estudiantes logaran establecer procesos de comunicación propios de cada grupo. Además, las estrategias utilizadas permitieron que cada grupo de estudiantes se comunicara de una manera particular y diferente a los demás.

Como resultado de las dinámicas establecidas, se generaron encuentros conflictivos entre contrarios y compañeros, en los cuales afloraron insultos, gritos y demás palabras ofensivas que recayeron en lo que se intentaba mitigar durante la clase (la violencia invisible). Estas manifestaciones fueron producto de la toma de decisiones por parte de los docentes de dar mayor protagonismo a los estudiantes en el desarrollo y culminación de un conflicto.

Debido a esta experiencia se confirmó que varios de los estudiantes que replicaron la violencia invisible no poseen capacidades como; asimilar un papel dentro del grupo,

cumplir reglas y acuerdos consensuados además de lograr un entendimiento de las distintas posturas que afloran dentro del grupo. Aspectos que les permite posicionarse dentro de un nivel de desarrollo moral convencional. Sino por el contrario buscan su beneficio propio sin tener cuidado o siquiera confrontar al otro. Por lo cual varios de ellos se encasillan dentro del nivel preconvencional.

En relación a los estilos empleados se pudo ver que las situaciones planteadas respondieron en primer lugar a un manejo por parte de los estudiantes respecto a las tareas asignadas en un grado aceptable, pero, en cuanto a la resolución de problemas, no fueron capaces de llevarlo a buen puerto. Así, es necesario pensar en situaciones más claras frente a los problemas a resolver.

De otro lado se pretende tomar evidencia escrita realizando una serie de preguntas que debían ser respondidas al finalizar la clase, apuntando a evidenciar qué pasaba con su cuerpo al interactuar con otros compañeros. Igualmente cabe mencionar el interés de los que los demás intentaban comunicar. Así pues se desarrollaron las siguientes preguntas:

¿Qué emociones logré identificar al momento de trabajar en grupo y con adversarios?  
 ¿En qué momentos? ¿Me interesa lo que mis compañeros intentan comunicar en las actividades? (SI/NO) ¿Por qué?

En respuesta a ellas, los estudiantes lograron identificar las emociones generadas durante la actividad. Sin embargo, algunos de ellos mostraron indiferencia frente a lo que los demás intentaban comunicar, pues solo les resultaba interesante si se afectaba de alguna

manera a esa persona o si aquello que intentaba comunicar resultaba ser de provecho, es decir, “si me llega a afectar o si es llamativo si me interesa de lo contrario no”. Panorama que no se articula con el proceso de entendimiento corporeidal del otro planteado desde el proyecto, pues al mostrar desinterés por el otro las dinámicas de confrontación corporeidal resultan ser invisibles y poco llamativas para estos estudiantes.

Con este marco dado en la sesión se puede decir que el paso a la siguiente unidad queda postergado debido a lo sucedido y se hace necesario replantear los componentes de la siguiente sesión con miras a generar un proceso de retroalimentación que contribuya al cumplimiento del objetivo.

En relación a la no consecución del objetivo se plantean las posibles causas:

- El refuerzo de las temáticas abordadas en las sesiones de clase es de tan solo una vez por semana. Por lo cual su asimilación y acomodación se hacen complejas para los estudiantes.
- A pesar de haber logrado un avance respecto a la autonomía en la acción de algunos estudiantes frente a las dinámicas de la clase, gran parte de ellos aún requerían una orientación más precisa frente a cómo desenvolverse frente a los conflictos que se les presentaron.
- La ausencia de estímulos como el premio y castigo hicieron que varios de los estudiantes actuaran de manera incorrecta, distorsionando los procesos que se pretendían llevar a cabo, mitigación de la violencia invisible, confrontación y manejo de conflictos.

- La normalización de apodos, groserías y malos tratos como forma de comunicación distorsionaba los procesos de confrontación y conflicto que se pretendían llevar a cabo.

A la luz de lo anterior se hace necesario retornar y reflexionar sobre la práctica para el replanteamiento de los componentes desarrollados. Esto en atención a lo planteado desde la teoría curricular práctica, en la cual se toma como prioridad la retroalimentación constante y la vuelta sobre la acción para corregir y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Entonces, el objetivo de esta sesión que pretendía culminar con la unidad dos, no logró ser alcanzado, pues las manifestaciones y expresiones de los estudiantes al comunicarse entre sí resultaron ser indiferentes al cumplimiento de mitigar la violencia invisible. Así pues, el lenguaje ofensivo, el uso de apodos, palabras soeces y demás hicieron que los docentes decidieran dar como no aprobado el objetivo de la sesión, replantearlo y realizar un nuevo intento la siguiente sesión.

Debido a las circunstancias de la cuarta sesión, se pensó en hacer un énfasis mayor desde la explicación al principio, la mediación en las actividades centrales y la reflexión en la sección final, reforzando aspectos en relación a la violencia invisible y su materialización en la comunicación con el otro, en el cómo las palabras, gestos, ademanes y demás formas de expresión podrían ser un instrumento para mitigar o para acrecentar la problemática. Sin embargo, el avance no se consideró significativo porque a pesar de las constantes intervenciones del docente, gran parte del grupo continuaba utilizando gestos,

palabras y ademanes ofensivos que en lugar de aminorar la problemática la perpetuaban en sus relaciones.

Esta situación llevó a reflexionar a los docentes respecto a la frecuencia de las sesiones, es decir, la forma en la cual los estudiantes interactuaban con los temas abordados desde el proyecto, esto representado en solo una vez por semana durante la clase de Educación Física. De esta manera los procesos de autoconfrontación y confrontación corporeidal se vieron debilitados en gran parte por esta razón.

Con el firme objetivo de afianzar los conceptos transversales del proyecto, la sesión número cinco (ver apéndice G) atendió a desarrollar e identificar en qué momentos de la clase se hacían presente situaciones de confrontación corporeidal. En este momento cabe mencionar que se realiza una fase de retroalimentación por parte del docente en relación a lo planteado desde la teoría curricular práctica, el paso de la fase de interpretación a una de comprensión referente a las situaciones que se les presentan a los estudiantes.

Si bien se generaban procesos de autoconfrontación al momento de reflexionar y responder argumentativamente a las preguntas que se planteaban al finalizar la clase, los estudiantes no lograban ser conscientes de que ahí se estaba haciendo uso de dicho proceso. De ahí que la intervención del docente apunta a retroalimentar y generar en el estudiante una comprensión referente a lo que se está realizando durante la clase mediante el diálogo al interior de la sesión y de las actividades específicas, con recomendaciones y aclaraciones referentes al tema, en este caso identificar los procesos de autoconfrontación corporeidal.

Igualmente los procesos de confrontación corporeidal con el otro fueron susceptibles de retroalimentación y explicación de tal manera que fueran identificados por los estudiantes en los momentos en los que se daban. Es decir haciendo relaciones claras con ciertas actividades de la clase, retomando el papel activo del docente en el desarrollo del estudiante en cuanto a las comprensiones de realidades y situaciones que se le presentan dentro de la clase de Educación Física.

Con miras a obtener un respuesta significativa por parte de los estudiantes se hace uso metodológico de la asignación de tareas y resolución de problemas como alternativas para que en principio, con la ayuda del docente se gesten procesos de confrontación y seguido de ellos sea él quien desde su intervención propicie proceso de comprensión en el estudiante generando en el estudiante la identificación de los procesos de autoconfrontación y confrontación corporeidal.

Dicha retroalimentación fue dada en la fase final, luego de haber evidenciado nuevamente en la práctica dificultades respecto a las formas de comunicación (malas palabras, apodos ofensivos, exclusión a partir del lenguaje del cuerpo). Además, es necesario mencionar que en los tiempos empleados para cambiar de actividad, los docentes perdían de vista el grupo por algunos minutos, en los cuales, se gestaron formas de comunicación, de relación que no fueron identificadas para un posible análisis o transformación.



Este análisis de la población fue tenido en cuenta para el desarrollo de la siguiente sesión con miras a atender desde la mediación docente los aspectos mencionados en esta clase.

La sesión número seis (ver apéndice H) buscó potencializar y centrar su mirada en aspectos propios de la sesión anterior mediante los procesos de autoconfrontación y confrontación corporeidal, entendiendo que el espacio de la práctica fue parte fundamental en la construcción de dichos procesos, que a su vez buscaban repercutir en los procesos de comunicación asertiva y menos violenta mencionados y no logrados en las sesiones anteriores.

Desde la perspectiva de la sociomotricidad se buscó mediante actividades de oposición, que los estudiantes confrontaran lo que sus compañeros y ellos mismos ponían en juego en la tarea motriz propuesta. Allí fue necesario que sobre la base de la autoconfrontación establecida en sesiones anteriores, los estudiantes confrontaran a su “adversario” buscando puntos clave en cuanto a las emociones, dificultades y aciertos que este manifestó en la actividad.

Con relación a lo anterior, fue importante que esas situaciones de confrontación permitieran generar procesos de comunicación asertiva, esto en atención a los procesos de comunicación y contracomunicación establecidos a partir de los dominios 1,2 y 5 que permitieron que los estudiantes interactuaran con adversarios y compañeros. Además, dentro de cada actividad fue central la construcción de acuerdos consensuados entre

compañeros, apuntando a dar soluciones o formas que facilitaran la realización de la tarea para el grupo.

De otro lado, la parte central de la clase brindó un espacio para que los estudiantes realizaran actividades motrices teniendo como finalidad la utilización de capacidades básicas. Esta situación se hizo necesaria realizarla, debido a que los resultados obtenidos de evaluaciones anteriores y el planteamiento de las mismas apuntaba a evidenciar rasgos abstractos del aspecto corporeidal de los estudiantes, es decir emociones, sensaciones y percepciones. Así pues, con la intención de complementar y abarcar de manera completa el reconocimiento corporeidal, el objetivo fue ampliado y se buscó que por medio de los procesos de comunicación y contracomunicación propios de los temas de la unidad dos, los estudiantes logaran en primera medida realizar actividades entre compañeros y adversarios, finalmente logaran identificar por medio de los procesos de evaluación fortalezas y dificultades, propias y del otro, presentadas al realizar el trabajo con los distintos patrones básicos.

En busca de comprobar lo planteado como objetivo desde la sesión, se realiza un esquema evaluativo en atención a los aspectos mencionados anteriormente. (Ver apéndice I). Este último presentó una matriz sobre la cual se examinaron aspectos motrices y de locomoción básica, es decir, se habló de patrones básicos de movimiento y la percepción frente a fortalezas y debilidades de los estudiantes en su desenvolvimiento al ejecutarlos. En relación a esto, la matriz sugirió argumentos e impresiones que se tuvieron respecto al desempeño de sus compañeros en los mismos escenarios.

Ahora, en atención al carácter reflexivo del proyecto, los docentes intervinieron durante la realización de las actividades, corrigiendo a los estudiantes aspectos posturales y de desplazamiento. Mostrando así una retroalimentación durante la práctica que atendió a procesos de confrontación, pero esta vez propiciada por el docente hacia el estudiante.

Como respuesta de lo planteado, los estudiantes logran argumentar las diferentes fortalezas y debilidades que presentaron al ejecutar cada patrón, donde lo apremiante fue la argumentación sobre la cual se basaba el criterio de los estudiantes al responder de acuerdo a sí mismos y a su percepción frente al otro. Esta situación permitió que se reforzaran acercamientos a la interpretación frente a la corporeidad del otro, esto como primer paso a partir de lo planteado desde la teoría curricular práctica, pues es necesario que ese reconocimiento corporeidal (del otro), panorama que apunta a mitigar la violencia invisible, logre una fase de comprensión mediada por la constante confrontación e intervención docente. Sin embargo, es evidente que el proceso requiere de un lapso de tiempo cada vez mayor, pues su complejidad no permitió que dicho proceso fuera asimilado y llevado a cabo en lo transcurrido de las sesiones realizadas.

El análisis de esta clase se encaminó en la revisión de los aspectos negativos, buscando las razones por las cuales la fase final se tornó nuevamente desordenada y poco fructífera para la consecución del objetivo. Cabe aclarar que en esta fase no solo se pretendía evaluar el propósito de la clase sino también realizar un refuerzo respecto a la confrontación corporeidal y violencia invisible de tal manera que los estudiantes confrontaran y llegaran a una comprensión e identificación de dichos términos al interior de las actividades que tuvieron como eje transversal la comunicación y contracomunicación.

Como se mencionó anteriormente la violencia invisible fue uno de los factores que presentó mayor reconocimiento durante esta sesión. Esto debido a que los estudiantes identificaron que durante las actividades la comunicación estuvo mediada por insultos, groserías, gritos, e irrespeto. Situaciones que desencadenaron en una manifestación directa de violencia física, pues a raíz de los insultos una estudiante agredió a un compañero ocasionándole un golpe. En respuesta a esa situación, los docentes se encargan de hacer una reflexión y dar a conocer a los estudiantes que ese tipo de sucesos (gritos, insultos) propios de la violencia invisible, pueden desencadenar en agresiones físicas como la ocurrida entre los dos estudiantes.

Sin embargo, es necesario decir que dicho reconocimiento al que llegan los estudiantes es debido a las constantes retroalimentaciones que se realizaron en clases anteriores referentes al tema. Donde cabe mencionar igualmente, el apoyo de la teoría curricular como un componente apremiante para conseguirlo a través de sus procesos de interpretación y comprensión, que a través de la mediación del modelo pedagógico dialogante pudieron ser llevados a cabo.

Respecto a las herramientas metodológicas utilizadas para el desarrollo de la clase, se contó con la asignación de tareas como eje rector, planteado desde la planeación de clase. Sin embargo, fue necesario retornar al mando directo, haciendo necesaria su manifestación en momentos de la fase central y dirigiéndose hacia aquellos estudiantes que por medio de sus acciones generaban desorden y distorsión durante la clase. Un rasgo particular aquí, es que dichos estudiantes son los que en un principio mostraron características propias del

nivel preconventional en su desarrollo moral atendiendo y actuando adecuadamente sólo cuando se hace presente un estímulo o interés particular.

Volviendo a los aspectos negativos, se evidenció que:

Los estudiantes estuvieron bastante dispersos en el transcurso de toda la sesión. Una de las razones fue la presencia de la tutora del proyecto, una persona extraña para ellos, presencia a la que los estudiantes respondieron de manera negativa y generaron desorden en la clase, además algunos manifestaron que las actividades nos les parecieron del todo atractivas, cuestión que lleva a pensar respecto a la poca participación que se les dio en la sesión anterior para determinar actividades sobre las cuales ellos presentaron mayor interés. Se puede decir entonces que hubo una falla respecto a la intencionalidad del modelo dialogante ya que no se generaron esos procesos de acuerdo entre docente – estudiante y también, se deja de lado el consenso que desde la teoría curricular se expone.

Para finalizar esta sesión se tocaron puntos débiles como lo fueron los factores mencionados y se buscó llegar a un acuerdo con los estudiantes respecto a las actividades a realizar en la sesión siguiente, atendiendo al consenso desde la teoría curricular y al modelo dialogante, resaltando pautas respecto a las características de sus propuestas, pues es necesaria su participación en la toma de decisiones, sin embargo, es claro que sus aportes debían apuntar a desarrollar actividades conforme a lo planteado en los temas y unidades determinadas dentro del currículo. Por ello, se les recalcó que las actividades que proponían debían tener el objetivo de involucrar al grupo completo ya fuera en cooperación total o cooperación-oposición, esto en atención a la teoría sociomotriz.

Ahora bien, para culminar con la intervención se realizó la prueba final, la cual correspondió a la aplicada al inicio del proceso en respuesta al nivel de desarrollo moral y reconocimiento corporeidal. Esta aplicación presentó bastantes variables para destacar, siendo una de ellas la cantidad de estudiantes que la aplicaron. En la primera, la aplicación fue realizada por treinta y ocho estudiantes, mientras la segunda solo contó con la presencia de treinta y tres. Por esta razón el siguiente análisis sólo toma en cuenta los treinta y tres participantes que presentaron ambas evaluaciones. Las demás variables serán explicadas luego del análisis comparativo de los datos recopilados.

La primera prueba, aplicada el catorce (14) de septiembre representada en la siguiente gráfica muestra los resultados recopilados respecto a los treinta y tres estudiantes, atendiendo a su nivel de desarrollo moral, comunicación, reconocimiento corporeidal y del otro.

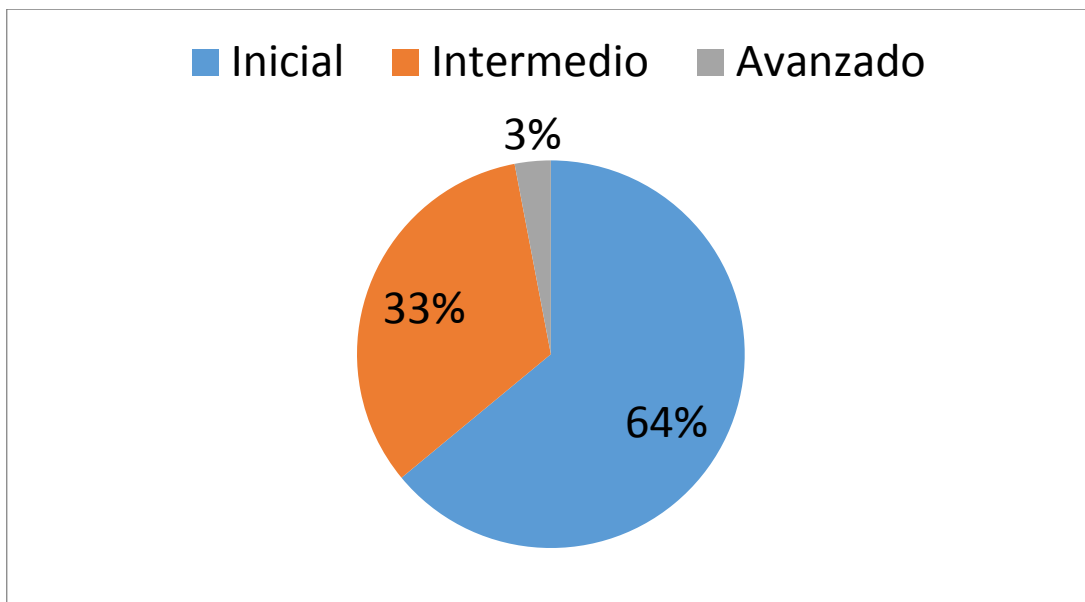


Figura 13 Análisis de desarrollo moral y corporeidal. Elaboración: fuente propia.

Se encuentra entonces representado que más de la mitad de los estudiantes se encuentran en un nivel inicial de desarrollo moral, *preconvencional*, con un 64% hombres y mujeres poseen falencias para generar procesos que requieran de una participación autónoma es por ello que se encuentran determinados por intereses y reglas que se les impone de manera heterónoma. Además, las pruebas aplicadas para aquella ocasión arrojan como resultado que dichos estudiantes no poseen un reconocimiento de emociones, percepciones, sensaciones, movimientos y posturas corporales, es decir que no logran un reconocimiento corporeidal propio. Esto debido a que indicadores como; reconozco mis emociones, sensaciones e intereses al interior de las actividades propuestas en clase o soy consciente de las posturas y movimientos que realiza mi cuerpo, obtuvieron puntuaciones inferiores a los tres puntos.

En forma descendente, se ubican los estudiantes intermedios a los que les corresponde el nivel convencional. Allí, con un 33% se representa que 11 estudiantes logran la culminación de la etapa preconvencional, dejando atrás que su participación se vea determinada por un estímulo, *recompensa o castigo*. Sumado a ello, se evidencia que estos estudiantes logran identificar y reconocer lo que pasa con su cuerpo al momento de interactuar durante las actividades. El sustento de esta afirmación recae en la alta puntuación de indicadores mencionados anteriormente, pues su calificación alcanzaba los cuatro y cinco puntos. Además, situaciones como la de soy capaz de identificar las

emociones de mis compañeros al interior de las actividades y demás indicadores propios del nivel convencional, mostraban puntuaciones favorables, entre los tres y cuatro puntos.

Finalmente se ubican aquellos estudiantes que logran un desarrollo avanzado y pertenecen a un nivel posconvencional, que son capaces de reconocer aspectos de su propia corporeidad y la de sus compañeros, que buscan conciliar y encontrar puntos medios en sus relaciones. En este aspecto se encontró a una sola estudiante que desde la evaluación mostro un amplio reconocimiento propio, y del otro, poniéndose en los zapatos de su compañero, teniendo en cuenta sus diferencias y buscando responder de la mejor manera ante diversas situaciones conflictivas.

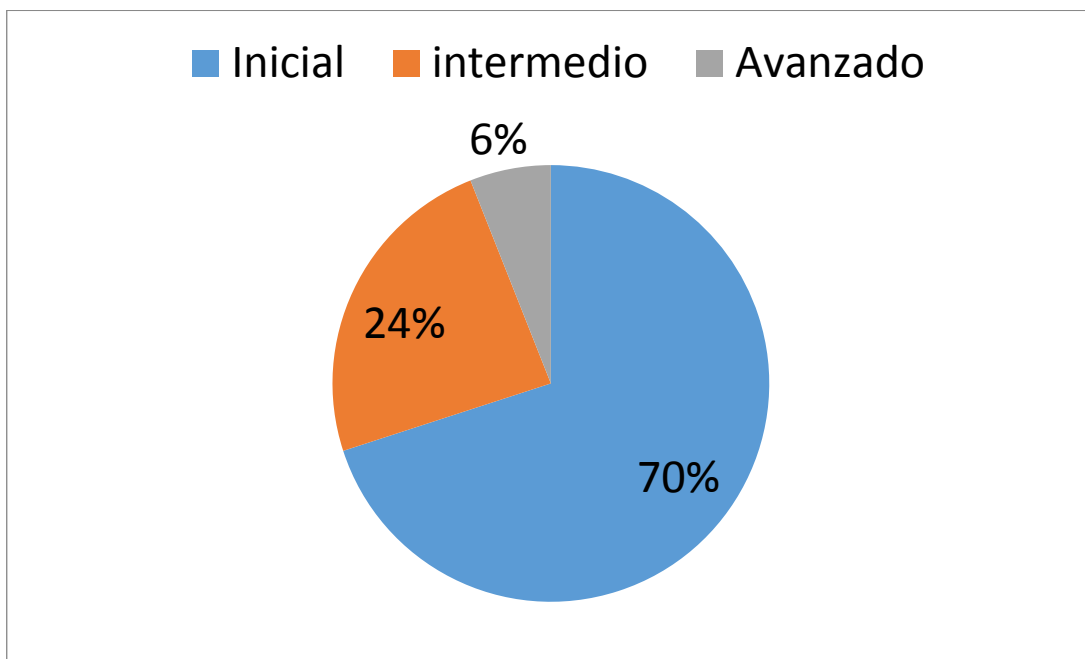


Figura 14 Diagnóstico final. Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, en contraste a la primera prueba aplicada se realiza la prueba final que tiene como objetivo cuantificar los datos obtenidos y efectuar un análisis comparativo para



evidenciar las debilidades, fortalezas, avances o retrocesos en los niveles expuestos anteriormente.

Como primera comparación se hace evidente que el aumento en la primera etapa correspondiente al 70% fue de un 6%, de allí que algunos estudiantes que se encontraban en un nivel convencional respondieron a preguntas del nivel preconventional obteniendo resultados inferiores a diferencia de la primera prueba. Su descenso se vio caracterizado por la falta de reconocimiento corporeidal al interior de las actividades sumado a la necesidad de un estímulo para responder adecuadamente a la clase. Es decir, de acuerdo a los indicadores, aspectos como la autoconfrontación de emociones, posturas, sensaciones y percepciones fueron inferiores a lo esperado. Por otro lado, de acuerdo a la teoría de desarrollo moral, los estudiantes mostraron características heterónomas, como la necesidad de un castigo o premio para hacer parte de la sesiones.

Sin embargo, cabe anotar que los datos recopilados para esta sesión se cree pudieron verse afectados por dos aspectos fundamentales: primero, la institución se encontraba realizando una actividad que tenía como finalidad integrar y celebrar el día de los niños. Situación que condicionó e indispuso a los estudiantes en la realización de dicha prueba. No obstante, los docentes realizaron un esfuerzo por motivarlos a realizar la actividad de una manera menos alterada y más adecuada. El segundo aspecto que intervino, fue el hecho de que algunos estudiantes presentaron problemas para comprender la lógica de algunos de los indicadores propuestos en la prueba. Uno de los indicadores que presentó confusión fue; participo activamente en la clase *solo* cuando me resulta interesante. De allí que condicionantes como el “solo” confundiera y generará distorsión en la aplicación de la

prueba final. Fue por ello entonces necesario que los docentes explicaran nuevamente y con mayor detenimiento la lógica de indicadores como estos

De otro lado, es importante comprender que aunque algunos estudiantes no lograron la promoción del nivel pre convencional al nivel convencional, algunos de ellos sí mostraron mejorías respecto a aspectos de reconocimiento corporeidal. Un ejemplo es el caso de un estudiante el cual en la primera prueba obtuvo un resultado de trece (13) puntos a nivel preconvencional, mostrando falencia en indicadores que hacían referencia primero a la participación en la clase, pues sus respuestas apuntaban a un condicionamiento por parte de un estímulo y segundo, al reconocimiento de emociones, sensaciones, percepciones y la consciencia de posturas y movimientos.

Dicha situación queda demostrada en su poca participación dentro de la sesión de diagnóstico y en algunas de las actividades que se realizaron durante la ejecución piloto, apuntando a un desinterés frente al proceso de autoconfrontación presentado en las dinámicas realizadas. Mientras que en la prueba final obtuvo un puntaje de diez y ocho (18) mostrando un avance en cuanto a su forma de participar, desligándola del estímulo de la nota y dejando de lado sus intereses particulares que no contribuían al desarrollo de la clase. En atención a esto, el estudiante dio una puntuación de 2 puntos al indicador que atendía a la etapa de desarrollo moral preconvencional: Obedezco a las indicaciones de la clase solo cuando hay un castigo o una recompensa de por medio.

Además, llega a un reconocimiento mayor de sus aspectos corporeidales manifestados no solo en la puntuación de indicadores como: Reconozco mis emociones, sensaciones e

intereses al interior de las actividades propuestas o soy consciente de las posturas y movimientos que realiza mi cuerpo dentro de las actividades, sino que las argumentaciones que manifestaba a preguntas orientadoras planteadas dentro del diario de campo, sumado a sus formas de manifestarse y comunicarse en las diversas actividades, permitieron evidenciar un avance en relación con los procesos de autoconfrontación corporeidal.

El segundo contraste aparece en el nivel convencional, que a diferencia de la primera prueba mostró niveles inferiores. Con un 24% se ubican los estudiantes que lograron culminar la etapa preconventional alcanzando un reconocimiento corporeidal propio y un inicio en el reconocimiento y la comprensión del otro. Además, la disminución en este nivel se debe a que algunos estudiantes se mantuvieron dentro de él con niveles estables, mientras que otros presentaron niveles inferiores y pasaron a hacer parte del nivel preconventional. Debido a lo anterior se determina una disminución en la acogida al nivel convencional representado en un 9% como diferencia dentro de la aplicación generada a ambas pruebas.

Ahora, en relación a los estudiantes que ascendieron, se encontraron cuatro casos (4), que demostraron un reconocimiento propio en cuanto a su corporeidad y avances frente a la comprensión de sus iguales, reflejados en un aumento en la percepción del otro: sus sentimientos, dificultades en el movimiento y su forma de comunicación. Como reflejo de ello, indicadores como: Soy consciente de identificar las emociones de mis compañeros dentro de las distintas actividades, que apuntaban a un reconocimiento frente a la corporeidad del otro, obtuvieron puntuaciones superiores a diferencia de lo expresado en la aplicación del primer diagnóstico, pues de puntuaciones iniciales que oscilaban entre 1 y 2

se da paso a un acercamiento del reconocimiento corporeidal del otro manifestado en calificaciones entre 3 y 4 puntos.

Finalmente recaemos en el nivel postconvencional, en el cual se encuentran dos (2) estudiantes en la última prueba, es decir el 6%, que contrasta con el primer resultado que tan solo arrojó a un (1) estudiante ubicado en este nivel (3%). Es sumamente interesante, pues la estudiante que logró hacerse en este lugar desde la primera prueba se mantuvo y además fue capaz de mejorar en aspectos como: reconocimiento del otro y las formas en las cuales se comunicaba.

Luego, la otra persona que logró alcanzar este nivel había obtenido en la primera valoración un puntaje de nivel convencional. Sin embargo para la evaluación final, obtuvo un puntaje suficiente para encasillarse en el nivel Postconvencional que atiende a ciertas características como: Reconocimiento y prelación de valores sociales ante diversas situaciones, la capacidad para conciliar ante los conflictos y un reconocimiento corporeidal propio y del otro.

Así pues queda expuesto el contraste que arrojan los resultados alcanzados en la aplicación de ambas pruebas. Sin embargo, es posible mencionar que dichas evaluaciones se aplicaron y fueron desarrolladas de manera individual, cuestión que arroja resultados que expresan parte de lo que el estudiante cree referente a su actuación. Pero el docente también jugó un papel preponderante durante esos procesos evaluativos, ya que a partir de su percepción se convierte en un observador identificando coherencia entre lo que el

estudiante manifiesta mediante la prueba y lo que finalmente realiza por medio de sus actuaciones.

De esta manera es posible mencionar que no todos los resultados obtenidos corresponden a lo que los docentes evidenciaron durante las actividades realizadas. Por ejemplo, estudiantes cuyas respuestas apuntaban a que su comunicación con los compañeros resultaba ser asertiva, no lo era del todo, pues lo que se observaba correspondía a un encuentro conflictivo que no permitía una comunicación adecuada para la solución de problemas. Su comunicación se veía fuertemente permeada y manifestada por actitudes negativas, haciendo uso de gritos, insultos y expresiones de agresión verbal.

De igual manera, estudiantes que respondieron de manera negativa a los indicadores, expresando que solo responden a una situación cuando existe un castigo o recompensa de por medio, no corresponde a lo que manifestaban al momento de participar en una actividad determinada, ya que desde la perspectiva docente algunos de estos estudiantes se mostraban atentos, prestos, interesados y coherentes respecto a los procesos de autoconfrontación en el discurso y en la acción.

### **Reflexiones frente lo ejecutado**

Teniendo en cuenta este aspecto es necesario decir que el análisis realizado no puede reducirse simplemente a los números arrojados, sino más bien a buscar una interpretación del contexto general. Para tal fin se hicieron uso de los diarios de campo realizados por cada uno de los participantes. Con ellos se realizó un análisis comprensivo en orden a responder sobre situaciones particulares (nombradas en los análisis de clase) y una

situación general que responde al desempeño del grupo al interior de la totalidad del proyecto.

Por las razones mencionadas anteriormente, se puede decir que los estudiantes-participantes del presente proyecto:

- Generaron procesos de reconocimiento corporeidal, atendiendo a todos sus factores emocionales, físicos y cognitivos expresándolos en sus diarios de campo y en las respuestas vistas por los docentes al interior de la clase.
- Realizaron acercamientos significativos, pero que pueden ser reforzados considerablemente, en cuanto a la corporeidad de sus compañeros en aspectos: emocionales, físicas y aún más importante: las perspectivas que tienen frente a diversas situaciones.
- Identificaron y reflexionaron acerca de los momentos de la clase en los cuales se hizo manifiesta la violencia invisible al igual que su influencia en el desarrollo negativo de la clase y no consecución del objetivo planteado.
- Se acercaron a términos como *Autoconfrontación corporeidal* y *Confrontación Corporeidal*. Sin embargo debido al tiempo de aplicación se entiende que no haya habido una apropiación profunda de los mismos.
- Reconocieron nuevas maneras de comunicarse y expresarse al interior de actividades con y sin presencia de adversarios y compañeros desde las reflexiones discursivas, pero en la acción aún no se asomaba una coherencia respecto a dichos procesos.

Finalmente, es necesario que para el fortalecimiento de los logros mencionados anteriormente, se apliquen otras formas metodológicas en busca de que los estudiantes generen un proceso de apropiación y responsabilidad mayor frente a lo que se pretende alcanzar con las actividades. Así pues, como alternativa para mejorar dichos aspectos, se podrían generar procesos que atiendan a dar mayor participación al estudiante en la toma de decisiones frente a las actividades que se pretenden realizar, es decir, tener en cuenta aquellos intereses y gustos que se tienen frente a algunas disciplinas o actividades en general y llegar a una confrontación que permita desarrollar actividades conforme a los objetivos planteados y a los intereses manifestados por los estudiantes.

Lo anterior visto como un balance frente a lo percibido desde la postura docente, los resultados de las evaluaciones realizadas en el proceso y las percepciones de los estudiantes manifestadas a lo largo de las sesiones, entendiendo la relación entre estos componentes como el impacto, es decir, el punto del proceso hasta donde los estudiantes lograron avanzar.

Para continuar se dará paso al balance en lo que respecta al proyecto como tal, es decir, qué de sus componentes, relaciones, conceptos y objetivos fueron pertinentes o no durante la intervención, haciendo énfasis en: aspectos positivos, aspectos a mejorar y aspectos considerados poco asertivos.

En cuanto a los aspectos positivos del proyecto, se encuentra que la relación establecida entre los componentes disciplinar, humanístico y pedagógico resultó ser una muy buena base en pro de la mitigación de la problemática, *violencia invisible* esto debido a varios

factores: número uno, la posibilidad que desde la sociomotricidad se da para generar aprendizajes tanto individuales como en relación con el otro, a la par que desde el modelo dialogante se añade un componente pedagógico que le permite al docente un diálogo constante con el estudiante en el cual se refuerzan los procesos de retroalimentación que atañen a la teoría curricular práctica.

En segundo lugar, a partir del logro alcanzado en dichos aspectos de retroalimentación se dieron acercamientos a los procesos de interpretación, comprensión y acción propuestos en la teoría curricular. Aquí la intervención de la comunicación y contracomunicación desarrollados a partir de las situaciones sociomotrices, aparecieron como factores posibilitadores para la creación de consensos permanentes en la realización de las actividades. De esta manera los estudiantes lograron experimentar, mediante la acción, situaciones conflictivas que al no ser mediadas por el docente recayeron en manifestaciones de violencia invisible.

Hasta aquí solo se evidencia un acercamiento a la interacción con la realidad, que viene a ser la violencia invisible y es a partir de la retroalimentación mediada por los docentes que se pretendió generar un acercamiento hacia la comprensión de esa situación, es decir hacer conscientes a los estudiantes de que esas manifestaciones expresadas durante la clase hacían parte de las formas en las que se ve reflejada la violencia invisible.

De otro lado el proyecto ejecutado se vio caracterizado por su flexibilidad y procesualidad, lo cual conllevó a una reflexión consciente y constante por parte de todos los participantes (docente, estudiante) frente a los procesos realizados y que a final de



cuentas se tornó como una herramienta de vital importancia en las ejecuciones y respectivas evaluaciones. Esta situación, transversalizada por la retroalimentación sobre la acción, permitió que se gestaran tomas de decisiones frente a los resultados que arrojaban dichas reflexiones. Lo anterior permitió generar un proceso de seguimiento constante frente al desarrollo del currículo evidenciando la culminación o no de los objetivos planteados por tema y unidades curriculares, pero también un seguimiento hacia los estudiantes para evidenciar sus avances, dificultades y fortalezas.

En cuanto a los aspectos a mejorar se encuentran los instrumentos de recolección de información, los cuales a pesar de ser útiles en el desarrollo del proceso, su posterior aplicación permitió evidenciar falencias en el diseño y planeación de los mismos. Una de ellas corresponde al lenguaje utilizado en los indicadores a los que debían responder los estudiantes, pues resultaron ser demasiado complejos e incomprensibles en algunos casos. Sumado a ello, las escalas que debían manejar para calificar dichos indicadores, se tornaron confusas para algunos de ellos, denotando de esta manera las dificultades que se presentan a la hora de crear e implementar un instrumento diagnóstico que permita dar evidencia clara de lo que realmente se espera obtener, en atención a los objetivos planteados.

De otro lado, algunas de las actividades no fueron lo suficientemente explícitas para permitir que los estudiantes generaran los procesos esperados. Se piensa entonces, que en una próxima aplicación del proyecto dichas dinámicas se deben fortalecer, apuntando a propiciar una mayor comprensión de los términos desde la acción, es decir realizar actividades que permitan mostrar al estudiante los objetivos e intencionalidades a las que

se pretenden llegar con la realización de ellas. Además, se debe garantizar que durante la clase las situaciones de confrontación corporeidal pasen a un plano más evidente y menos invisible para los estudiantes, es decir, mostrar de manera más específica aquello en lo que se deberían focalizar y atender con mayor ahínco; de esta manera su respectivo desarrollo e identificación a situaciones de confrontación, se espera, sea el más adecuado.

En relación con lo anterior se da paso a los aspectos que no fueron totalmente asertivos y que deberían ser replanteados y aplicados de una manera totalmente distinta en una próxima puesta en escena. Se hace referencia a uno de los aspectos metodológicos, estilos de enseñanza, que presentaron dificultades en su implementación debido a las características propias del grupo, donde apremió significativamente la cantidad de estudiantes y su constante falta de atención. Esto debido a que sus características desde un principio se manifestaron como susceptibles de ser condicionadas por un estímulo como el premio o castigo. Situaciones como la amenaza de la no entrega del refrigerio o el hecho de salir al patio a cambio de que prestaran atención, resultaron ser herramientas utilizadas durante algunas sesiones, hechos que no permitieron del todo la utilización de estilos de enseñanza como la resolución de problemas que se pretendía emplear para dar una participación más activa al estudiante en busca de que su actuación se diera de manera más autónoma y menos correspondiente a los niveles inferiores del desarrollo moral.

Es a partir de esas distorsiones que se generan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que desde el proyecto se plantea una flexibilidad correspondiente a la utilización de la metodología, en este caso de los estilos de enseñanza. Pues si bien se tiene predestinada la utilización de algunos, correspondientes a las temáticas y propósitos a

abordar, su utilización se va a ver determinada por el ambiente que se genere dentro del espacio académico, permeado además por las actuaciones y manifestaciones expresadas por los estudiantes. De esta manera la utilización de uno u otro estilo debe brindar alternativas que permitan atender adecuadamente a la situación que se presenta.

Para continuar con el ejercicio reflexivo, en las siguientes líneas se dará paso al análisis del trabajo docente al interior del proyecto. Procurando resaltar aspectos asertivos y dificultades presentadas a lo largo de la planeación, aplicación e interpretación del proceso.

Para iniciar, el ejercicio de planeación realizado por parte de los docentes contó con los siguientes aciertos:

- Búsqueda de una relación constante entre el propósito de unidad y propósito de sesión, lo cual generó coherencia y precisión en el establecimiento de las relaciones al interior del macro diseño.
- Planes de acción pre establecidos al interior de las planeaciones de clase con el objetivo de poder responder de manera coherente y asertiva ante cualquier imprevisto.
- Establecimiento del orden en las intervenciones de cada docente al interior de las actividades. Con el fin de otorgar responsabilidades claras que le permitieran al docente desenvolverse a nivel comunicativo y expresivo con el grupo.

En cuanto a las falencias en este aspecto se encuentra:

- La ausencia de actividades que promovieran el reconocimiento de aspectos históricos del sujeto; esto en atención a la comprensión de la corporeidad como integralidad o totalidad.
- La participación docente, que se remitió en su mayoría de casos a ser partícipe de las actividades realizadas y no a cumplir roles determinados en atención a procesos de observación y análisis durante las situaciones manifestadas en la clase

Como segundo aspecto, la práctica del docente en su fase de intervención encontró los siguientes aspectos positivos.

- La disposición y actitud frente a la explicación y realización de las actividades permitió que los ambientes de clase se tornaran llamativos para los estudiantes.
- La capacidad explicativa permitió que los estudiantes comprendieran los roles a desempeñar dentro de las actividades realizadas, al igual que la asimilación de reglas y condiciones para su desenvolvimiento.
- La mediación que realizaron los docentes frente a los conflictos que emergieron al interior de las actividades, generó que los estudiantes comprendieran su postura frente a dichos encuentros y su confrontación permitiera llegar a uno o varios acuerdos.
- Los docentes generaron lazos de confianza y amabilidad con los estudiantes al momento de relacionarse, cuestión que permitió por momentos el desarrollo adecuado de la clase y el aumento en la disposición para realizar las actividades propuestas.

- La organización de las sesiones en fase inicial, central y final fue acertada permitiendo que los docentes lograran definir tiempos claros para abordar la temática y el objetivo planteado.
- El apoyo constante de los docentes en la organización, explicación y realización de la clase fue el causante de que el manejo y camino de la misma no se viera distorsionado.

A su vez, se encuentran una serie de aspectos negativos que lograron distorsionar la intervención práctica como docentes.

- El aumento en el acercamiento y relación con los estudiantes, por momentos, no permitió que la figura de autoridad que caracteriza al docente se hiciera evidente. Cuestión que en muchas ocasiones promocionó el desorden y la dispersión de los estudiantes.
- Dentro de las actividades propuestas para la fase central, en algunas de las sesiones los docentes perdían de vista el grupo por algunos minutos debido a que se encontraban desarrollando la actividad junto con los estudiantes y no observando directamente aquellas manifestaciones que podían ser objeto de análisis.
- Algunas de las actividades, debido a las condiciones propuestas por el docente hicieron incomoda la participación de algunos estudiantes.
- Al momento de dividir el grupo y permitir que cada docente explicara y realizara las actividades con uno de ellos, generó distorsionamiento en el entendimiento y posterior realización de las actividades por parte de los estudiantes.

- Para evitar que parte de las situaciones que suceden al interior de una clase sean pasadas por alto, es necesario que los papeles de los docentes sean intercambiados, generando acciones como observadores y ejecutores dentro de la clase.

Finalmente, quedan aspectos que hacen alusión a la interpretación y análisis propios de la implementación del proyecto. Como primera reflexión, es necesario aclarar que los tiempos empleados para el análisis del proceso llevado a cabo, no fueron los suficientes como para profundizar e identificar aspectos tanto positivos como negativos y tomar alternativas diferentes al momento de intervenir. Sumado a ello, es rescatable que la evaluación constante durante las clases y en general durante todo el proceso de formación permitió que se tomaran medidas frente a los resultados obtenidos.

A manera de cierre, es necesario resaltar varios aspectos que servirán como guía en el camino de fortalecimiento del concepto utilizado en pro de la mitigación de la violencia y la contribución en la construcción de una cultura de paz positiva.

Además, es imperioso que el concepto que encarna de este proyecto, la confrontación corporeidal, sea susceptible de ser profundizado y desarrollado teóricamente de manera tal que su construcción y aplicación corra con una viabilidad y efectividad mayor a las necesidades sociales contemporáneas que se presentan

Así pues, la confrontación corporeidal, podría nutrirse aún más con aspectos teóricos que le den un sustento más robusto en cuanto a sus relaciones con el ámbito educativo, pedagógico y social. A su vez, es imperioso que su aplicación sea dada en diferentes

espacios y poblaciones con el fin de demostrar su versatilidad y utilidad en la construcción de la paz mediante procesos de reconocimiento propio y del otro.

Además, la metodología utilizada debe ser aspecto de reflexión y replanteamiento, pues se presentan ciertas incoherencias al querer utilizar un estilo de enseñanza autoritario que siendo necesario para el orden y manejo de clase, no responde totalmente a que se generen procesos de confrontación corporeidal individuales y autónomos generando un ambiente de imposición. Para brindar entonces un mejor camino hacia la confrontación corporeidal se debería hacer uso de estilos correspondientes al descubrimiento guiado, a la resolución de problemas e inclusive a los procesos de autoevaluación que permitan a los sujetos llegar a confrontarse de manera autónoma sin presencia activa de un tercero que dirija o imponga procesos para que se llegue a dar dicha confrontación. Esto en atención a que la confrontación corporeidal parte de un proceso autónomo que da paso a un proceso de interacción y confrontación con el otro.

El camino por recorrer aún es muy largo, pero sin lugar a dudas prometedor. La invitación a la fiesta de la paz está abierta y se piensa que con el fortalecimiento de este proyecto y su constante construcción epistemológica logre ser un firme apoyo para promover nuevos procesos que contribuyan en la creación de espacios menos violentos, llenos de conflictos que al ser mediados por la confrontación logren ser asertivos y posean un objetivo claro: la paz positiva.

### Referencias bibliográficas

- Acero Guzman, J. A. (2016). *Paracaidismo*. Bogotá: yo no fui.
- Argentina, E. S. (2006). *legislemos.org*. Obtenido de legislemos.org: [http://legislemos.org/uploads/sw\\_adjuntos/e423ac88\\_Proyecto%20de%20Ley%20educaci%C3%B3n%20emocional.pdf](http://legislemos.org/uploads/sw_adjuntos/e423ac88_Proyecto%20de%20Ley%20educaci%C3%B3n%20emocional.pdf)
- Arteagar, M. A. (2012). Conflicto y transgresión. *suma cultural*, 25-29.
- Ávila, C. (2015). *En el 2015, las riñas ya dejan en Colombia 1.725 muertos*. El Tiempo.
- Barra Almagiá, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*.
- Barra, A. E. (1982). El juicio moral en el niño retrasado mental educable. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 7-16.
- Calle, M., Remolina, N., y Velásquez, B. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *NOVA - Publicación Científica EN CIENCIAS BIOMÉDICAS*, 94-106.
- Carreño, H. F. (1985). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México, D.F.: Trillas.
- Castro, A. (2013). *Educación Física*. Buenos Aires: Kinesis.
- Castro, A. (2004). *Cuando prevenir la Violencia no basta*. Obtenido de rieoei.org: [rieoei.org/deloslectores/766Castro258.PDF](http://rieoei.org/deloslectores/766Castro258.PDF)
- Castro, H. (2014). *Educación en la tolerancia como elemento estructural de la convivencia a través de la educación física*. Bogotá: Repositorio UPN.
- Cazares, M. (9 de Septiembre de 2008). *Colombia Aprende*. Obtenido de Colombia aprende : [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ntTI6H7JLKcJ:www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-170863\\_archivo.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ntTI6H7JLKcJ:www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-170863_archivo.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co)



- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños[as] y. *Revista de estudios sociales*, 43-53.
- De Ocariz, U. s., & Pere, L. V. (2013). Hacia una transformación de los conflictos motores. *CCD Cultura Ciencia Deporte*, 43-55.
- Descartes 1641, R. (recuperado el 12/04/2003). *Biblioteca digital*. Obtenido de Bibliotecadigital:  
[http://www.fmmeduacion.com.ar/Bibliotecadigital/Descartes\\_Meditacionesmetafisicas.pdf](http://www.fmmeduacion.com.ar/Bibliotecadigital/Descartes_Meditacionesmetafisicas.pdf)
- Fuquen, M. (2003). LOS CONFLICTOS Y LAS FORMAS ALTERNATIVAS DE RESOLUCIÓN . *TABULA RASA* , 265-278.
- Gallo, L. H. (2010). Las discursos contemporáneos de la educación física. En L. H. Gallo, *Pierre Parlebas* (págs. 219-262). Bogotá: Kinesis.
- Goleman, D. (1995). cómo creció el cerebro. En D. Goleman, *La inteligencia emocional* (págs. 28-31). México D.F: bolsillo ZETA.
- Goleman, D. (1995). inteligencia emocional y destino . En D. Goleman, *LA INTELIGENCIA EMOCIONAL* (págs. 55-57). México D.F: bolsillo ZETA.
- Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la educación física: la corporeidad*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Grasso, A. (2008). *La palabra corporeidad en el diccionario de la educación física*. Obtenido de Portal deportivo el Deporte, ciencia, actividad física:  
<http://www.portaldeportivo.cl/articulos/FE.0008.pdf>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum* . Madrid : Ediciones Morata S, L.
- La Parra, D. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, 57-72.
- ONU. (17 de Noviembre de 2015). *UNESCO.ORG*. Obtenido de UNESCO.ORG:  
[http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13150&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Ovegero, A. (2007). *Las relaciones humanas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L.

- Parlebas, P. (2001). *Lexico de praxiologia motriz, juego deporte y sociedades*. Barcelona: Paidotribo.
- Planella, G. (1998). *Cuerpo sociedad educación*. Barcelona: alianza.
- Sánchez, M. (2009). La cultura de la paz: Teorías y realidades. *Pensamiento Jurídico*, 113-141.
- Unicef. (2002). *unicef va a la escuela: para construir una cultura de paz y solidaridad*. Argentina.
- Uribe Pareja, I. D. (2007). Teoria y Practica de la educación física. *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción*, 11-23.
- Vargas, Z. R. (2003). LA CONFRONTACIÓN: UNA OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO PERSONAL. *Revista Educación*, 79-86.

## Apéndice A Formato de evaluación de desarrollos moral y corporeidal

DESARROLLOS MORAL Y CORPOREIDAL	
<p>Lea atentamente cada uno de los indicadores y puntúelos según las siguientes calificaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>No</b> corresponde a mi manera de pensar, casi <b>nunca</b> actúo así.</li> <li>2. <b>No es muy</b> correspondiente a mi manera de pensar, no respondo así <b>a menudo</b></li> <li>3. <b>Es algo</b> correspondiente a mi manera de pensar, <b>a veces</b> actúo de esa manera.</li> <li>4. <b>Es bastante</b> correspondiente a mi manera de pensar, <b>a menudo</b> actúo así</li> <li>5. <b>Es muy</b> correspondiente a mi manera de pensar, casi <b>siempre</b> actúo así</li> </ol>	
Indicador	Puntuación
1. Obedezco las indicaciones de la clase solo cuando hay un castigo o un recompensa de por medio.	1 2 3 4 5
2. Logro trabajar con cualquier persona respetando y mostrando interés por el otro.	1 2 3 4 5
3. Soy capaz de identificar las emociones de mis compañeros dentro de las distintas actividades.	1 2 3 4 5
4. Participó activamente en la clase solo cuando me resulta interesante.	1 2 3 4 5
5. Me irrita que exista un adversario que impida el cumplimiento de un objetivo	1 2 3 4 5
6. Reconozco los intereses de mis compañeros al interior de las actividades.	1 2 3 4 5
7. Reconozco mis emociones, sensaciones e intereses al interior de las actividades propuestas en la clase	1 2 3 4 5
8. Busco dejar una imagen positiva frente al grupo con las acciones que realizo.	1 2 3 4 5
9. Comprendo que mis compañeros poseen distintos valores sociales.	1 2 3 4 5
10. Soy consciente de las posturas y movimientos que realiza mi cuerpo al interior de las actividades.	1 2 3 4 5

<b>11.</b> Me comunico de manera asertiva, sin necesidad de decir groserías para hacerme entender.	1 2 3 4 5
<b>12.</b> Reconozco y respeto la prioridad que mi compañero le da a los valores sociales (respeto, tolerancia, solidaridad, honestidad, igualdad, responsabilidad) a la hora de actuar.	1 2 3 4 5
<b>13.</b> Me frustro o irrito si no consigo realizar la actividad luego de uno o varios intentos	1 2 3 4 5
<b>14.</b> Expreso de manera correcta los intereses, emociones y sentimientos que se me presentan al interior de las actividades.	1 2 3 4 5
<b>15.</b> Doy prioridad a los principios universales (derecho a la vida y a la libertad, la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad) al relacionarme con mis compañeros o adversarios al interior de una actividad.	1 2 3 4 5

## Apéndice B

<b>ESTILOS PREFERIDOS DE CONTENER</b>	
<p>Lea detenidamente cada una de las frases o refranes eligiendo aquella que más se acerca a su forma de ser o de pensar de acuerdo a la siguiente clave:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>No es nada indicativo de mi manera de pensar</b>, casi <b>nunca</b> respondo así.</li> <li>2. <b>No es muy</b> indicativo de mi manera de pensar, no respondo así a <b>menudo</b>.</li> <li>3. <b>Es algo</b> indicativo de mi manera de pensar, <b>a veces</b> respondo así.</li> <li>4. <b>Es bastante</b> indicativo de mi manera de pensar, <b>a menudo</b> respondo así.</li> <li>5. <b>Es muy</b> indicativo de mi manera de pensar, <b>casi siempre</b> respondo así.</li> </ol>	
1. Al mal paso, darle prisa	1 2 3 4 5 NA
2. Viva quien vence	1 2 3 4 5 NA
3. Algo es algo, peor es nada	1 2 3 4 5 NA
4. Más vale maña que fuerza	1 2 3 4 5 NA
5. Más vale callar que hablar	1 2 3 4 5 NA
6. Más vale pájaro en mano que ciento volando	1 2 3 4 5 NA
7. ¿Querellas? Huye de ellas	1 2 3 4 5 NA
8. Al son que me tocan bailo	1 2 3 4 5 NA
9. Quien calla otorga	1 2 3 4 5 NA
10. Acomodarse al tiempo es de persona discreta	1 2 3 4 5 NA
11. Dos cabezas piensan más que una	1 2 3 4 5 NA
12. Agua que no haz de beber déjala correr	1 2 3 4 5 NA

13. A la fuerza, con la fuerza	1	2	3	4	5	NA
14. Más vale andar mal, que quedar cojo	1	2	3	4	5	NA
15. Una mano lava la otra y las dos lavan la cara	1	2	3	4	5	NA
16. Mejor es ser lobo que oveja	1	2	3	4	5	NA
17. Es mejor no mover el arroz aunque se pegue	1	2	3	4	5	NA
18. Ir contra corriente no es de persona prudente	1	2	3	4	5	NA
19. Quién no oye razón, no hace razón	1	2	3	4	5	NA
20. Entre lo suyo y lo mío, siempre hay un punto medio.	1	2	3	4	5	NA

## RESULTADOS

Para cada una de las columnas sume el total de puntos obtenidos

COMPETIR
2
9
13
16
Total

EVITAR
1
7
12
17
Total

ACOMODAR/SOMETER
5
8
10
18
Total

COOPERAR
4
11
15
19
Total

NEGOCIAR/CONVENIR
3
6
14
20
Total

## Apéndice C Planeación de clase 1

<b>FECHA:</b>	<b>HORA: 2:20 pm</b>	
<b>COLEGIO:</b>	<b>PROFESORES:</b> German Andrés Barrios Peña Diego Alejandro Merchán Merchán	
<b>OBJETIVO DEL PROYECTO: Desarrollar acciones y comprensiones a través de la confrontación corporeal en pro de la mitigación de la violencia invisible.</b>		
<b>Sesión # 1</b>		
<b>Unidad 1: Mi cuerpo en confrontación</b>	<b>Objetivo 1:</b> Identificar a partir de situaciones psicomotrices (D. 1-2) las diferentes posturas y movimientos que realiza el cuerpo al interior de varias actividades.  <b>Objetivo 2:</b> Comprender las diferentes sensaciones, percepciones y emociones que emergen al realizar las distintas actividades.	
<b>PARTE INICIAL</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo</li> <li>2. Calentamiento general: Se realizará la entrada en calor haciendo uso del juego atrapar el objeto, donde se pretende observar algunos patrones básicos de movimiento (caminar, correr, saltar, lanzar y atrapar) además, de las formas de relación que se dan al interior del grupo.</li> </ol>		
<b>PARTE CENTRAL</b>		
<b>Nombre del juego</b>	<b>Propósito</b>	<b>Recursos físico/temporales</b>
<b>3. Carrera de obstáculos</b>	En esta actividad se hará evidente la presencia de adversarios, ausencia de compañeros e incertidumbre ya que los estudiantes deberán atravesar una serie de estaciones que requerirán la puesta en escena de patrones básicos de movimiento como saltar y reptar, capacidades físicas como velocidad, y la resistencia utilizando finalmente los procesos de lateralidad.	Tiempo: 20 min  Materiales: Conos
<b>4. Relevos</b>	El desarrollo de la actividad permite que cada estudiante logre una interacción con sus compañeros a partir de la rotación y transición de un elemento a un punto final. De allí, la comunicación y cooperación resultan ser pilares importantes para la consecución del objetivo.	Tiempo: 20 min
<b>5. Relajación Jacobson</b>	Esta actividad tiene por objeto observar qué tanto manejo muscular tienen los estudiantes al momento de generar contracciones y relajaciones en los distintos segmentos corporales. Finalmente se busca que expresen qué sensaciones y percepciones surgieron al interior de toda la actividad.	Tiempo: 15 min  Materiales: N/a
<b>PARTE FINAL</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Vuelta a la calma</li> <li>7. Reflexiones: Se generará un espacio de confrontación donde se pondrán en escena aquellas situaciones que distorsionaron el desarrollo de la clase, aspectos emocionales y actitudinales generados por las actividades planteadas y finalmente preguntas que atienden al objetivo de la sesión: ¿Logré identificar fatiga o signos de cansancio al realizar las actividades? ¿En qué momentos de la clase? ¿Identifiqué los distintos movimientos y posturas de mi cuerpo al realizar las actividades? Argumente cuáles ¿Reconocí qué emociones se me presentaron al competir con mis compañeros? ¿Cuáles? Y ¿por qué? ¿Logré atravesar todos los obstáculos con facilidad? ¿Por qué?</li> </ol>		

## Apéndice D Planeación de clase 2

<b>FECHA:</b> 21 de Septiembre de 2017		<b>HORA:</b> 4:20 pm
<b>COLEGIO:</b> Alberto Lleras Camargo		<b>PROFESORES:</b> German Andrés Barrios Peña Diego Alejandro Merchán Merchán
<b>Unidad 2: Interacción motriz Conflictiva.</b>	<b>OBJETIVO DEL PROYECTO:</b> Desarrollar acciones y comprensiones a través de la confrontación corporeidal en pro de la mitigación de la violencia invisible.	
<b>Sesión # 2</b>		
<b>Tema: Mi cuerpo en comunicación</b>	<b>Objetivo 1:</b> Identificar las formas en las cuales me comunico con el otro en diferentes situaciones de conflicto motriz. <b>Objetivo 2:</b> Identificar las diferentes posturas, emociones y sensaciones de mi cuerpo al interior de actividades con compañeros y adversarios.	
<b>PARTE INICIAL</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>Saludo y presentación</li> <li>En esta parte se hará una introducción más profunda respecto a los términos que envuelven el proyecto. Esto con el fin de que los estudiantes lo conozcan y lo relacionen con las diferentes actividades a realizar.</li> <li>Calentamiento general: Se realizará la entrada en calor haciendo uso del juego los fans, para ello los estudiantes pasarán de una competición netamente individual hasta que progresivamente tendrán que conformar grupos para competir entre sí. Dicha actividad permite al estudiante interactuar y competir con los demás participantes con la finalidad de que el rival, luego de perder, pase a ser parte de su grupo y compitan con otros grupos ya conformados.</li> </ol>		
<b>PARTE CENTRAL</b>		
<b>Nombre del juego</b>	<b>Propósito</b>	<b>Recursos físico/temporales</b>
<b>4. Rally de Relevos.</b>	Los participantes se formarán en grupos equitativos. Luego y de acuerdo a la indicación del docente iniciaran una competencia por relevos; la cual estará mediada por diferentes formas de desplazamiento. Para lograr la finalidad de cada recorrido los estudiantes deberán establecer estrategias mediadas por la comunicación y cooperar de manera tal que la participación sea la adecuada.	<b>Tiempo:</b> 30 min <b>Materiales:</b> Conos, aros, platillos, balones
<b>5. El dragón humano.</b>	En esta actividad los estudiantes deberán trabajar en conjunto con su equipo. El objetivo será perseguir a cualquiera de sus adversarios (otros dragones) y atraparlo por la cola, al hacerlo, el equipo atrapado pasa a conformar al equipo que lo atrapo.	<b>Tiempo:</b> 20 min <b>Materiales:</b> N/a
<b>PARTE FINAL</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>Vuelta a la calma</li> <li>Reflexiones: En esta parte se realizará la evaluación de los objetivos propuestos para la clase. Además, se les solicitará a los estudiantes aportes respecto aquello que más les gusto o disgusto de la clase y qué pasó al interactuar con sus compañeros y adversarios. Además de procura conocer sus propuestas e intereses para las siguientes sesiones.</li> </ol>		



### Apéndice E Planeación de clase 3

<b>FECHA:</b> 28 septiembre de 2017		<b>HORA:</b> 4:30 pm
<b>COLEGIO:</b> Alberto Lleras Camargo		<b>PROFESORES:</b> German Andrés Barrios Peña Diego Alejandro Merchán Merchán
<b>Unidad 2: Interacción motriz Conflictiva.</b>	<b>OBJETIVO DEL PROYECTO:</b> Desarrollar acciones y comprensiones a través de la confrontación corporeidal en pro de la mitigación de la violencia invisible.	
<b>Sesión # 3</b>		
<b>Tema: 2 Diversidad motriz en comunicación</b>	<b>Objetivo de la sesión:</b> 1. Reconocer las sensaciones, posturas e intereses al interior en las actividades. Haciendo énfasis en la forma en que las expreso. 2. Identificar las formas de expresión que se dan con el otro al interior de actividades sociomotrices.	
<b>PARTE INICIAL</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>Saludo y presentación</li> <li>Calentamiento general: Los fans- cola de dragón. Con estos juegos se busca poner en juego las posturas corporales propias, haciendo énfasis en las reacciones que tiene el cuerpo a nivel corporeidal.</li> </ol>		
<b>PARTE CENTRAL</b>		
<b>Nombre del juego</b>	<b>Propósito</b>	<b>Recursos físico/temporales</b>
<b>3. Balonmano</b>	Este juego permite tomar dos roles fundamentales: el primero el de compañero y el segundo de adversario. Así pues se busca que mediante dichos roles los estudiantes se percaten de la formas que utilizan para comunicarse asumiendo ambos roles.	<b>Tiempo:</b> 30 min <b>Materiales:</b> Conos, platillos, balones
<b>PARTE FINAL</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>Vuelta a la calma</li> <li>Reflexiones: Donde es importante rescatar situaciones en las cuales se presentó la violencia invisible, formas de expresiones agresivas u hostiles con el objetivo de llegar a acuerdos para solucionarlos de la mejor manera.</li> </ol>		

## Apéndice F Planeación de clase 4

<b>FECHA:</b> 04 Octubre de 2017		<b>HORA:</b> 2:30 pm
<b>COLEGIO:</b> Alberto Lleras Camargo		<b>PROFESORES:</b> German Andrés Barrios Peña Diego Alejandro Merchán Merchán
<b>Unidad 2: Interacción motriz Conflictiva.</b>	<b>OBJETIVO DEL PROYECTO:</b> Desarrollar acciones y comprensiones a través de la confrontación corporeidal en pro de la mitigación de la violencia invisible.	
<b>Sesión # 4</b>		
<b>Tema: Diversidad motriz en comunicación</b>	<b>Objetivo de la sesión:</b> Proponer maneras de comunicación respecto a lo que pienso, siento, experimento al interior de actividades de cooperación y oposición.	
<b>PARTE INICIAL</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo y presentación</li> <li>2. Calentamiento general: Se realizará la entrada en calor haciendo uso del juego los fans, para ello los estudiantes pasarán de una competición netamente individual hasta que progresivamente tendrán que conformar grupos para competir entre sí. Para esta actividad se buscará que los estudiantes pongan en juego las percepciones que tienen de: sus posturas corporales y las posturas corporales del otro.</li> </ol>		
<b>PARTE CENTRAL</b>		
<b>Nombre del juego</b>	<b>Propósito</b>	<b>Recursos físico/temporales</b>
<b>3. Ponchados.</b>	Esta actividad consiste en la repartición de dos equipos los cuales deberán ponchar a al equipo contrario, al hacerlo irán eliminando a sus adversarios. Con esta actividad se busca ver la comunicación y la contra comunicación en relación a la consecución del objetivo del juego.	<b>Tiempo:</b> 30 min  <b>Materiales:</b> Conos, platillos, balones
<b>4. Captura la bandera.</b>	En esta actividad los estudiantes deberán trabajar en conjunto con su equipo. El objetivo traer a su campo las banderas encontrada en el lugar del equipo rival. El primero que lo logre ganará. Cabe anotar que se hará en forma de torneo en el cual se seleccionarán capitanes diferentes en cada partido con la intención de observar de qué forma comunican y hacen llegar las reglas del juego a sus compañeros.	<b>Tiempo:</b> 20 min  <b>Materiales:</b> balones y conos
<b>PARTE FINAL</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Vuelta a la calma</li> <li>6. Reflexiones: Donde es importante rescatar situaciones en las cuales se presentó la violencia invisible, formas de expresiones agresivas u hostiles con el objetivo de llegar a acuerdos para solucionarlos de la mejor manera.</li> </ol>		

## Apéndice G Planeación de clase 5

<b>FECHA:</b> 11 de Octubre de 2017		<b>HORA:</b> 2:20 pm
<b>COLEGIO:</b> Alberto Lleras Camargo		<b>PROFESORES:</b> German Andrés Barrios Peña Diego Alejandro Merchán Merchán
<b>Unidad 2: Interacción motriz Conflictiva.</b>	<b>OBJETIVO DEL PROYECTO:</b> Desarrollar acciones y comprensiones a través de la confrontación corporeidal en pro de la mitigación de la violencia invisible.	
<b>Sesión # 5</b>		
<b>Tema: Comunicación y expresión en movimiento</b>	<p><b>Objetivo 1:</b> Afianzar los conceptos de autoconfrontación, confrontación y violencia invisible.</p> <p><b>Objetivo 2:</b> Identificar cuáles resultan ser las formas más asertivas de comunicarse al interior de una situación sociomotriz</p>	
<b>PARTE INICIAL</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo y presentación</li> <li>2. En esta parte se hará una introducción más profunda respecto a los términos que envuelven el proyecto. Esto con el fin de que los estudiantes lo conozcan y lo relacionen con las diferentes actividades a realizar.</li> <li>3. Calentamiento general: Se realizará la entrada en calor haciendo uso del juego cola de dragón, esta vez los participantes iniciarán el juego de manera individual, a medida que avanza el juego deberán conformar grupos e intentar atrapar la cola de los demás dragones conformados.</li> </ol>		
<b>CENTRAL</b>		
<b>Nombre del juego</b>	<b>Propósito</b>	<b>Recursos físico/temporales</b>
<b>4. Mamá gallina</b>	Los estudiantes conformarán grupos de 5 o más integrantes. La idea es generar interacción entre compañeros y con presencia de un adversario. La dinámica del juego permite que se den procesos de comunicación entre los estudiantes que conforman el grupo de la mamá gallina con el fin de no dejarse atrapar por el estudiante que realiza el papel del zorro (adversario).	<b>Tiempo:</b> 30 min <b>Materiales:</b> N/a
<b>PARTE FINAL</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Vuelta a la calma</li> <li>6. Reflexiones: En esta parte se realizará la evaluación de los objetivos propuestos para la clase. Además, se les solicitará a los estudiantes aportes respecto a las formas de comunicación que utilizaron para cumplir con el objetivo de los juegos planteados. Finalmente el espacio reflexión irá orientado a fortalecer la asimilación de conceptos como confrontación, autofrontación y violencia invisible, además de identificar en qué momentos de la clase se lograron evidenciar.</li> </ol>		

## Apéndice H Planeación de clase 6

<b>FECHA:</b> 19 de Octubre de 2017		<b>HORA:</b> 4:20 pm
<b>COLEGIO:</b> Alberto Lleras Camargo		<b>PROFESORES:</b> German Andrés Barrios Peña Diego Alejandro Merchán Merchán
<b>Unidad 2: Interacción motriz Conflictiva.</b>	<b>OBJETIVO DEL PROYECTO:</b> Desarrollar acciones y comprensiones a través de la confrontación corporeidal en pro de la mitigación de la violencia invisible.	
<b>Sesión # 6</b>		
<b>Tema: Comunicación y expresión en movimiento</b>	<b>Objetivo 1:</b> Identificar procesos de confrontación corporeidal al interior de actividades sociomotrices con presencia de compañeros y adversarios.	
<b>PARTE INICIAL</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saludo</li> <li>2. En esta parte se hará una introducción más profunda respecto a los términos que envuelven el proyecto. Esto con el fin de que los estudiantes lo conozcan y lo relacionen con las diferentes actividades a realizar.</li> <li>3. Calentamiento general: Se realizará la entrada en calor haciendo uso del juego 1y 2 y toca la rodilla, con ambas actividades se busca que la carrera sea el eje transversal para conseguir el objetivo.</li> </ol>		
<b>4. PARTE CENTRAL</b>		
<b>Nombre del juego</b>	<b>Propósito</b>	<b>Recursos físico/temporales</b>
<b>5. Pasa la pelota</b>	Ubicados en filas, frente a frente dos grupos deberán lanzar y pasar el balón en forma de trenza hasta llegar al final de la fila conformada, allí se pretende que el patrón de lanzamiento sea el adecuado para la consecución del objetivo.	<b>Tiempo:</b> 15 min <b>Materiales:</b> balones
<b>6. El relevo</b>	Por grupos los participantes competirán con adversarios, para ello deberán realizar relevos pero haciendo unos del patrón salto. Con la utilización de un aro por grupo, cada participante deberá lanzarlo saltar sobre él y avanzar para finalmente completar el relevo.	<b>Tiempo:</b> 15 min <b>Materiales:</b> aros, conos.
<b>7. Recoge la pelota</b>	A partir de la conformación de grupos los estudiantes deberán trabajar en conjunto, para ello a cada grupo le corresponderá un balón el cual deberán atrapar pero modificando sus formas de desplazamiento (corriendo, caminando, saltando).	<b>Tiempo:</b> 15 min <b>Materiales:</b> Pelotas
<b>PARTE FINAL</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Vuelta a la calma</li> <li>9. Reflexiones: Para esta parte se hará uso del debate como forma de confrontación frente a las actividades, las acciones propias, de los compañeros y los docentes. Con ella se busca que existan posturas claras por parte de los estudiantes respecto a la violencia invisible, la auto confrontación y la confrontación corporeidal. Además, se busca que los estudiantes expresen todas sus sensaciones y emociones, sin dejar atrás el reconocimiento de fortalezas y dificultades físicas encontradas al momento de realizar las actividades propuestas. Además, se busca que intenten comprender qué pasó, de igual manera qué pasó con sus compañeros.</li> </ol>		

**Apéndice I Formato evaluativo para patrones básicos**

<b>Patrón utilizado</b>	<b>Qué dificultades logré identificar</b>	<b>Qué fortalezas logré identificar</b>	<b>Mencione un compañero que haya tenido dificultad en el desplazamiento y argumente por qué</b>
<b>Saltar</b>			
<b>Lanzar</b>			
<b>Correr</b>			
<b>Recibir</b>			