

MITIGACIÓN DE LAS AGRESIONES VERBALES

Mitigación de las agresiones verbales por medio de situaciones sociomotrices

Autores: Pablo Enrique Barragán Marentes

Jhoan Sebastián Barrera Pulido

Tutor: John Jairo García Díaz

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Julio 2020

Dedicatoria

A nuestra familia, en especial a nuestros padres, quienes fueron los encargados de darnos apoyo y motivación día tras día para cumplir con nuestro sueño de convertirnos en licenciados.

A nuestros hermanos y parejas quienes de alguna u otra manera nos brindaron su ayuda incondicional para llegar a cumplir esta gran meta.

Agradecimientos

A Dios

A nuestros padres, por el constante apoyo y acompañamiento durante el proceso, no sólo durante el trabajo de grado sino toda la carrera universitaria y una vida completa, con su ayuda incansable e incondicional en el día a día.

A nuestro tutor, quien estuvo acompañando el proceso del trabajo de grado.

A cada uno de los docentes que influyeron en gran medida en la formación de nosotros como docentes en nuestro campo disciplinar, pero también como personas y seres humanos.

A nuestros compañeros de curso, que compartieron con nosotros creando diversas experiencias y aprendizajes que nos hacían crecer cada día a día dentro del compañerismo, la fraternidad y la alegría.

Tabla de contenido

Dedicatoria	2
Agradecimientos.....	3
Listado de siglas	6
Introducción	8
Justificación.....	9
Problema	10
Antecedentes.....	11
Contextualización.....	13
Violencia escolar	13
Covid-19.....	33
Problematización.....	43
Perspectiva educativa.....	45
Diseño de la implementación	81
Análisis de la experiencia.....	135
Reconociendo al otro sin incertidumbre	138
¡Escuchémonos!	138
¡Lláname por mi nombre!	140
Dialogando y acordando.....	142
No agredo a los otros	143
Comunicándome contigo y contra ti en la incertidumbre.....	147
¿Soy activo comunicativo?	147
¿Nos comprendemos?	148
Conclusiones.....	153
Referencias	158
Anexo A. Planeaciones de clase.....	164

Lista de tablas

Tabla 1. Relación de teorías	99
Tabla 2. Matriz de relaciones: Componente Humanístico y Disciplinar	102
Tabla 3. Macrodiseño Curricular	127
Tabla 4. Microdiseño Curricular	132-133

Listado de siglas

PCP	Proyecto Curricular Particular
LEF	Licenciatura en Educación Física
MEN	Ministerio de Educación Nacional
ONU	Organización Mundial de las Naciones Unidas
SED	Secretaria de educación distrital
Minsalud	Ministerio de Salud y Protección Social
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
IED	Institución Educativa Distrital
Covid-19	Coronavirus 2019
C	Comunicación motriz
A	Contracomunicación motriz
I	Incertidumbre
RAE	Real Academia Española
TAC	Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento
Tics	Tecnologías de la Información y la Comunicación
PE	Proyecto Educativo Institucional
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo
E	Estímulo
M	Mediación
R	Respuesta

G **Estilo divergente o Resolución de problemas**

UNESCO **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la**

Cultura

AIEP **Academia de idiomas y estudios profesionales**

Introducción

Dentro del fenómeno de la violencia escolar se encuentran diversos tipos de agresiones, siendo las verbales el foco principal de este trabajo de grado, pues, a través de observaciones e intervenciones pedagógicas se identificó la constante agresividad del lenguaje en la relación entre pares. A partir de ello, esta problemática se aborda desde los aspectos humanísticos, pedagógicos y disciplinares, los cuales se encuentran respaldados, por medio de teorías que responden a la problemática identificada. Así pues, se pretenden mitigar las agresiones verbales de los individuos desde los planteamientos de Olweus, Vygotsky, Parlebas, Lagardera, Lavega, De Zubiria, entre otros.

En un principio la propuesta curricular fue pensada en la educación formal por medio de situaciones sociomotrices en clases presenciales, pero debido a la contingencia del Covid-19, se realizaron adaptaciones para llevar dichas situaciones al campo de la virtualidad por medio de la educación remota.

Se realiza un abordaje conceptual acerca de los fenómenos del habla y su relación con el pensamiento, los procesos sociales y relacionales, en busca de una modificación del lenguaje para mitigar las conductas agresivas que se manifiestan en el habla de las personas por medio de la clase de Educación Física. Todo ello para posibilitar una mejora en las relaciones de tipo interpersonal. Cabe resaltar que la intención pedagógica de este proyecto va dirigida hacia la mitigación de las agresiones verbales, buscando así, formar un ser humano comunicativo no agresivo.

Justificación

Se pretende realizar un abordaje al tema de la violencia escolar, la cual atiende diversos tipos de agresiones como la física, la gestual, la relacional, la electrónica y la verbal. En específico se toma esta última, pues, por medio de diversos ejercicios de observación se identificó que dichas agresiones se presentan reiteradamente no solo en la escuela sino también fuera de ella; se toma esta decisión, ya que, este tipo de agresión era la más frecuente, la más común e inclusive, llegaba a verse como algo normal en la comunicación entre pares.

Lo anterior fue el motivo fundante que dio luz a la elaboración de esta propuesta curricular, en busca de plantear una solución a este problema de tipo social. De esta manera se pretenden generar cambios en los diálogos que establecen las personas comúnmente, para posibilitar la mejora de las relaciones interpersonales, por medio del trabajo en conjunto, la constante comunicación, cooperación, resolución de problemas e intervención docente, para llegar a acuerdos a través del lenguaje y que sea precisamente el dialogo un elemento fundamental para mejorar la interacción entre personas. Es pertinente tener en cuenta que, esta problemática se abordará en busca de una solución, por medio de prácticas corporales sociomotrices, las cuales serán el elemento vital para crear las actividades y los ambientes pertinentes para que los individuos a través del movimiento y la interacción con el otro dialoguen constantemente sin ningún tipo de agresión. Evidenciando así que con la clase de Educación Física se pueden abordar los problemas del lenguaje y su pertinencia en la relación con el otro.

Problema

Las agresiones verbales se han convertido en un fenómeno común en la comunicación y dialogo de las personas, afectando la sociedad de tal manera que, escuchar groserías, apodos, frases despectivas, insultos, entre otros, son tomados como bromas inofensivas o como algo normal en la jerga popular. Cuando se realiza un abordaje de la violencia escolar se encuentra que los actos agresivos de todo tipo y entre ellos el habla causan que las personas se sientan intimidadas, ridiculizadas, que se les baje la autoestima, que quieran abandonar el circulo social en el que habitan, que tengan problemas académicos, e incluso llegar a pensar y/o cometer suicidio. Allí se encuentra el origen de la propuesta curricular basada en el abordaje de esta problemática, con el fin de modificar el lenguaje de las personas en pro de la mitigación de las agresiones verbales y por ende evitar dichas consecuencias y por el contrario crear ambientes relacionales sin que se vean presentes los actos agresivos en la comunicación.

Partiendo de lo anterior se plantea la siguiente pregunta problémica ¿Cómo se pueden mitigar las agresiones verbales por medio de la clase de Educación Física desde la mediación tecnológica para mejorar las relaciones de tipo interpersonal? Dejando en evidencia así el objetivo general que tiene este proyecto que es, *contrarrestar las agresiones verbales desde la clase de Educación Física para fortalecer las relaciones interpersonales formando un ser comunicativo no agresivo.*

Antecedentes

Dentro del campo de la violencia escolar y las relaciones interpersonales se han realizado diversos trabajos, así pues, se procederá a mostrar y enunciar brevemente algunos de ellos:

Fanny García Leal en el año 2014 realizó su tesis de maestría en Bogotá Colombia en la Universidad militar de nueva Granada, titula *Prevención de la violencia escolar, una propuesta didáctica desde las artes*. Allí ella aborda el tema de la violencia escolar desde diferentes propuestas didácticas artísticas con el fin de propiciar la autonomía, el respeto y la autoestima, para disminuir los actos violentos que se encuentran presentes en la institución en la cual llevo a cabo su proyecto, cabe mencionar que allí se trabajó la violencia desde un aspecto general en cuanto a tipos de agresiones.

Miguel Ángel Tavera Bejarano en el año 2014 realizó su trabajo de grado en Bogotá Colombia en la Universidad Pedagógica Nacional llamado *Educación Física y ambientes para fortalecer las relaciones sociales*. En dicho Proyecto el autor busca posibilitar una mejora de las relaciones sociales específicamente las intrapersonales y las interpersonales, con el fin de mejorar la convivencia entre pares. Además de ello realiza un gran énfasis en el componente axiológico, ya que este posibilita tener una mejor manera de relacionarse con los demás con el fin de generar una sana convivencia. Las relaciones mencionadas con antelación el autor procura emplearlas con el buen uso del tiempo libre y en el diario vivir de las personas para que así tengan una mejor calidad de vida.

En el año 2015 Edna Maritza Díaz desarrollo su trabajo de pregrado en la Universidad Pedagógica Nacional titulado *Educación física, violencia y alteridad*, esta propuesta se basó en

posibilitar cambios conductuales en los estudiantes que presentaban indicios de actos violentos y agresivos específicamente físicos. Dichos cambios conductuales los abordó desde la axiología y la socio-motricidad, con el fin de posibilitar una integridad entre los estudiantes para que se generaran cambios positivos dentro de la escuela.

Luis Enrique Díaz Almanza en el año 2015 realizó una especialización en tecnología en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá Colombia llamada *Ambiente B-learning Como Herramienta Mediadora en la aplicación de Estudios de Caso para la prevención del Bullying Escolar*. Con este proyecto el autor procuró abordar el tema del Bullying desde un aspecto general, pues en el lugar donde él aplicó su tesis había casos de deserción de estudiantes debido al tema anteriormente mencionado, así pues, él intentó prevenirlo desde el aprendizaje colaborativo mediante la herramienta B-learning que hace referencia a la educación virtual por medio de una plataforma en Google Drive, así pues, con ese medio se buscó evitar el maltrato que había entre compañeros.

Alamilla en (2018) aborda en su tesis de maestría en sociología en la Universidad Autónoma de México *Violencia escolar interpersonal en una escuela primaria multigrado de la comisaría de Santa Gertrudis Copó México*, el tema de la violencia escolar desde un aspecto general, ya que hace énfasis en los diferentes tipos de violencia que se pueden presentar en el entorno educativo y cuáles de esos tipos aparece con mayor frecuencia, a partir de ello el autor realizó talleres entre alumnos y padres para concientizar acerca de la problemática mencionada y poder mitigarla dentro de la escuela.

Contextualización

Violencia escolar

En el siguiente capítulo el lector encontrará la contextualización del problema a tratar en este PCP. En primera instancia se presentará la definición de la violencia escolar y algunas de sus causas, los actores principales de este fenómeno y las consecuencias que provoca, además, se resaltarán el rol del docente frente a las situaciones de esta problemática y cómo en ocasiones pasa desapercibida. Luego, se abordará el tema principal desde diferentes componentes como el sociocultural, donde se encontrará la relación existente entre la violencia escolar y la sociedad. Siguiendo el político, donde se precisarán los tipos de agresiones sustentadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los derechos humanos desde la ONU. Por último, el económico, donde se mostrará la influencia de este factor dentro de la problemática. Realizado este repaso, se dará inicio al planteamiento del problema que está construido desde los elementos anteriormente mencionados con relación en la experiencia de los autores de este proyecto. Finalmente se identificará el ideal de sujeto que se quiere formar a través de esta propuesta, junto con la teoría de desarrollo humano que se pretende implementar.

La violencia escolar, también conocida como acoso escolar, es un fenómeno que se presenta frecuentemente en las instituciones educativas entre estudiantes, docentes y demás miembros del círculo académico; dicha violencia suele ser el reflejo del entorno en el cual se encuentra el individuo como es la familia, la sociedad y la cultura a la cual pertenece. Para comenzar a abordar esta problemática, el MEN dentro de la ley 1620 de (2013b) en el artículo 2, define el acoso escolar como:

Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. (pp. 1-2)

A partir de lo anterior, se identifica que la violencia escolar se produce de diversas maneras en el ámbito educativo, ya que puede presentarse entre la agresión física, referida al maltrato corporal, y la verbal, que son las frases y palabras despectivas usadas con el ánimo de ofender a otra persona. Estos tipos de agresiones serán trabajados con mayor profundidad más adelante dentro del entorno político de este fenómeno.

La violencia presente en las instituciones educativas tiende a variar de acuerdo con el contexto en el cual se encuentre, pues en ciertos casos, algunas acciones son interpretadas y tratadas como violencia, mientras que en otros tiene un significado diferente. Con lo anterior, la UNESCO (2017) en el texto *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes* plantea que:

Son muchos los factores que determinan la violencia en la escuela. Entre ellos figuran las distintas concepciones culturales de la violencia, los factores socioeconómicos, la vida familiar de los estudiantes y el entorno externo de la escuela. Por ejemplo, pueden existir grandes disparidades entre las culturas y las sociedades en la definición de lo que constituye un acto o entorno violento. Independientemente del contexto cultural o socioeconómico de la escuela, la violencia puede ser tanto física como psicológica. (p.9)

Con ello, se evidencia que la violencia escolar varía de acuerdo con diferentes factores y es fruto de la influencia del entorno en el ser, pues éste aprende y capta lo que se encuentra cerca de él, siendo así, reflejo de la sociedad, la cultura, y la familia. Se presenta entonces la violencia como un problema sociocultural, esto lo recalca Castillo (2011) en su texto *El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores*, diciendo que:

En la comprensión de fenómeno del acoso escolar intervienen múltiples factores asociados con los orígenes, contexto social y cultural, procedencia familiar y nivel socioeconómico de los sujetos involucrados y de la institución escolar que los alberga. Dada la complejidad del fenómeno, cualquier tipo de estudio sobre él requiere el conocimiento del contexto en el cual se hace evidente, de sus actores y de los aspectos que inciden de manera directa e indirecta en su aparición y desarrollo. (p.417)

Respecto a lo anterior, se puede observar que la violencia presentada en los colegios no aparece de la nada, sino que es el reflejo de algo que está sucediendo en los espacios donde el niño habita. Se puede decir que, las instituciones educativas tienen que lidiar con situaciones externas que llegan a incidir en el proceso dentro de la escuela.

Si bien se mencionó cómo este fenómeno presente en las instituciones educativas parte de la influencia sociocultural en el individuo, también, se encuentra un elemento fundamental cuando se dice que en las escuelas se practica “(...) una violencia sin ideología: no son adolescentes que luchan contra dictaduras o piden mayor libertad. Son chicos que deciden agredir a sus pares, en las escuelas y, frecuentemente, a la misma escuela” (Falcón, 2009, p. 93). Se puede decir que, aunque la violencia empieza a generarse fuera de las instituciones, dentro de las mismas se practica con el único fin de agredir a los compañeros, pues “Cuando la violencia

se orienta hacia la escuela, no tiene por objetivo robar u obtener un beneficio material, su único propósito es hacer daño” (Falcón, 2009, p. 93).

Dicho lo anterior, en el campo escolar, los estudiantes se encuentran en constante socialización con sus semejantes, pero esto no siempre va direccionado hacia el buen trato, por el contrario, va dirigida hacia la ofensa y la destrucción de otro individuo. Argumentando esto, Castañeda (2011) dice que:

(...) las relaciones cotidianas entre las personas hay ocasiones en las que la intención no es precisamente buscar la armonía y preservar la imagen del otro, a través de los actos comunicativos corteses, y que, por el contrario, el objetivo es deteriorar, dañar o atacar la imagen (...). (p.63)

Con este planteamiento, se identifica que las personas tienen diversas intenciones en la medida que se relacionan con los demás, en este caso, se reflejan los actos violentos en los cuales se ven inmersos dos actores principales, quiénes serán los protagonistas dentro de este campo; por una parte, se encuentra el acosador, quien ejerce el rol de “(...) autoridad, de dominio, dentro del grupo, y en gran medida lo hace gracias a ese uso de la violencia, ilegítima. Sin embargo, no podría contar con esa posición si no fuese porque tiene un apoyo mayoritario (...)” (Fernández & Cabello, 2013, p. 121). Por otra parte, se encuentra la persona acosada o también llamada víctima quien “(...) suele contar con un perfil tanto de “diferente” como de “debilidad”. Son “raros”, “solitarios”, etc., y también están más solos, tienen menos apoyos sociales” (Fernández & Cabello, 2013, p. 120).

Se observa que la violencia escolar tiene un componente individual, que hace referencia a la víctima y al agresor y también se puede evidenciar un componente social, ya que este fenómeno en “(...) la escuela pueden producirse en grupo; otros compañeros alientan

agresiones, insultos, motes; la mayoría permanecen como testigos silenciosos y temerosos de no convertirse en la próxima víctima” (Fernández & Cabello, 2013, p. 113). Con ello, se encuentra que las personas que no han sufrido agresiones aún tienen la preocupación de llegar a ser los próximos violentados, en ese sentido, se evidencia que el no padecer la violencia, no garantiza el poder vivir tranquilamente en los colegios. Esto puede traer como consecuencia, que los estudiantes “(...) vean la escuela como un lugar hostil, que puede llevarlos a no querer asistir al colegio ante el riesgo real de ser agredidos, humillados, insultados, apartados” (Fernández & Cabello, 2013, p. 117).

La violencia escolar produce consecuencias en los estudiantes como se observó en el caso anterior, donde el alumno al recibir reiterados acosos opta por no querer asistir al colegio, pero esta no es la única consecuencia, ya que estas también pueden presentarse a mediano y largo plazo, tanto para la persona acosada como para el acosador, pues en el caso de la primera se generan problemas emocionales, físicos, de salud, entre otros. En cuanto al segundo actor se encuentra que “Cometer acoso aumenta en más de un 50% el riesgo de delinquir más adelante en la vida, y ser acosado aumenta el riesgo de padecer posteriormente depresión” (UNESCO, 2017, p. 3). Se observa que esta problemática no se queda solo en las aulas, sino que puede trascender en la vida de las personas que la practican y la padecen; se refleja entonces la necesidad de prestarle atención a este fenómeno y evitarlo, ya que puede acarrear problemas permanentes en la vida adulta.

El acoso escolar genera varios daños, uno de los que más afecta y abunda son los daños psicológicos y emocionales. Esto lo menciona Eljach (2011) en el texto *Violencia escolar en América latina y el caribe* mencionando que:

El maltrato entre compañeros y/o compañeras que más preocupa en la actualidad no es el de las riñas o peleas ocasionales, que se pueden identificar y sancionar con relativa facilidad; la preocupación más grave alude al maltrato emocional repetido y sistemático que se dirige desde una persona o un grupo de personas contra otra y que – de manera consciente o inconsciente – apunta a su destrucción psicológica. (p.43)

Los daños psicológicos ocasionados por este tipo de violencia tienden a dejar secuelas y ser más graves que los daños ocasionados por el maltrato físico, aunque este último, también esté presente y genere consecuencias. De esta manera, se puede comprender la relevancia que tienen los actos violentos frente a la integralidad de las personas, pues dichos actos producen “(...) consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo” (MEN, 2013b, p. 2).

Mencionadas las consecuencias que trae la violencia en la escuela sobre las personas que la practican y quienes la sufren, se hace necesaria la intervención del docente con el objetivo de actuar y evitar problemas entre los estudiantes, que desencadenen una serie de daños que pueden ser físicos, emocionales y, además, pueden influir en la vida futura de estas personas. Teniendo en cuenta esto, el docente debe identificar cuándo un estudiante está siendo violentado, entonces, un alumno “sufre de acoso cuando es objeto, repetidas veces a lo largo del tiempo, de un comportamiento agresivo que le causa intencionalmente heridas o malestar por medio del contacto físico, las agresiones verbales, las peleas o la manipulación psicológica” (UNESCO, 2014, p. 11). Se puede observar que el maltrato intencionado, repetitivo y que cause daños en el individuo, muestra los indicios suficientes para darse cuenta de que un estudiante está siendo violentado en la institución.

Con lo anterior, se considera necesario que el docente además de estar preparado para identificar cuándo un estudiante está siendo acosado, también, debe conocer las etapas de éste, pues en ocasiones llega a pensarse que la violencia en los niños y niñas es un elemento de mala conducta que produce problemas convivenciales, pero esta “(...) es una etapa normal de su proceso de socialización. Sin embargo, el camino hacia la conciencia del respeto a los otros implica la intervención adulta para poner límites adecuados y precisos” (Eljach, 2011, p. 42). Por lo tanto, el saber profesional puede evitar la realización de juicios de valor equívocos y así, poder poner límites y brindar soluciones a esta problemática.

Es pertinente recalcar que la violencia escolar llega a camuflarse como un elemento normal en la comunicación e interacción de las personas, por ello, tiende a verse como un elemento aislado, pues se tiene una concepción de ella como agresiones graves. Frente a ello, Eljach (2011) contrapone esta idea cuando dice que:

Aunque los y las adolescentes reconocen los efectos negativos del acoso, muestran una gran dificultad para aceptar algunas acciones como malos tratos, en especial las agresiones verbales que, consideran, forman parte de los estándares normales de la interacción entre los jóvenes y, además, son comportamientos generalizados; por ejemplo, afirman que los apodosos son casi un rito de inclusión dentro del grupo. (p.45)

Con ello, se identifica que este fenómeno influye en las personas, aún sin ellas darse cuenta, tanto así que no son conscientes de que son violentadas en su cotidianidad, pues cualquier acto que refleje maltrato contra el otro, así sea en forma de broma, entra en el campo de la violencia escolar. Como consecuencia de esto, Eljach (2011) presenta esta problemática a nivel latinoamericano diciendo:

En Brasil, como en la mayoría de los países de América Latina, los apodos y las agresiones verbales se usan de manera generalizada como forma de juego. Los estudiantes reportaron que, a menudo, una situación de violencia se da como consecuencia de bromas que se escapan del control de las personas involucradas. (p.44)

Lo anterior da muestra que la violencia se encuentra bastante cerca de las personas en su cotidianidad; el hecho de decir groserías, referirse al prójimo con el ánimo de humillar y ponerle apodos, son elementos que parecen normales, pero que entran en el campo de este fenómeno. De allí que se plantee y se identifique el acoso como un elemento que en diversas ocasiones pasa desapercibido, ya que a veces las personas por querer hacer bromas o por tener un nivel de confianza elevado con sus semejantes, empiezan a referirse entre sí con groserías, con ofensas y con frases despectivas. Esto, al producirse dentro de un círculo de amistad, tiende a verse ignorado, pero en realidad tiene un trasfondo que, si llegase a analizarse de manera detenida, quedaría enmarcado dentro del campo de la violencia.

La violencia en las instituciones educativas se presenta desde diferentes entornos, los cuales serán trabajados a continuación. Así pues, se encuentra el entorno socio-cultural, el económico y el político, los cuales permitirán observar esta temática para identificarla desde partes específicas.

Desde el entorno sociocultural, se puede evidenciar la influencia que tiene la sociedad y la cultura en el desarrollo de la conducta de las personas, pues son ellas el reflejo del espacio en el cual habitan. Además, las relaciones sociales construyen al sujeto a la luz de sus diferentes dimensiones. Así mismo las instituciones educativas se encuentran ubicadas dentro de un contexto social que de una u otra manera influye en los procesos dentro de la escuela, por tanto, “Las desigualdades de género y la violencia en el hogar, en la comunidad o que sucede en el

ciberspacio afectan a los niños y los adolescentes que cursan estudios y se pueden reproducir o intensificar en las escuelas” (UNESCO, 2017, p. 1). Por consiguiente, todos los factores y circunstancias sociales van a incidir en los espacios en los que el sujeto habita, en este caso, la escuela.

Frente a esta idea, Barrow y Brown (1992) la complementa cuando plantea que “Cada uno nace con una herencia genética única. Sin embargo, el crecimiento y desarrollo siempre se produce en un entorno cultural, caracterizado por personas, ideas y artefactos. Nada puede separarse de esta cultura y de la sociedad concomitante” (p.145). A partir de ello, se puede identificar que cada persona parte de una estructura biológica, pero que se desarrolla y se construye a través de la inmersión en la sociedad y la cultura, siendo estas las que direccionarán su actuar.

Se debe comprender que las culturas y las sociedades tienden a variar de un contexto a otro, en ese sentido, se presentan diferencias tanto en costumbres, formas de comunicarse, uso del lenguaje, hábitos y en el modo de ver la realidad; de ahí que los niños y niñas empiecen a reproducir todo lo que viven. De esta manera, se plantea que “(...) la violencia es un acontecimiento social y en esta misma medida es siempre un acontecimiento subjetivo de un nosotros, dado que los ejes de los acontecimientos sociales se interpretan desde ciertas redes simbólicas de la acción humana.” (Castillo, 2011, p. 421). Esto significa que, el concepto de violencia va a ser diferente y dependiente del contexto social, pues lo que allí suceda será interpretado de acuerdo con las relaciones que se manejen en ese espacio; además, “La violencia escolar es dinámica, cambia, e incluso incorpora nuevos medios y herramientas (...)” (Fernández & Cabello, 2013, p. 117). De ahí que las nuevas tecnologías se estén usando para violentar y dañar a otras personas, lo cual muestra que los estudiantes acosados tienden a llevar esta problemática, incluso fuera de la escuela.

La violencia presente en las instituciones educativas como se ha trabajado, son el resultado de la interacción del niño con su familia, con sus amigos y demás círculos sociales; por esta razón, se encuentra que “(...) las actitudes discriminatorias de los niños, niñas y adolescentes provienen de imitaciones y aprendizajes del mundo adulto en el cual se desenvuelven y que puede estar provisto de abusos de poder y situaciones de desigualdad” (Eljach, 2011, p. 48). Por lo tanto, se observa la responsabilidad que tienen los adultos en su actuar, ya que son un ejemplo para los niños y niñas, influye de una u otra forma en el comportamiento de los infantes y su forma de relacionarse con sus compañeros.

Este argumento se refuerza con un planteamiento de Barrow y Brown (1992) cuando plantea que “La transmisión de la cultura a las nuevas generaciones es parte de la socialización. Esta transmisión tiene lugar primero en el hogar y después en las escuelas (...)” (p.147). Se identifica así que, en primera instancia, la influencia que tiene el entorno en el desarrollo del niño posibilita y crea en la persona sus creencias, maneras de actuar, costumbres, entre otros. En segunda instancia, se evidencia la responsabilidad que recae sobre la familia y sobre las escuelas, pues son estos entornos los que darán las primeras pautas de socialización en los niños y niñas; por esta razón son instituciones fundamentales que guiarán y formarán al futuro ciudadano.

Abordada la mirada social de la violencia escolar, se evidencia la necesidad de comprender la influencia que tiene el contexto en el desarrollo individual, pues “Los niños y las niñas son sujetos activos que aprenden paulatinamente a vivir y compartir en sociedad, que desarrollan conceptos morales y éticos que se manifiestan en la dinámica de compartir con sus compañeros (as) en la escuela (...)” (García, 2014, p. 32). Por consiguiente, se puede observar que el componente social es fundamental en la construcción de las personas, creando actitudes,

maneras de pensar, conceptos y demás situaciones que serán reflejadas en la interacción con otros sujetos.

Desde el marco legal, es necesario remitirse a las políticas presentadas por el MEN frente al tema de la violencia escolar. Así pues, se enunciará el concepto presentado por esta entidad, luego se mencionarán los tipos de agresiones y, por último, las situaciones de atención que indicarán cómo se deben abordar cada una de las problemáticas que se presenten en la institución. Dentro de la ley 1620 del (2013a) en el artículo 39 se definen las agresiones escolares como:

(...) toda acción realizada por uno o varios integrantes de la comunidad educativa que busca afectar negativamente a otros miembros de la comunidad educativa, de los cuales por lo menos uno es estudiante. La agresión escolar puede ser física, verbal, gestual, relacional y electrónica. (p.14)

Se identifica que toda agresión que afecte a uno o más miembros de la comunidad educativa, se clasifica como un acto de violencia escolar. En ese sentido, también se encuentran diferentes tipos de agresiones plasmadas dentro de esta ley, como lo son las físicas, verbales, gestuales, relacionales y electrónicas. La definición de estos tipos de agresión las menciona el MEN (2013a) en la ley 1620 en el artículo 39 como:

- a. Agresión física. Es toda acción que tenga como finalidad causar daño al cuerpo o a la salud de otra persona. Incluye puñetazos, patadas, empujones, cachetadas, mordiscos, rasguños, pellizcos, jalón de pelo, entre otras.
- b. Agresión verbal. Es toda acción que busque con las palabras degradar, humillar, atemorizar, descalificar a otros. Incluye insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas.

- c. Agresión gestual. Es toda acción que busque con los gestos degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otros.
- d. Agresión relacional. Es toda acción que busque afectar negativamente las relaciones que otros tienen. Incluye excluir de grupos, aislar deliberadamente y difundir rumores o secretos buscando afectar negativamente el estatus o imagen que tiene la persona frente a otros.
- e. Agresión electrónica. Es toda acción que busque afectar negativamente a otros a través de medios electrónicos. (p.14)

Se pueden identificar diferentes agresiones que entran en el campo de la violencia escolar, mostrando que este fenómeno se expande en distintos espacios y que siempre busca afectar la integridad de algún individuo. Anteriormente, se habían mencionado las agresiones físicas y las verbales, pero en esta ley se presentan otras modalidades, entre ellas la electrónica, que es el uso de las tecnologías para que desde el anonimato se afecte a otra persona; por tanto, se evidencia que el avance tecnológico también ha fomentado y ha hecho aparecer nuevos tipos de violencia.

Al hablar de las nuevas tecnologías relacionadas al tema de la violencia escolar, existe una modalidad de la misma conocida como el *Cyberbullying*, donde se presencia el maltrato por medio del uso de dichas tecnologías. De esta manera Fernández y Cabello (2013) muestran que:

(...) las situaciones de acoso a las que hace frente la víctima se ven amplificadas a través de diferentes medios; por un lado, el anonimato del acosador es más factible ya que puede ocultarse mediante pseudónimos, alias o identidades falsas y llevar a cabo un ataque a la víctima en las redes sociales, chats, o a través del correo electrónico (...). (p.117)

Se observa que los actos violentos tienden a verse reflejados de distintas maneras y espacios, en el presente caso, el *Cyberbullying* promueve el acoso combinado con un componente agregado como lo llega ser el anonimato, ya que, por medio de este, el acosador puede violentar a su víctima constantemente sin llegar a ser identificado.

Las agresiones mencionadas se encuentran enmarcadas dentro de las situaciones de atención en el artículo 40 como “(...) aquellas que permitan asistir a los miembros de la comunidad educativa frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos (...)” (MEN, 2013a, p. 14). Es decir, que las situaciones de atención son aquellas que afectan la convivencia escolar, y donde es necesaria la intervención de los mecanismos de la institución educativa.

Cabe mencionar que esta ley clasifica las agresiones en diferentes tipos de situaciones. En primer lugar, se encuentran las situaciones de tipo I, que son los conflictos que no llevan a agresiones físicas pero que afectan la convivencia en la escuela. En segundo lugar, están las situaciones de tipo II, que hacen referencia a las agresiones repetitivas, ya sea de forma física, electrónica o verbal que afectan la salud de las personas sin llegar a propiciar lesiones o incapacidades. En tercer lugar, se encuentran las situaciones de tipo III, que son aquellas que tienen un alto grado de gravedad y que son clasificadas como delitos legales. Se encuentra que las agresiones en el campo de la violencia escolar son mediadas por la ley presentada anteriormente y cada situación está clasificada de acuerdo con su magnitud. En este sentido, los tipos de agresiones y situaciones se encuentran como factores importantes en los establecimientos educativos, ya que de esta manera el cuerpo académico puede actuar de acuerdo a las problemáticas que se desarrollen en las instituciones, pues estas según el artículo 29 deben tomar “Las medidas pedagógicas y las acciones que contribuyan a la promoción de la

convivencia escolar, a la prevención de las situaciones que la afectan y a la reconciliación (...)” (MEN, 2013a, p. 9).

Además de los elementos planteados por la ley 1620 de 2013 del MEN, también se encuentra la Organización Mundial De Las Naciones Unidas (de ahora en adelante ONU), quienes presentan la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, en los cuales se encuentran algunos artículos que son necesarios tener en cuenta dentro de esta problemática estos son según la ONU (1948):

Artículo 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 3

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 5

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 19

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 22

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 25

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez y otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

Artículo 26

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (pp. 2-8)

Los derechos mencionados por la ONU dan muestra de que toda persona merece vivir tranquilamente, sin ser violentado, ni atacado por otro individuo. También se identifica que, en el caso de recibir malos tratos, las autoridades e instituciones deben intervenir, ya que se estaría violando la resolución establecida por la ONU.

En cuanto al entorno económico, se pretende ilustrar la relación que tiene éste con la aparición de la violencia escolar, pues a veces llega a pensarse que este fenómeno se presenta con mayor frecuencia en los lugares donde el nivel socioeconómico es bajo, ¿En realidad esto es así? En un primer momento Monclús (2005), presenta que:

La violencia en la escuela es, en efecto, reflejo de la sociedad. Y esto se hace patente de forma más clara en el mundo no desarrollado. UNICEF señala que, entre las causas más importantes de esa violencia, se encuentran la pobreza, el trabajo infantil, la trata de

menores, el SIDA, la ubicación en lugares geográficos remotos, una infraestructura deficiente, el origen étnico, la escasa categoría social de las mujeres y la falta de educación de las madres, los conflictos civiles y los desastres naturales. (p.24)

Este autor muestra que, la violencia escolar se hace presente en los lugares donde hay un déficit económico, donde la zona geográfica no es muy conocida y, por ende, no cuenta con los recursos necesarios para suplir las necesidades de sus habitantes. También, precisa en el estatus social de la familia y los conflictos que se encuentran presentes en esos contextos. Estos factores muestran la influencia que tiene el aspecto económico en la aparición de la violencia en los colegios. En contraposición a la idea planteada con anterioridad, frente a la relación de la economía con la aparición de la violencia escolar, Eljach (2011), postula que:

(...) respecto al acoso entre pares y la consecuente violencia escolar, se tiende a la asociación de estas conductas con la pobreza, lo cual demuestra también una discriminación hacia ella. Al contrario de esta creencia, que resuena mucho en los medios de comunicación, varios estudios demuestran que el acoso y la violencia se producen por igual en centros educativos públicos y privados; más aún, las conductas más sofisticadas de acoso y maltrato, así como de exclusión, se dan en mayor medida en los colegios privados. (pp.48-49)

Dentro esta misma lógica, Olweus (1998) también afirma que “(...) el hecho de que un alumno sea agresor o víctima no se puede explicar como una consecuencia de unas pobres condiciones sociales y económicas de la familia.” (p.62). De esta manera, se logran identificar los contra argumentos hacia la idea de Monclús, pues se refleja que esta problemática se presenta independientemente del componente socioeconómico del sujeto. Además de ello los autores plantean que la violencia escolar se muestra de igual manera, tanto en los colegios

públicos como en los colegios privados, incluso llegan a mencionar que, en este último, se presenta este fenómeno con mayor frecuencia.

A manera de conclusión, se puede decir que la violencia escolar está presente en todas las instituciones educativas sin importar el nivel socioeconómico del sujeto y del colegio, aunque se debe precisar que las agresiones tienden a variar en cuanto a sus formas de realización que se encuentran estipuladas y clasificadas por la ley 1620 del MEN.

En síntesis, se puede afirmar que el escolar es una problemática que se presenta en la cotidianidad de los infantes, y que se encuentra plasmada en prácticamente todas las instituciones educativas, trayendo repercusiones a corto y a largo plazo tanto para el agresor como para la víctima. Se hace necesario el prestarle la suficiente atención a este fenómeno, pues se pudo evidenciar que existen leyes y derechos que dejan con gran claridad que atacar o dañar a otra persona son actos inaceptables que deben ser atendidos. También, se identificó que esta problemática se desarrolla en las escuelas con diferentes tipos de agresiones, pero allí, lo principal es que cualquiera sea la forma de violencia, el único objetivo siempre será dañar a otra persona por simple gusto.

Teniendo en cuenta el desarrollo del presente documento que permitió comprender el concepto de violencia escolar, sus diferentes tipos, componentes, actores, situaciones y características principales, se procederá a enunciar la problemática encontrada siendo el factor fundamental de este trabajo.

Durante el recorrido en el proyecto curricular *LEF*, se realizaron distintas observaciones e intervenciones en las diferentes modalidades (formal, informal, no formal) de la educación, donde se empezó a evidenciar la violencia escolar como una problemática a abordar en este proyecto. Para argumentar la existencia de este fenómeno, Castañeda (2011) dice que la violencia escolar “(...) se ha convertido en los últimos años en un problema preocupante, poco

analizado y documentado, que trasciende la institución escolar debido al incremento constante de actos violentos que han desencadenado el asesinato y suicidio de niños, niñas y jóvenes” (Castañeda, 2011, p. 59). Este problema se pretende trabajar específicamente desde las *agresiones verbales* que son entendidas por el Ministerio de Educación Nacional como “(...) toda acción que busque con las palabras degradar, humillar, atemorizar, descalificar a otros. Incluye insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas” (MEN, 2013a, p. 14). Además del concepto presentado por esta entidad también se observa esta problemática desde Castañeda (2011) en su documento *La violencia verbal en el aula: análisis del macro acto de amenaza*, en el cual la define como:

(...) todo acto comunicativo cuya intención es hacer daño al otro en su imagen social y en el cual se invade el territorio personal, cuyo efecto se intensifica cuando quien ejerce el acto verbal mantiene o cree tener poder o capacidad de subordinación sobre el receptor.
(p.67)

Partiendo de estos conceptos, se entienden las agresiones verbales como aquellas que se producen por medio del lenguaje, teniendo como intención agredir a otra persona; allí no sólo se reflejan los insultos y las amenazas, sino también los apodosos, las burlas y cualquier uso de la comunicación que tenga como único fin, la ofensa hacia otros individuos.

Este problema será trabajado en el campo de la educación formal que es definida como “(...) aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos.” (MEN, 1994, p. 3). En ella se presenta tres niveles de educación en cuanto a la escuela se refiere; el primero corresponde al preescolar, el segundo a la básica y el tercero a la media. Se debe tener en cuenta que una vez se culmina el proceso escolar, existe la posibilidad de

continuar estudiando y especializarse en diversas áreas; esto puede llevarse a cabo en las diferentes universidades del país, donde se presenta primeramente el pregrado, que otorgará el título de profesional, y una vez finalizado éste, se pueden realizar posgrados que darán diversos títulos, entre ellos la maestría, el doctorado, las especializaciones, entre otros.

Se pretende aplicar este proyecto en el colegio *IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamín*, que se encuentra estipulado en el campo de la educación formal. Este aparece ubicado en el sector de Usme, localidad quinta de Bogotá, que se sitúa al sur oriente de la ciudad, siendo la segunda localidad que cuenta con mayor cantidad de zonas rurales. Se divide en diferentes barrios como Alfonso López, La Aurora, Yomasa, Usme Pueblo, Comuneros, entre otros, siendo este último, el lugar donde se encuentra localizado el colegio que abrió las puertas para este abordaje.

Es una institución pública fundada en el año 1999, con modalidad mixta, dividido en dos sedes. Por un lado, está la sede de primaria donde se encuentran niños y niñas cursando desde el grado cero a quinto. Por otro lado, está la sede de bachillerato donde hay jóvenes cursando del grado sexto a undécimo. En este colegio se realizaron diversas prácticas de observación en la sede de bachillerato, donde se observó la problemática anteriormente mencionada que guiará el proyecto en construcción; allí se identificaron diferentes tipos de agresiones, como: la física, la relacional y la verbal, siendo esta última la que se presentó en mayor medida y de forma constante, lo cual causó que el foco de esta propuesta fueran ese tipo de agresiones. Partiendo de esto, se evidenció una buena comunicación por parte de los estudiantes en las ocasiones que el docente estaba presente, pero cuando él se ausentaba, la relación entre compañeros cambiaba, dando paso a los insultos, las groserías, las ofensas y las burlas constantes, estos comportamientos se vieron reflejados a lo largo de las prácticas de observación.

En una de estas prácticas, el docente dirigió su clase en torno al trabajo en grupo, con el fin de que los estudiantes se apoyaran entre sí. En ese momento no se presentaron insultos ni amenazas, pero sí se reflejaron las bromas y los apodos, allí hubo algo particular que era dirigirse al compañero con la palabra “ñero”. Llegado el momento de la práctica del juego libre, en este caso el microfútbol, afloraron los insultos, siendo estos provocados por el contexto competitivo; además de ello, también se reflejaron las frases despectivas a las personas que no querían participar o que cometían algún error durante el juego.

Este pequeño apartado de un ejercicio de observación permite ilustrar que las agresiones verbales si están presentes en la escuela, y por ende es necesaria la intervención e implementación de este PCP para afrontar esta problemática en busca de una posible solución.

Teniendo en cuenta los conceptos anteriores y su relación con el proceso de intervención realizado en la licenciatura, que se llevó a cabo en las diferentes observaciones e intervenciones pedagógicas durante todos los semestres, se ha logrado identificar el maltrato que hay entre iguales, el uso de groserías en el vocabulario cotidiano y las burlas con el ánimo de ofender al otro. Es un problema para tratar, ya que la buena comunicación y el buen trato son elementos fundamentales para convivir en sociedad, mejorando las relaciones sociales de todo tipo.

Como se mencionó en páginas anteriores, el presente proyecto curricular se empezó a desarrollar, planear e implementar sesiones de observación en la educación formal, específicamente en el colegio Oswaldo Guayasamin. Todo esto en el año 2019, pues se debe tener en cuenta que el PCP comienza a trabajarse desde octavo semestre. Llegado el 2020, aparece una particularidad que se evidencia a nivel mundial; este es el surgimiento y propagación de covid-19, un virus que apareció y se propagó por prácticamente toda la tierra, razón por la cual se tuvieron que tomar medidas drásticas, las cuales cambiaron la forma de vivir de las personas.

Covid-19.

Ahora bien, el surgimiento de los virus no es algo nuevo en la historia de la humanidad, pues, a lo largo de los tiempos se ha podido identificar la aparición del sida, la gripa porcina, la gripe rusa, la gripe española y en el presente caso, el covid 19. Este virus tiene una característica que suele ser bastante común, siendo la transmisión de una enfermedad de un animal a un ser humano, ya que básicamente eso fue lo que sucedió. Esta peculiaridad acerca de “La propagación de un patógeno animal a un humano, se conoce como transmisión entre especies o “spillover”” (Alvarado, Idrovo, & Meneses, 2020, p. 3). Precisamente a dicha transmisión entre mamíferos pertenecen los virus denominados como corona.

Dicho lo anterior, se mostrará el origen y expansión que tuvo el coronavirus, así pues, en el año 2019 a finales de diciembre “(...) se detectó alrededor de 99 casos atípicos de neumonía en la ciudad Wuhan, provincia de Hubei en China (...)” (Alvarado et al., 2020, p. 4). Estos casos aparecieron específicamente en un mercado de Huanan, siendo este un lugar reconocido por la venta de animales salvajes muertos, dentro de ellos están los ratones, los murciélagos, serpientes, gran variedad de aves, etc. Entonces, los especialistas comenzaron a analizar el código genético del virus que estaban sufriendo los primeros contagiados, e identificaron que este hacía parte de los coronavirus denominándolo como Sars-CoV-19, ya que lo relacionaron con el Sars, que se había presentado en tiempos anteriores. Pero ¿Cuál fue la especie que transmitió esta enfermedad? En un principio los epidemiólogos, investigadores del sector de la salud y los medios de comunicación, transmitían que el origen del virus se encontraba en las serpientes, luego se creyó que en realidad fueron los murciélagos, llegando así a plantear que, en el mercado anteriormente mencionado, una persona se contagió al consumir una sopa de dicho animal. Por bastante tiempo y aún se sigue creyendo que todo surgió de esta especie, pero estudios recientes han demostrado que esto no es así, por lo cual investigadores han llegado a la

conclusión que “De la filogenia obtenida en este estudio se observa que las cepas virales se desarrollaron inicialmente en pangolines malayos (...)” (Alvarado et al., 2020, p. 10). Lo anterior da muestra que este animal fue el que empezó originalmente la transmisión del covid-19. Partiendo de ello, se identifica que “(...) nuevamente ha quedado en evidencia el enorme riesgo de interactuar con especies silvestres que son reservorios virales” (Alvarado et al., 2020, p. 12). Tal vez esto es algo que no ha podido asimilar el ser humano, pues, en varias ocasiones han surgido enfermedades por el constante contacto y consumo de animales, que como en el presente caso, terminaron transmitiendo enfermedades y poniendo en riesgo la vida de la humanidad. Algo similar a lo sucedido con la peste negra, ya que, debido a la cercanía de los individuos con las ratas, se expandió un virus que contagió y mató a miles de personas.

Una vez es identificado el coronavirus, ya existía una gran cantidad de personas que lo portaban y por ende, lo transmitían a otras, pero esto no sólo en el país de origen, puesto que “A mediados de enero se registró el primer caso fuera de China, se aisló la ciudad de Wuhan y posteriormente 15 ciudades chinas más” (Alvarado et al., 2020, p. 4). Es así, que este virus empezó a expandirse de manera desorbitada y lo que parecía ser neumonía y un caso normal de gripa, terminó yendo mucho más allá, puesto que se empezó a evidenciar en sus orígenes que “(...) la enfermedad presentó una tasa de mortalidad del 2.3 %” (Alvarado et al., 2020, p. 4).

Entonces, se observa que no se trataba de una gripe común, sino que era algo diferente que llegaba a poner en estado de salud grave a los pacientes e incluso llegar a matarlos. Todo esto pudo investigarse de manera eficaz en los primeros días de la aparición del virus, pero, ello no evitaba que este continuará propagándose a nivel mundial. Esto debido a que el virus comenzó a salir de China, por causa de las personas que viajaban a otros lugares del mundo estando contagiados sin siquiera saberlo. Al decir que varias personas no conocían que portaban el virus tiene varias razones; y es que, los síntomas del Covid-19 pueden sentirse después de

varios días del contagio, e incluso se conoce que existen personas que son asintomáticas, lo cual quiere decir que el virus no les hace absolutamente nada en su organismo, pero, esto sigue siendo relativamente peligroso, ya que, alguna persona al no tener ningún síntoma, lo que hace es continuar con su vida normal infectando y transmitiendo el virus a otras personas, que tal vez también sean asintomáticas o lleguen a enfermarse de gravedad e incluso morir. Esto que se acaba de mencionar, sirve como ejemplo para mostrar cómo se da la propagación y esparcimiento del coronavirus.

En este escenario se puede reconocer como el Covid-19 se originó en China, pero debido a que este “Se propaga de persona a persona” (Pérez, 2020, p.7). Empezó a esparcirse por diferentes partes del mundo, ya que, al estar cerca de una persona contagiada, existe una gran probabilidad de contraer la enfermedad. Aun así, esta no es la única manera de transmisión, pues, los fluidos que expulsa la persona con coronavirus pueden quedar esparcidos en cualquier superficie, y si esta última la contacta algún individuo, puede llegar a contraer el virus, continuando así la propagación con una gran cantidad de seres humanos, y justo ello fue lo que sucedió.

Antes de exponer el esparcimiento a nivel mundial, es preciso traer a colación los síntomas que produce este virus. De esta manera, se pueden identificar dolores de cabeza, fiebre, tos seca y dificultad para respirar, siendo esta última la más significativa, puesto que el virus lo que hace es atacar la garganta y las vías pulmonares. Así pues, la respiración queda completamente comprometida, sobre todo en aquellas personas que de por sí ya cuentan con enfermedades relacionadas con afecciones pulmonares. Cabe recalcar que, existen personas que presentan un solo síntoma o tal vez ninguno, y de igual manera cada cuerpo reacciona de diferente forma, ya que, en diversos casos la enfermedad no pasa de una gripa común, como

también existen casos en los que el paciente se pone bastante grave y otros en los que llega la muerte.

Ahora bien, identificado el contexto acerca del surgimiento, síntomas y propagación del Covid-19, se puede reconocer cómo esta enfermedad rompió todas las fronteras, puesto que llegó a cada continente, afectando a millones de personas de todo el mundo, esto es denominado como una pandemia. De este modo, el virus pasó de identificarse como algunos casos en China, a estar esparcido de un modo exorbitante.

Dentro de los diferentes países a los cuales ha llegado el virus, se encuentra España e Italia, siendo estos los que más perjudicados se han visto, ya que, el nivel de personas infectadas creció exponencialmente, de tal manera que “El 12 de marzo en España habían contabilizados 2965 casos de coronavirus, y al día siguiente había 4231 casos” (Guirao, 2020, p. 9). Estas cifras dan muestra del crecimiento y expansión de esta pandemia, y no solo el contagio, sino, el aumento de las personas enfermas de gravedad y además el número de muertes, pues, los países anteriormente mencionados, son los que más pérdidas han tenido debido al Covid-19.

Con este escenario en toda la tierra, los mandatarios de los países empezaron a tomar medidas, puesto que “(...) no basta con que la curva sea de por sí aplastada, sino que hay que tomar medidas para “aplastarla”” (Guirao, 2020, p. 7). De este modo, se declaró en varias partes del mundo el inicio de la cuarentena, para que, de esta manera, el nivel de contagio se empezará a reducir y por ende, la mitigación del virus, puesto que la cura contra dicha enfermedad no ha sido inventada. ¿Por qué la cuarentena? “(...) si aislamos de la población a los enfermos a un ritmo mayor que el ritmo con que estos enfermos contagian a otras personas, la epidemia se extingue” (Guirao, 2020, p. 2). Por este motivo es que la medida de la cuarentena resulta ser tan efectiva, si se cumple a cabalidad, aunque en el caso del Covid-19, no se optó por implementarla

sólo en las personas contagiadas, sino en todas las personas, por lo cual el mandato fue, no salir de las casas hasta nueva orden por parte de los diferentes estados y gobiernos.

La anterior fue una decisión y una medida drástica, puesto que, con la cuarentena se ve afectada la economía, la manera de vivir de las personas, la forma de relacionarse, entre otros. Pero aun así esta decisión fue fundamental, ya que, “Si en España hay 47 millones de personas, a ese ritmo en 25 días estaríamos todos enfermos, y en poco más de un mes el planeta entero” (Guirao, 2020, p. 9). Queda en evidencia el por qué las personas llevan tanto tiempo encerradas en sus casas, mientras la situación mejora. Por el momento cada quien intenta llevar su vida por medio de las tecnologías, pues, los trabajadores han tenido que realizar sus labores del empleo desde el hogar, de igual manera, los estudiantes de colegios y universidades se encuentran realizando clases virtuales, debido a que la orden es clara, nadie puede salir de su casa. He aquí la razón por la cual el PCP ha tenido que variar en la implementación, puesto que los estudiantes del colegio ya no se encuentran allí y la presencialidad se torna imposible, ya que, la norma es clara e incumplirla es delito. Por estos motivos, es que se debe implementar esta propuesta curricular de Educación Física desde la virtualidad con el uso de las tecnologías y el internet.

Teniendo en cuenta, la información anteriormente trabajada, acerca de la conceptualización del virus y su propagación a nivel mundial, es importante aterrizarlo a un contexto cercano, ya sea a nivel nacional, como a nivel local. Es pertinente evidenciar cómo esta situación ha influenciado sobre el país y la ciudad, ya sea en la toma de decisiones o en la cotidianidad que cada una de estas comprende, en lo que se hace llamar la normalidad. Además, es importante identificar las diferentes normativas que la aparición de este virus ha ocasionado, pues las decisiones frente a esta situación han sido radicales, en cuanto a la forma de vivir de las personas.

Haciendo mella en la situación que se presenta a nivel nacional, se remite a la documentación y a las diferentes decisiones que desde la Presidencia de la república se ha realizado, añadiendo aquí, los datos relevantes que se han producido a lo largo del tiempo que este virus lleva presente en el país. Para comenzar, es importante saber cuándo llegó este virus al país, entonces se resalta que “El 6 de marzo se confirmó el primer caso de Coronavirus (COVID - 19) en Colombia.” (Minsalud, 2020a, p. 1). Este primer caso es el de una joven de 19 años, procedente de Milán, Italia, que, al presentar la sintomatología, y recurriendo a los análisis necesarios, el instituto nacional de Salud confirmó el positivo de las pruebas que le hicieron a dicha joven. Las principales medidas que se tomaron frente a ello, ante la posible propagación, añadiendo la presencia o descarte del virus en la persona, fue “(...) el antecedente de viaje del paciente a países del exterior de Colombia o su contacto con un caso confirmado, y así es posible definir si puede tener o no la enfermedad.” (Minsalud, 2020a, p. 2).

A partir de esto, se empiezan a tomar decisiones frente a la prevención y al posible contagio de más personas, generando recomendaciones, tales como: el lavado de manos, el uso de tapabocas, el cubrirse al estornudar, no estar en lugares donde hayan varias personas, entre otras; además, si se sienten síntomas como fiebre, dolor de pecho, dificultad al respirar, tos seca, etc., lo primordial es comunicarse de inmediato a las líneas de atención que propuso el Ministerio de Salud y Protección Social (Minsalud). Así mismo, se generan acciones de vigilancia en salud pública de todos los departamentos y en las diferentes entidades que están prestas al posible contagio, donde se busca prever la propagación del virus a una velocidad alta.

Trayendo a colación, la normatividad que se generó desde la Presidencia y el Minsalud; se tienen en cuenta el decreto de ley 457 y la resolución 464 respectivamente, y donde se informa sobre el “Aislamiento preventivo obligatorio para toda la población hasta el 13 de abril y para las personas mayores de 70 años, hasta el 30 de mayo de 2020. La medida de aislamiento

busca prevenir la propagación de COVID-19” (Minsalud, 2020b, p.1). De esta manera, se genera a nivel nacional la cuarentena o aislamiento preventivo obligatorio, desde el pasado 24 de marzo de 2020, y que, en el transcurso de esta, se ha extendido durante más fechas, siendo la última propuesta para su finalización, el 11 de mayo del presente año. Cabe resaltar que esta decisión, ha variado de acuerdo a la información que día tras día se va generando, incluso, llegándose a pensar, que esta cuarentena vaya más allá de la fecha propuesta. A partir de ello, se toman decisiones frente a la salida de las personas a la calle, y se decretan algunas excepciones, en cuanto a la circulación de las personas, en temas como la asistencia y prestación de la salud, la compra o abastecimiento de víveres y medicamentos, incluso a los que tengan que realizar servicios bancarios, siempre, buscando que, a partir de dichas recomendaciones, se evite la propagación del virus. Para culminar este apartado, es necesario dar a conocer la última cifra dada por el Minsalud, siendo este último reporte el día 27 de abril del 2020, dando como datos 5597 personas contagiadas, 253 personas fallecidas a causa del virus, y la cifra alentadora de 1210 pacientes recuperados, añadiendo que Bogotá es la ciudad más afectada por el covid-19, con 2345 contagios.

Ahora, se dará paso a la influencia que este virus a provocado a nivel local, en este sentido, el impacto que ha generado en Bogotá, y teniendo en cuenta, como se identificó en el anterior párrafo, como la ciudad que tiene más contagiados en toda Colombia; evidenciar las diferentes normas que ha implantado la alcaldesa, para evitar que este número crezca.

En primera instancia, Bogotá, como primeras medidas, y teniendo en cuenta la presencia del virus a nivel nacional, hace campañas de higiene y cuidado frente al posible contagio y propagación del virus; dicha campaña promueve recomendaciones como: el lavado de manos, el uso de tapabocas en lugares públicos, no estar en aglomeración de personas, taparse al estornudar, entre otras más. Luego, a medida que el virus se fue propagando, se hizo necesario

comprender la situación como alerta amarilla, y así mismo, tomar las medidas correspondientes para evitar más contagios.

Desde la Alcaldía mayor de Bogotá (2020^a), aparece el Decreto 090 del presente año, conocido como el simulacro vital. Este limita en su totalidad “(...) la libre circulación de vehículos y personas en el territorio del Distrito Capital de Bogotá entre el día jueves 19 de marzo de 2020 a las 23:59 horas hasta el lunes 23 de marzo de 2020 a las 23:59 horas (...)” (p. 10). Así pues, se plantea un simulacro durante el fin de semana comprendido en las fechas anteriormente mencionadas, para luego entenderse, y quedar a la par junto a la cuarentena a nivel nacional que se mencionó con antelación, comprendiendo sus diferentes extensiones, y su contemplación final hasta el 11 de mayo de este año. De igual manera, la Alcaldía Mayor de Bogotá (2020a) generó algunas excepciones en cuanto a dicha circulación, entendidas estas como: el abastecimiento de alimentos y medicamentos, desplazándose una persona por familia, la prestación de servicios públicos y privados de salud, el cuidado de personas que lo necesites y de mascotas, y/o la atención de asuntos de fuerza mayor o extrema necesidad. (p.1)

Al hilo de la extensión de la cuarentena, tanto a nivel nacional como a nivel local, la Alcaldía Mayor de Bogotá (2020b) propone el decreto 106 del 8 de abril del 2020, donde especifica la continuidad de la cuarentena y las diferentes excepciones, pero en este, se decreta que deberá ser bajo la condición que los días impares se puedan movilizar las personas del sexo masculino, y los días pares se movilizan las personas del sexo femenino. (p. 13)

Es de suma importancia, comprender también qué sucedió con los colegios, a partir de la implementación de la cuarentena nacional. El gobierno nacional, junto con la secretaria de educación del distrito (SED) decretan “(...) la suspensión de clases presenciales desde el 16 de marzo, y con el objetivo de garantizar el bienestar, el cuidado y la protección de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la ciudad (...)” (SED, 2020, p.1). De esta manera, se proponen clases

desde la virtualidad, para continuar con los procesos de aprendizaje desde los hogares; así mismo, buscando que las instituciones promuevan herramientas pedagógicas que propicien el aprendizaje y desarrollo de cada estudiante.

Cabe resaltar que los ejercicios de observación, la selección de la población, de la institución y la escritura del presente documento fueron realizados antes de la contingencia del Covid-19 a nivel mundial. Razón por la cual, se tuvo que hacer cambios debido a la cuarentena obligatoria, en cuanto a la implementación y la población en la cual se va a llevar a cabo este PCP; pues, debido a esto, la práctica debe realizarse desde la virtualidad. Teniendo en cuenta lo anterior se toma la decisión de cambiar la muestra, entonces se procede a trabajar con un grupo de cinco personas, entre los quince y los veinticuatro años. La problemática se pretende tratar a través del uso de aplicaciones que permitan la interacción y la comunicación en espacios sincrónicos. Es pertinente precisar que, en la estructura del documento no se omitirá ni se borrará lo realizado en el colegio, que abrió las puertas a la intervención, sino que se dejará como muestra y constancia del proceso que se llevó a cabo, y que, debido a la propagación del virus, tuvo que cambiar. Además, es necesario aclarar que, a lo largo del trabajo escritural, se ha dejado en evidencia que las agresiones verbales se presentan en todo lugar y no solamente en los espacios educativos. Por este motivo la propuesta puede llevarse a cabo con personas externas a la educación formal.

Con referencia a la problemática evidenciada, se procede a identificar el tipo de ser humano que se quiere formar; en ese sentido se pretende construir una persona que pueda y sepa convivir en un entorno social, es decir un ser capaz de relacionarse con sus iguales dentro de la dinámica del buen trato. Si bien la comunicación existe y se presenta en la cotidianidad, no siempre se practica con una buena intención. Se pretende abordar esto desde la mirada de las relaciones interpersonales, que son entendidas por Extremera y Fernández (2004), como:

(...) un componente de la vida social que ayuda a las personas a interactuar obteniendo beneficios mutuos. Es decir, las habilidades sociales tienden a ser recíprocas de tal manera que la persona que desarrolla y posee unas competencias sociales adecuadas con los demás, es más probable que reciba una buena consideración y un buen trato por la otra parte. (p.120)

A partir de lo anterior, se encuentra que las relaciones interpersonales son aquellas en las que se evidencia una interacción e intercambio constante con otra persona, es decir que abarca la relación con otros seres humanos. Dicho lo anterior se considera pertinente el uso de la teoría del desarrollo humano de Lev Vygotsky llamada *Teoría sociocultural de las funciones psíquicas*, puesto que, en ella se profundiza y se considera importante la influencia del entorno en la formación y desarrollo del sujeto. Esta idea, se fundamenta desde Carrera y Mazzarella (2001) quienes realizan un abordaje de la teoría mencionada, argumentando que “(...) el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje.” (p.43). Allí la comunicación referente al uso del lenguaje es un factor vital, pues el individuo se encuentra en constante interacción y dialogo con sus pares, lo cual le posibilita el aprendizaje y la construcción de conocimiento, siendo el factor social y cultural el que guía dicho aprendizaje, pues como se ha mencionado con antelación, el sujeto es el resultado de la sociedad en la cual habita y convive.

Entonces “La intervención deliberada de otros miembros de la cultura en el aprendizaje de los niños es esencial para el proceso de desarrollo infantil.” (Carrera & Mazzarella, 2001, p. 44). Al observar que el aprendizaje del sujeto está influenciado por la interacción con los demás, se evidencia la importancia que tienen las relaciones de tipo interpersonal referente al desarrollo del individuo, ya que por medio de ellas se aprende la cultura, los valores, los conceptos y los

saberes construidos y que han sido herencia de generaciones anteriores, todo esto mediado por la comunicación.

Problematización.

La violencia escolar es una problemática que se encuentra presente en todas las instituciones educativas, se ve influenciada desde la sociedad, la cultura, la economía y desde las leyes y políticas que rigen dicho fenómeno. Este problema se puede ver desde las agresiones físicas, gestuales, con el uso de las tecnologías o en el presente caso y como tema central, desde las agresiones verbales, que son entendidas desde Castañeda (2011) en su documento *La violencia verbal en el aula: análisis del macro acto de amenaza*, como:

(...) todo acto comunicativo cuya intención es hacer daño al otro en su imagen social y en el cual se invade el territorio personal, cuyo efecto se intensifica cuando quien ejerce el acto verbal mantiene o cree tener poder o capacidad de subordinación sobre el receptor. (p.67)

Y desde el MEN como “(...) toda acción que busque con las palabras degradar, humillar, atemorizar, descalificar a otros. Incluye insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas” (MEN, 2013a, p. 14). A partir de ello, se hace necesario intervenir y tratar las agresiones de tipo verbal que se encuentran entre pares, ya que en ocasiones en las relaciones el objetivo no es necesariamente el buen trato, sino dañar y atacar al otro, lo cual debe ser atendido, buscando una mejora en este ámbito. Es importante reconocer que este tipo de agresión no siempre se presenta de forma evidente, sino que, por el contrario, tiende a pasar de manera desapercibida, ya que en ambientes de amistad se encuentran las bromas, los apodosos, los insultos, entre otros, pero debido al contexto de compañerismo y confianza. Estas agresiones se camuflan y se toman como un elemento normal de socialización. Esto no debería ser así, ya que en la cotidianidad las personas

están adquiriendo el rol de agresor y de víctima sin llegar a darse cuenta, por causa de no prestarle la atención suficiente al trato que dan y reciben de las demás personas

Es un problema por tratar ya que a partir de este PCP se busca una mejora de este tipo de agresión, para propiciar buenas relaciones entre compañeros y así, fomentar una sana convivencia en la escuela. Cabe resaltar que esta problemática se atenderá desde la comunicación y las relaciones interpersonales, pues en el campo de la violencia escolar, específicamente en las agresiones verbales siempre se encuentra el escenario de un agresor y una víctima, motivo por el cual se pretende mejorar el trato entre ambas partes.

Perspectiva educativa

Teniendo en cuenta los diferentes elementos que debe tener este capítulo, se iniciará el abordaje del marco teórico que soportará y dará sustento a la problemática enunciada y desarrollada en páginas anteriores. A continuación, el lector encontrará como base de este marco teórico las tres áreas del conocimiento relevantes en la educación física dentro de la propuesta del LEF, tales como, el componente humanístico, disciplinar y pedagógico, los cuales se relacionarán a la luz de la propuesta de este proyecto.

En la sección anterior se identificó la violencia escolar como una problemática que afecta constantemente a los miembros de la comunidad educativa, presentándose desde diferentes tipos de agresiones dentro de las cuales se encuentran las verbales. Siendo estas las que se traen a colación como factor originario del presente proyecto, ya que, son precisamente dichas agresiones las que se observaron con mayor frecuencia dentro del Colegio Oswaldo Guayasamín (lugar donde se llevara a cabo la propuesta), cabe aclarar que este tipo de agresiones se presentan en gran cantidad de contextos y situaciones. Hay que tener en cuenta que “(...) los hechos violentos han pasado de lo extraordinario a lo cotidiano” (Pérez, 2017, p. 238) lo cual resulta ser un problema al cual prestarle atención, pues la violencia escolar y en específico, las agresiones verbales, han dejado de ser algo de lo cual preocuparse y se ha convertido en algo normal, y ello no puede permitirse.

Partiendo de lo anterior, en este proyecto se pretende formar un ser humano comunicativo no agresivo, que se caracteriza por ser una persona que no hace uso de agresiones en el lenguaje verbalizado, en la relación con sus pares. Este ser evita la designación de apodos,

las frases despectivas, las groserías; en resumen, es un individuo que se abstiene de dañar al otro por medio del lenguaje y la comunicación. De esta manera se propiciará un hombre que es capaz de resolver sus diferencias y llegar a acuerdos con sus iguales por medio del diálogo, además, este ser también se caracteriza por exponer sus puntos de vista y opiniones, sin tener ningún miedo a que sus compañeros lo juzguen o se rían de él, y de igual manera, este humano deberá reconocer los aportes de sus compañeros sin agredirlos verbalmente en caso de no estar de acuerdo. Es decir, que dentro de este proyecto se formará un ser que use la comunicación verbal, de tal manera que no dañe a aquellas personas que lo rodean, pues como se evidenció en el capítulo anterior, los diferentes tipos de agresiones que se presentan en las escuelas, dentro de ellas la verbal, generan en los niños y niñas consecuencias que pueden hacer que se sientan apartados, que prefieran pasar desapercibidos, que no se sientan cómodos e incluso, se llega a puntos como el no querer volver a la escuela o en el último de los casos, el suicidio.

Partiendo de estas características, se pretende contribuir a la mejora de las relaciones de tipo interpersonal, ya que estas se ven afectadas por las agresiones verbales que se presentan constantemente, debido a que la violencia perjudica el “(...) ambiente escolar, pues, además de ser un factor que afecta el desempeño académico y la calidad de la enseñanza, ella contribuye a configurar un ambiente escolar hostil que perjudica las relaciones entre las personas” (Pérez, 2017, p. 239). Por este motivo se puede afirmar que, sí la comunicación entre los estudiantes tiene un cambio significativo, empezará a evidenciarse una mejora en las relaciones de tipo interpersonal, y ello, llevará directamente a que el clima escolar mejore, y, por ende, se presente un ambiente de armonía donde prima el reconocimiento de los demás sujetos y el trato adecuado hacia los mismos.

En el capítulo anterior, se anunció la teoría de desarrollo humano que iba a guiar este trabajo en pro de la construcción del ideal de hombre a formar, dando paso en este capítulo a su

desarrollo y análisis a profundidad. Esta es la *Teoría sociocultural de las funciones psíquicas* de Vygotsky (1896), quien aborda el desarrollo del pensamiento y el lenguaje a partir de la interacción social del individuo.

Vygotsky fue un psicólogo ruso que se dedicó a realizar sus estudios con relación a los temas del lenguaje y su influencia en los procesos cognitivos del individuo. Dentro de sus trabajos, encontró ambivalencias con la propuesta de Jean Piaget sobre el habla, pues este último postula que, en la infancia primero se desarrolla el habla Egocéntrica, entendida como todo conocimiento adquirido por el niño que intenta adaptar a la realidad pero que no llega a comunicarse. Piaget (1959) (citado en Vygotsky) encuentra que en el egocentrismo “<<El niño habla consigo mismo como si estuviera pensando en voz alta. No se dirige a nadie>>” (Vygotsky, 1986, p. 68). Seguido del Egocentrismo, aparece el habla interna como el proceso de reflexión y conciencia que se encuentra en el habla para sí mismo y, que se genera en la mente. Por último, da paso al habla externa, entendida como “(...) la conversión de los pensamientos en palabras, su materialización y objetivación.” (Vygotsky, 1986, p. 208). En este sentido, es el habla para los demás.

Esta estructura (Egocentrismo - habla interna - habla externa) trabajada por Piaget, es criticada por Vygotsky, quien afirma que “(...) la conclusión sería que si, como afirma Piaget, el habla egocéntrica precede al habla socializada, entonces también el habla interna debe preceder al habla socializada (suposición insostenible desde el punto de vista genético).” (Vygotsky, pp. 71-72). Se evidencia entonces que, Vygotsky encontró inconsistencias en la estructura planteada por Piaget, modificándola para dar origen a su propuesta basándose en tres estadios, “(...) nuestro esquema de desarrollo (primero el habla social, después la egocéntrica, por último, la interna) (...)” (Vygotsky, p. 74). Este esquema muestra cómo al estar primero el habla socializada, hace referencia directa a la interacción con los sujetos que rodean al individuo. Así

pues, por medio de la comunicación con sus pares, el niño empieza a desarrollar y construir su lenguaje.

Se refleja la importancia que tiene el aspecto social para el desarrollo del individuo, o en palabras de Vygotsky “(...) la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no es de lo individual a lo social, sino de lo social a lo individual” (Vygotsky, p. 74). Esto da muestra que el lenguaje que el niño desarrolle será influenciado por el lenguaje que escuche en su entorno. Se encuentra así, una relación directa con las agresiones verbales, presentadas en la problematización, ya que allí se mencionó cómo el entorno social afecta la comunicación del estudiante, la cual será reflejada en el entorno educativo y, por ende, en la relación con el otro (relaciones interpersonales). Este postulado tiene gran relación con Fernández (2010) (citado en Pérez, 2017), quien dice que, las agresiones entre estudiantes se producen en los espacios educativos pero que en su mayoría provienen de factores exógenos, los cuales “(...) aunque decisivos en la formación de los rasgos de personalidad de los estudiantes, se mantienen lejanos a la acción directa y controlada dentro de la institución escolar” (p. 243). Esto quiere decir que, gran parte de las conductas agresivas de los estudiantes, con las que tienen que lidiar las instituciones educativas, no tienen su origen en ellas, sino que vienen de una influencia exterior.

Lo anterior enuncia claramente que el aspecto social es vital para la adquisición del habla en él individuo y por esta razón, las personas más allegadas al niño serán las encargadas y principales responsables del lenguaje que este adquiera, puesto que “(...) la función social del habla se hace claramente patente ya durante el primer año (...)” (Vygotsky, 1986, p. 106). Con todo esto Vygotsky afirma que:

(...) el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural del niño. El

desarrollo del habla interna depende fundamentalmente de factores externos; el desarrollo de la lógica del niño es, como han demostrado los estudios de Piaget, una función directa de su habla socializada. El crecimiento intelectual del niño depende de su dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es del lenguaje. (p.115)

Hasta el momento se ha encontrado que la estructura del habla es primeramente social, ya que precisamente es en las relaciones de tipo interpersonal, que el niño empieza a recibir y ofrecer información de tipo verbal. Esto muestra que, aquellas personas que utilizan un vocablo violento contra sus pares, es porque se encuentran inmersos con grupos e individuos que suelen emplear dicho lenguaje, lo cual causa que aquello que escuchan, lo interioricen (egocentrismo y habla interna) y lo usen de la misma manera. Este punto es crucial, pues el mismo Vygotsky, dentro de su teoría, menciona la importancia que tiene el adulto dentro de la adquisición del habla de los niños cuando menciona que “El niño no elige el significado de sus palabras. No es libre para formar complejos a voluntad. El significado de las palabras le es dado en sus conversaciones con los adultos” (Vygotsky, p. 135).

Se puede observar que Vygotsky hace énfasis en el significado de las palabras, ya que dentro de su teoría, él no habla en términos de palabras, sino de conceptos, es decir, aquellos elementos que fueron interiorizados y que tienen una significación; pues en cuanto a las palabras plantea que “Una palabra sin significado es un sonido vacío; por tanto, el significado es el criterio de la <<palabra>>, su componente indispensable” (Vygotsky, p. 198). Razón por la cual, en esta teoría el autor siempre va a estar desarrollándola en conceptos.

Mencionados los estadios del habla (social – egocéntrica – interna) y la importancia de los conceptos dentro de esta teoría, se presentará la estructura que realizó Vygotsky en uno de

sus experimentos, para dar sustento al proceso que tiene el niño para la adquisición de conceptos.

El experimento de Vygotsky se encuentra compuesto por tres fases, dentro de las cuales se encuentran algunos subestadios. El experimento consistió en aislar a los niños de un entorno social y se le suministraron varios objetos para que ellos pudieran acomodarlos de acuerdo con las características que tuviesen, ya fuese la forma, el color, palabras que tenían escritas, entre otros. La primera fase se refiere a la influencia visual que tienen los objetos para darle información al niño; allí “(...) la palabra no denota para el niño nada más que un *vago conglomerado sincrético de objetos individuales (...)*” (Vygotsky, p. 127). Dentro de esta fase, el primer estadio se refiere al ensayo y error, donde el educando empieza a acomodar los objetos a manera de tanteo. El segundo estadio hace referencia a la organización visual, donde el niño acomoda los objetos por similitudes que estos poseen, parecido al tercer estadio, donde el infante empieza a tomar de distintos montones, objetos que se relacionan en alguna característica. Se puede decir que esta primera fase es experimental, ya que el educando apenas está en reconocimiento de los objetos que tiene.

La segunda fase aborda el pensamiento por complejos, entendiendo un complejo como “(...) un agrupamiento concreto de cosas conectadas por vínculos basados en datos objetivos” (Vygotsky, p. 129). A diferencia de la primera fase, en ésta “(...) los objetos individuales no están unidos en la mente del niño sólo por impresiones subjetivas, sino también por *los vínculos que existen realmente en dichos objetos*” (Vygotsky, p. 128).

De esta manera se encuentra el desarrollo de varios complejos como: Asociativo, allí el niño se basa en cualquier vínculo que posean los objetos. Seguido de ello, está el complejo por colecciones, donde el infante combina objetos que tienen gran semejanza. Después aparece el complejo en cadena, donde se agrupan los elementos secuencialmente de acuerdo con diferentes

características que tal vez no tienen mucha relación, es decir que “El <<final>> de la cadena puede no tener nada en común con su <<principio>>. Es suficiente que haya elementos intermedios para <<pegar>>, uno con otro, los elementos de la cadena” (Vygotsky, p. 131). Seguido de este, se encuentra el complejo difuso en donde el niño agrupa objetos de acuerdo con una característica específica de su forma.

Por último, se llega al Pseudoconcepto que es el “(...) eslabón que conecta el pensamiento por complejos y el pensamiento por conceptos” (Vygotsky, p. 136). Esto quiere decir que, el Pseudoconcepto es la aproximación y/o paso anterior para la formación de conceptos según Vygotsky, pues en las fases y complejos anteriores se presentaron procesos de semejanza, que le permitían al niño agrupar los objetos según sus características puntuales.

La tercera fase se encuentra basada en procesos de abstracción, en donde se analiza cómo el niño de acuerdo con diferentes características empezó a ordenar y clasificar los objetos, no a gusto propio, sino con verdaderas similitudes. Esto da paso al concepto potencial que es “(...) la materialización de la regla, según la cual, situaciones que tienen algunas características en común producirán impresiones similares” (Vygotsky, p. 146).

Realizado un abordaje rápido del experimento de Vygotsky, se podría decir ¿Qué tiene que ver con la adquisición de conceptos, un experimento que se realizó con objetos y con los niños aislados? Esta respuesta la suministra el autor al terminar sus prácticas al decir que “El estudio experimental nos muestra cómo sería el lenguaje y la formación de conceptos del niño si estuvieran libres de la influencia directiva del ambiente lingüístico” (Vygotsky, p. 134).

Además, afirma que “Se puede argumentar que el modo subjuntivo de nuestra afirmación habla más bien en contra del experimento, porque el habla del niño, al fin y al cabo, no es libre en su desarrollo” (Vygotsky, p. 134). Se evidencia entonces que, el ejercicio experimental de Vygotsky no responde a la influencia social que tiene constantemente el niño, aunque, sí fue

importante para evidenciar la importancia que tienen los complejos para la construcción de los conceptos del infante, ya que, a pesar de que el experimento no da muestra de la vida real, si permitió mostrar cómo podría ser la estructura de asimilaciones y de características en las palabras para que el niño pueda formar conceptos verdaderos. Sumado a ello, el ejercicio realizado también logró poner en evidencia que, el niño nunca desarrolla sus conceptos aislado, sino que siempre está en un entorno donde otras personas lo influyen, de tal manera que nuevamente se pone en duda y evidencia la estructura suministrada por Piaget (Egocentrismo, habla interna, habla externa).

Este hallazgo en el experimento de Vygotsky le da más peso aun a su teoría, pues él defiende plenamente la importancia de los otros sujetos en el desarrollo del lenguaje, especialmente en la adquisición de conceptos que, como se evidenció anteriormente, hacen parte del pensamiento complejo, ya que empiezan a intervenir procesos mentales de abstracción y significación. Por tal motivo se encuentra que “(...) los conceptos, es decir, los significados de las palabras no pueden ser asimilados por el niño de una forma directa e inmediata, sino que tienen que experimentar cierto desarrollo” (Vygotsky, p. 153).

Este desarrollo se presenta como un proceso de construcción en el cual, el niño siempre se encuentra influenciado por el adulto, así pues, el infante adquiere las palabras que escucha en su entorno y luego, los conceptos espontáneos, estos se refieren a aquellos que el niño escucha y/o encuentra por cuenta propia en su cotidianidad. Por cuenta propia no se refiere a que se los invente, sino que son aquellos que escucho o encontré en algún momento.

Vygotsky dice que los conceptos espontáneos son un sinónimo de no consciente, ya que “Al operar con conceptos espontáneos, el niño no es consciente de ellos porque su atención se centra siempre en el objeto al que se refiere el concepto, nunca en el acto mismo del pensamiento” (p. 170). Esto muestra que, los primeros conceptos que el infante adquiere no

tienen aún una significación consciente, ya que son usados solo como la denominación de algún elemento del contexto. Por esta razón, Tolstoi (1903) (citado por Vygotsky 1986) dice que “<<Lo que el niño no entiende no es una palabra difícil de comprender, sino el concepto denotado por esa palabra>>” (p. 156). Lo cual llega a afirmar que, los conceptos como tal hacen parte del pensamiento complejo, ya que requieren procesos mentales y por ende una significación, proceso que en un principio se le dificulta al niño, pero que después lograra dominar.

Dicho lo anterior, se encuentra una íntima relación con la problemática de este PCP, que va guiado hacia la mitigación de las agresiones verbales presentes en la escuela, como lo son los apodos, los insultos, las groserías y todo acto del habla que busque dañar a otro sujeto. Estas agresiones se asemejan a los conceptos espontáneos, enunciados por Vygotsky, pues son palabras que los niños encuentran y escuchan en su entorno, pero sin llegar a tener una interiorización de las mismas. Motivo por el cual son replicadas en diferentes espacios y precisamente afloran en el campo educativo, siendo este un espacio de interacción social, en el cual los estudiantes se desenvuelven en su cotidianidad.

Ahora bien, evidenciada la adquisición de conceptos espontáneos y cómo estos son usados por los infantes sin significación y con dificultad en su dominio surge la pregunta ¿Cómo dejan de ser espontáneos estos conceptos? La respuesta a esta cuestión se encuentra en los conceptos científicos, ya que la fortaleza de estos “(...) radica en su carácter consciente y deliberado” (Vygotsky, p. 184). Es decir, que estos conceptos se interiorizan y, por ende, adquieren un sentido y una significación para el individuo. Por esta razón, se encuentran enmarcados dentro de las funciones mentales superiores.

Los conceptos científicos tienen un proceso para su formación, ya que “El desarrollo de los conceptos o significados de palabras presupone el desarrollo de muchas funciones

intelectuales (atención deliberada, memoria lógica, abstracción, capacidad comparar y diferenciar)” (Vygotsky, p. 155). Razón por la cual este proceso requiere de “(...) un auténtico complejo acto de pensamiento que no se puede enseñar mediante la ejercitación y al que solo se puede llegar cuando el desarrollo mental del niño ha alcanzado el nivel requerido” (Vygotsky, p. 155).

Teniendo en cuenta que los conceptos científicos requieren de actos de pensamiento complejo, se procederá a explicar cómo se conforman estos. Para su configuración se parte de los conceptos espontáneos que el niño ha adquirido en su cotidianidad, pues son precisamente estos conceptos los que darán paso a la construcción de conceptos científicos, así pues “(...) el concepto cotidiano prepara el camino al concepto científico (...)” (Vygotsky, p. 184). O a manera de ejemplo:

Una lengua extranjera no se relaciona inmediatamente con su objeto, sino a través de los significados ya establecidos en la lengua nativa; de modo semejante, un concepto científico se relaciona con su objeto solo de un modo mediado, a través de conceptos establecidos previamente. (p.186)

Esto indica que los conceptos espontáneos que el niño adquiere en su vida son de suma importancia para el desarrollo de conceptos científicos, los cuales tienen su máximo desarrollo en las instituciones escolares, ya que “Los conceptos científicos se desarrollan en condiciones de cooperación sistemática entre el niño y el maestro. El desarrollo y maduración de las funciones mentales superiores del niño son los frutos de esta cooperación” (Vygotsky, p. 154).

Aunque Vygotsky afirma que estos conceptos (científicos) se adquieren en la escuela, no se reduce solo a ámbitos académicos, sino que esta construcción también se refiere al control voluntario y consciente de los conceptos; razón por la cual se puede afirmar que las agresiones

verbales (conceptos espontáneos) que suelen emplear los niños en su comunicación pueden ser transformados, de tal manera que se interioricen, adquiriendo su significado y atribuyéndole las consecuencias de su uso, con el fin que desaparezcan y por ende se vean mitigadas, lo cual conllevará a un uso científico de los conceptos, mejorando la comunicación entre pares, o en palabras de Vygotsky (1986):

(...) dominar un nivel superior en la esfera de los conceptos científicos también eleva el nivel de los conceptos espontáneos. Una vez que el niño ha alcanzado conciencia y control en una clase de conceptos, todos los conceptos formados previamente se reconstruyen de acuerdo con esto. (p.183)

Se encuentra entonces que una vez los conceptos se transforman en científicos, las estructuras adquiridas con anterioridad también lo hacen, debido a la evolución del pensamiento que se presentó. Teniendo en cuenta lo planteado hasta el momento se puede concluir en palabras de Vygotsky (1986) que:

Una vez que se ha incorporado una estructura nueva a su pensamiento (normalmente mediante conceptos recientemente adquiridos en la escuela) se extiende gradualmente a los conceptos anteriores a medida que estos van siendo introducidos en esa operación intelectual de tipo superior. El trabajo del pensamiento del niño, materializado en generalizaciones anteriores, no se pierde; es incorporado, es decir, conservado como una premisa necesaria para la actividad intelectual superior. (p.191)

Dicho cambio de conceptos da muestra de que los significados de las palabras se encuentran en constante cambio, y que varían de acuerdo con el contexto en donde se desarrollen. En este sentido, se observa que “Los significados de las palabras son formaciones

dinámicas, no estáticas. Cambian conforme el niño se desarrolla: Cambian también con las formas diversas en que funciona el pensamiento” (Vygotsky, p. 202). Además de esto, también se enuncia que “Una palabra adquiere su sentido desde el contexto en que aparece; en diferentes contextos, cambia su sentido” (Vygotsky, p. 27).

Teniendo en cuenta la dependencia de los conceptos hacia el contexto y la constante dinámica del mismo, se encuentra que cuando los seres humanos son cercanos, es decir, que conviven constantemente, empieza a aparecer un vínculo psicológico, que permite la generalización de conceptos y palabras. En donde, debido a su cercanía, las personas llegan a entenderse claramente, lo cual causa que el dialogo empiece a reducirse en palabras y, aun así, los sujetos comprendan el sentido y significado de lo que se habla, “(...) el papel del habla se reduce al mínimo. Tolstoi señala en otro lugar que entre personas que viven en estrecho contacto psicológico, tal comunicación por medio de un habla abreviada es la regla (...)” (Vygotsky, p. 217).

Lo anterior se evidencia dentro de la problemática a trabajar, ya que los niños debido a su cercanía y contacto constante logran generalizar sus diálogos con diferentes palabras y conceptos que ya hacen parte de su cotidianidad, y que, además, adquieren un significado dentro de su contexto, que tal vez un sujeto externo no logre comprender, pues, no es conocedor de lo que allí se vive.

Expresado el pensamiento de Vygotsky se puede afirmar que las agresiones de tipo verbal si pueden mitigarse, pues dentro de su amplio bagaje mostrado con anterioridad, se deja entrever que los conceptos cambian constantemente; iniciando con los conceptos espontáneos y su transformación para llegar a conceptos científicos, caracterizados por su significación, y el uso consciente de los mismos. Además, se postuló que, la comunicación puede ser abreviada de

acuerdo con la cercanía y relación con los demás, dejando ver claramente la influencia que tiene el contexto sociocultural dentro de todo este proceso comunicativo.

Vygotsky permitió evidenciar el lenguaje como un aspecto fundamental en la vida social de las personas, mostrándolo como un proceso continuo y dinámico, que se presenta a lo largo de la vida del ser humano. Este es un aspecto clave para el desarrollo del presente proyecto, teniendo en cuenta la problemática a desarrollar que tiene como fin el cambio de conceptos para la mejora de la comunicación y las relaciones interpersonales. Este propósito se busca trabajar por medio del movimiento, que tiene que ir acorde a los postulados del ser humano a formar y de los planteamientos suministrados por Vygotsky. Así pues, la tendencia de la Educación Física que encaja con estas exigencias y que permitirá crear los espacios necesarios para el abordaje de la problemática es, la Sociomotricidad de Pierre Parlebas (2001) y el análisis de los aportes de este autor realizados por Francisco Lagardera y Pere Lavega (2003).

Inicialmente se contextualizará el concepto de Sociomotricidad, siendo este entendido como, el “Campo y características de las practicas correspondientes a las situaciones sociomotrices” (Parlebas, 2001, p. 427). Es decir que, dentro de la Sociomotricidad se trabaja partiendo de la interacción con otros sujetos, que se desempeñan en diversas situaciones sociomotrices. Ahora bien ¿Qué es una situación sociomotriz? Es la “(...) interacción global entre un sujeto actuante, el entorno físico y otros participantes eventuales (...)” (Parlebas, 2001, p. 58). Esto deja evidencia que, en la Sociomotricidad el elemento fundamental es el movimiento con la participación de diferentes seres humanos, contrario a las situaciones psicomotrices entendidas como aquellas en las que “(...) la tarea motriz o el objetivo motor, no requiere la presencia e interacción motriz con otros, por lo que el participante interviene en solitario, sin interactuar con compañeros o adversarios” (Lagardera & Lavega, 2003, p. 77). Esto es traducido al trabajo y desarrollo individual del sujeto, siendo este uno de los postulados

fervientes de la Psicomotricidad, que se encarga del desarrollo motor y psicológico del niño partiendo del movimiento, es decir, que busca el desarrollo integral del individuo.

Realizada esta pequeña introducción con referencia a la Sociomotricidad, se debe tener en cuenta que Parlebas basa su estudio en el término de la Praxiología motriz, siendo este un campo que “(...) pretende estudiar las acciones motrices que emergen en cualquier situación deportiva o lúdica (...)” (Lagardera & Lavega, 2003, p. 37). Así pues, dichas situaciones tienen su forma de funcionar de una manera general dentro del grupo de trabajo, abriendo el campo de acción y estipulando así, diversas acciones motrices, las cuales tienen como característica principal el fin y sentido motor de manera global y objetiva; permitiendo que, estas formas de actuar generales tengan el espacio de convertirse en algo subjetivo y particular del sujeto que actúa, es decir, la conducta motriz, siendo esta entendida como, “(...) el comportamiento motor en cuanto portador de significado” (Parlebas, 2001, p. 85) o según el estudio de Luz Elena Gallo (2010) acerca de Parlebas como “(...) aquella que está directamente relacionada con las características subjetivas de la persona que actúa (...)” (Gallo, 2010, p. 251).

En relación con lo anterior, se observa que las conductas motrices recogen al sujeto que actúa, dotado de sentido y significado, dándole a sus movimientos y prácticas su esencia única. Por esta razón, es que Parlebas le asigna este campo a la Educación Física, incluso llegando a llamarla como, *la pedagogía de las conductas motrices*. Esto se relaciona con el presente proyecto, ya que se considera importante tomar las conductas motrices, pues estas muestran la relación de los sujetos de una forma subjetiva, pues cada ser es diferente, lo cual se ve expresado en su forma de actuar y relacionarse con otro sujeto.

Las conductas motrices mencionadas con antelación se ven presentes y se ponen en acción en diferentes situaciones propuestas por Parlebas y que, según Lagardera y Lavega, son los ocho dominios de la acción motriz, estipulando así los posibles contenidos de la clase de

Educación Física. Estos dominios son “(...) una clase de actividades ludomotrices*, institucionalizadas o no, que tienen en común algunas características importantes de su lógica interna (...)” (Parlebas, 2001, p. 161) y que basan su estructura en la presencia, ausencia o combinación de tres criterios fundantes, que son, la comunicación motriz (C), la contracomunicación motriz (A) y la incertidumbre (I). De esta manera, “La distribución de las actividades físicas y deportivas en un cierto número de dominios de acción pertinentes ofrece al motricista un referencial de base para su elección y constituye la piedra angular de una programación de la educación física” (Parlebas, 2001, p. 166).

La comunicación motriz (C) se refiere a las practicas donde “(...) la interacción se produce con al menos un compañero tratando de cooperar para conseguir conjuntamente el objetivo que les une.” (Lagardera & Lavega, p. 78). En ella se encuentra presente el trabajo en equipo, trazado por un objetivo común, donde cada uno de los participantes busca llegar al objetivo por medio de la relación e intercambio con los sujetos que lo acompañan, formando una interacción de tipo interindividual.

La contracomunicación motriz (A) es aquella donde “(...) la interacción se realiza ante al menos un adversario que se opone al objetivo motor propuesto.” (Lagardera & Lavega, 2003, p. 79). Esta oposición puede ser corporal, en donde los sujetos tienen contacto físico con el otro durante la práctica, o también puede ser por medio de instrumentos y objetos. que permiten crear los espacios de dicha oposición. Se evidencia entonces que el factor fundamental dentro de este criterio es la dinámica en contra de otro u otros jugadores.

La incertidumbre (I) se entiende por una parte desde el medio físico, que se subdivide en situaciones en un medio estable y en situaciones en un medio inestable; las primeras se refieren a un entorno regulado y establecido previamente, lo cual causa que la persona tenga un conocimiento de él y por ende, no genere incertidumbre. En la segunda, el sujeto no reconoce el

entorno, lo cual sí da cabida a la incertidumbre debido a la duda. Por otra parte, también se entiende este criterio debido a la presencia de otros sujetos, ya que “(...) las demás personas que intervienen son fuente de incertidumbre y su intrusión hace que la situación motriz se suma en un mundo nuevo (...)” (Parlebas, 2001, p. 59). Debe tenerse en cuenta entonces, que dentro de este trabajo la incertidumbre no sólo se abordará por el medio físico, sino que dichas situaciones se crearan por medio de diferentes alternativas que conserven la duda, para que así el sujeto ejerza una “(...) toma de decisiones motrices ante lo imprevisto” (Parlebas, 2001, p. 163).

Dichos criterios, posibilitarán abordar la problemática de las agresiones de tipo verbal y la mejora de las relaciones interpersonales, ya que, por una parte, la comunicación motriz abrirá el espacio al trabajo en conjunto, lo cual conllevará a la interacción del individuo con sus pares, y por ende, una constante comunicación, que se propiciará hacia la mitigación de los insultos, los apodos, las frases despectivas, entre otros, y por el contrario, posibilitará el buen trato, ya que “Los alumnos que participan en grupos cooperativos tienen mayor propensión que otros a aceptarse entre ellos y a las actitudes positivas mutuas (...)” (Olweus, 1998, p. 112) De esta manera, creando espacios de interacción y dependencia entre sujetos.

Por otra parte, en cuanto a la contracomunicación motriz, se observará el trabajo contra adversarios, lo cual dejara en evidencia las relaciones que se presentan en situaciones de oposición a otra persona, y tal vez sean estas situaciones las que fomentarán el aflore de las agresiones verbales de una forma más evidente y contundente, puesto que la violencia va más allá de un aspecto personal pues abarca uno “(...) interpersonal, donde se incluyen frecuentemente aspectos como: insolidaridad, competitividad, rivalidad, a veces el abuso de los más fuertes socialmente hacia los más débiles” (Pérez , 2017, p. 240). Se evidencia entonces que según Pérez (2017), la violencia escolar se muestra con mayor fervor precisamente en aquellas situaciones que generan rivalidad y competencia entre los estudiantes; razón por la cual, la

contracomunicación motriz de Parlebas será un escenario vital dentro de esta propuesta. Por último, la incertidumbre permitirá la toma de decisiones constante en cuanto al medio físico y el de la relación con los demás, promoviendo relaciones dentro de la dinámica de la duda que pueden mostrar conductas comunicacionales agresivas por parte de los estudiantes hacia su semejante.

Abordados los criterios (C-A-I) de Parlebas, se procederá a enunciar el papel y las posibilidades que tienen estos dentro de los dominios anteriormente mencionados, dependiendo de la situación, pues, cada una puede ser “(...) caracterizada por el hecho de que posea o no cada uno de estos tres rasgos. La combinatoria de estos tres factores tratados de manera binaria en términos de presencia o de ausencia conduce a ocho categorías diferentes (...)” (Parlebas, 2001, p. 60). Entonces, partiendo de las situaciones de comunicación motriz (C), de contracomunicación motriz (A) y de incertidumbre (I), se desligan las siguientes posibilidades (se ha de tener en cuenta que la letra que vaya dentro del paréntesis representara la ausencia se esté criterio):

1. (C) (A) (I): En este dominio se evidencia la ausencia de los tres criterios, es decir que no hay “(...) incertidumbre ni interacción con otros. El practicante actúa aisladamente en un medio estandarizado y constante” (Parlebas, 2001, p. 61).

2. (C) (A) I: Dentro de este dominio no existe la interacción entre sujetos, ni compañeros, ni adversarios, pero si hay presencia de incertidumbre, la cual en este caso será brindada por el medio.

3. C (A) (I): En este dominio aparece el movimiento con compañeros, lo cual quiere decir que habrá una interacción constante de cooperación, enmarcado en un medio estable.

4. C (A) I: En este dominio el medio “(...) imprevisto es afrontado en situación de cooperación motriz” (Parlebas, p. 63). Es decir que allí se abre el espacio a las situaciones afectivas y relacionales.

5. (C) A (I): Aquí se ven inmersas las “(...) acciones sociomotrices sin interacción motriz con compañeros, con presencia de adversarios (contracomunicación motriz) realizadas en un medio estable.” (Lagardera & Lavega, 2003, p. 85). Estas pueden ser realizables por medio del contacto corporal o mediante un objeto extracorporal.

6. (C) A I: Dentro de este dominio se evidencia el enfrentamiento entre adversarios, en un medio de incertidumbre, que podrá ser tanto físico como por las personas que rodean al ser.

7. C A (I): Allí se encuentra “(...) una clase original en que se entremezclan la interacción que une a los compañeros y la interacción que separa a los adversarios, todo ello en un espacio codificado y constante” (Parlebas, p. 65). Esto quiere decir que no hay incertidumbre. Además de ello posibilita los juegos, actividades y demás elementos de tipo colectivo.

8. C A I: En este dominio se ven inmersas las situaciones en las cuales existe la presencia de compañeros, de adversarios y además aparece la incertidumbre, como un espacio fundamental dentro de dicha colectividad.

Evidenciadas estas categorías propuestas por Pierre Parlebas se debe tener en cuenta que “Esta distribución en dominios de acción motriz no es por lo tanto una simple medida convencional o académica, sino una medida fundamental que organiza las situaciones motrices (...)” (Parlebas, 2001, p. 166). De esta manera, se pueden observar distintas formas y herramientas para abordar la problemática encontrada dentro de este proyecto, teniendo en cuenta que, al pretender construir un ser comunicativo, se necesitara directamente de aquellos dominios que posibilitan el trabajo colectivo, ya sea de forma cooperativa o a manera de enfrentamiento. Por esta razón, los primeros dos dominios no serán implementados dentro de

este proyecto, ya que en ellos se ve reflejada la ausencia de situaciones de comunicación motriz (C) y de las situaciones de contracomunicación motriz (A), siendo estos criterios de suma importancia para abordar las agresiones de tipo verbal, y, por ende, deben estar constantemente en cada una de los juegos y actividades que se van a desarrollar durante el proceso de intervención pedagógica.

Al hablar de juegos y actividades, se hace referencia a aquellas situaciones motrices que serán creadas a partir de los dominios anteriormente mencionados, y que serán los más pertinentes para que los estudiantes se desenvuelvan en ellos, propiciando la observación de su conducta desde el ámbito comunicacional, dejando entrever la problemática de las agresiones verbales y la debida mitigación de estas. Se debe tener en cuenta que, en las propuestas de lo que se va a realizar “(...) el educador, en contacto con sus alumnos, escogerá por sí mismo entre cientos de actividades la que le parezca más motivadora” (Parlebas, p. 165). Por tal motivo, Parlebas dentro de su propuesta no impone las tareas que deben realizarse en cada dominio, ya que precisamente le da esa voz al docente que es quien conoce a sus alumnos, y, por ende, seleccionará lo más oportuno para ellos. Así pues, como maestros se podrá elegir y planear dentro del bagaje de situaciones motrices anteriormente mencionadas, aquellas que generen las conductas motrices claves para el abordaje de la problemática.

Ahora bien, realizado el estudio acerca del desarrollo, construcción, transformación de los conceptos del niño, y además los componentes y elementos clave de la Sociomotricidad como tendencia de la Educación Física, se llega a pensar en cómo implementar y llevar todo ello al campo educativo, específicamente al colegio Oswaldo Guayasamín, siendo este espacio el que abrió las puertas de los presentes escritores para abordar el proyecto. Para ser precisos, la respuesta a dicha cuestión se encuentra dentro de los llamados modelos pedagógicos, los cuales le brindan las herramientas necesarias al docente para implementar sus temáticas y contenidos.

Cada modelo tiene características que le son propias, además responden a lo que el maestro desea llevar a cabo, el cómo hacerlo, agregando también los roles que cada sujeto cumplirá dentro del proceso. Así pues, en este caso se requiere un postulado pedagógico que responda, de cuenta y posibilite realizar cada uno de los compendios que hasta el momento se han trabajado.

Para seleccionar el modelo pedagógico a tratar en este proyecto, inicialmente se deben tener en cuenta las diferentes vertientes que se encuentran en cuanto a este campo del saber. Así pues, se encuentran los modelos pedagógicos hetero estructurantes, que tienen como característica principal que, el docente es el encargado de impartir el conocimiento a sus alumnos, siendo estos últimos, sujetos pasivos y receptores de información durante su proceso en la academia. Un ejemplo de ello es la escuela tradicional. Por otra parte, se ven presentes los modelos que hacen parte de la vertiente auto estructurante, que consiste en aquellas situaciones en las cuales el alumno toma un papel activo y crucial en su proceso, pues, es este último quien es artífice y constructor de sus conocimientos, mientras que, el maestro adquiere un papel pasivo, tan sólo como un acompañante en los descubrimientos científicos del alumno. Dentro de esta vertiente se encuentra el constructivismo, siendo este un modelo que defiende en su totalidad el carácter individual e irrepetible del proceso de aprendizaje del educando, llegando a catalogarlo incluso como un investigador.

Si bien los modelos auto estructurantes como el constructivismo tratan de romper con el esquema tradicional que siempre ha sido impartido en las escuelas, también recae en varios errores que resalta Julián De Zubiría (2010). Uno de ellos es, dejar de lado al maestro como un actor importante dentro del proceso de formación del educando. Por otra parte, plantea que los conocimientos que el estudiante descubre son de carácter científico y que, además “(...) parte de considerar el conocimiento como un proceso individual, idiosincrásico, personal, singular e irrepetible” (Zubiría, p. 184). En este punto aparece una de las críticas más significantes hacia el

modelo constructivista, pues “Si el conocimiento y la experiencia son estrictamente individuales, por qué las estructuras cognitivas alternativas en los estudiantes son relativamente similares (...)” (Zubiría, p. 164). Esta cuestión arrojada por Zubiría deja entrever claramente que el constructivismo tiende a dejar a un lado la importancia que tiene el contexto socio cultural en el cual se desarrollan los seres humanos, y por esta razón, dice que el aprendizaje “(...) es incomprensible sin la mediación de la cultura, sea hecha ésta por los padres, los maestros, los textos, Internet o la televisión. De todas maneras, un aprendizaje aislado e individual es prácticamente inimaginable a nivel teórico y práctico” (Zubiría, p. 164). Por estos motivos, aunque el constructivismo intenta superar aquel modelo tradicional, también comete equivocaciones, dentro de su estructura para el proceso educativo.

Dicho lo anterior se considera pertinente usar un modelo pedagógico que supla y llene los vacíos que han dejado las corrientes de tipo hetero estructurante y las de tipo auto estructurante. De esta manera, se plantea tomar una corriente inter estructurante, caracterizada por tomar en cuenta el papel activo del educando, del maestro y, además, le da el valor pertinente a la cultura y a los sujetos que en ella habitan, ya que, son estos los encargados de darle las herramientas y saberes necesarios al niño. Dentro del pensamiento inter estructurante, se encuentra el modelo pedagógico que permitirá formar el ideal de hombre anteriormente mencionado.

Esta es la pedagogía dialogante propuesta por Julián de Zubiría, quien propone esta pedagogía inicialmente, por la importancia que en ella se les presta a los sujetos que rodean al niño, quienes serán la primera y principal influencia para que este se desarrolle de una u otra manera. Dentro de su teoría, presenta a manera de ejemplo una de las cuestiones de uno de los discípulos de Vygotsky, llamado Leóntiev quien postulo que, a manera hipotética, ¿qué pasaría

si todos los adultos desaparecieran de la faz de la tierra y quedaran solo los niños? La respuesta a dicha cuestión plasmada en el texto de Zubiría (2010) sería que:

(...) la historia humana tendría que empezar de nuevo y volveríamos a las cavernas, a la caza y a la recolección, ya que sería imposible que las nuevas generaciones accedieran por sí solas a todas las conquistas y desarrollos de la cultura. La cultura solo puede ser apropiada si cuenta con el apoyo, la dirección y la mediación de los seres humanos que nos precedieron. Los adultos son los representantes de la cultura humana y con ellos habrá que contar para que las nuevas generaciones se apropien de los conocimientos, las representaciones y los valores construidos en dos millones de años de vida humana. (p.185)

Este planteamiento, deja en evidencia algunos de los postulados constructivistas, que mencionan que el niño es el encargado de formar sus propios saberes, debido a que “Si el individuo es quien por sí mismo construye sus propios conocimientos, no resulta esencial la presencia de maestros ni de adultos que orienten y direccionen este proceso” (Zubiría, p. 187). Así pues, en dicho modelo se tiende a ignorar el contexto cultural y los sujetos pertenecientes a este, quienes recobran gran importancia, pues son precisamente ellos los que permiten que dicha cultura trascienda.

Estas ideas en cuanto al contexto, son las que hacen que, en la pedagogía dialogante de Zubiría, uno de los referentes más significantes sea Vygotsky, pues como se ha trabajado con anterioridad, es un pensador que defiende plenamente la importancia que tiene la sociedad y las personas que en ella habitan para el desarrollo y formación del ser humano, ya que la falta de “(...) estos mediadores, la ausencia de padres y maestros que le filtren la realidad al niño es para Feuerstein el origen de la privación cultural y la condena de los menores a bajos niveles de modificabilidad de sus capacidades” (Zubiría, p. 186).

Dentro del modelo pedagógico dialogante, se puede enmarcar el papel activo que tiene el educando, pero además se reconoce “(...) el rol esencial y determinante de los mediadores en este proceso (...)” (Zubiría, p. 196). Al hablar de mediadores, se hace hincapié a aquellos sujetos que rodean al estudiante y que le transmiten los diferentes saberes de la cultura; estas son personas cercanas al niño como los padres, los hermanos, los amigos, los maestros, entre otros. Al hablar del profesor, se recurre al campo académico y a la educación que el infante recibe en la escuela, pero también se mencionaron otros sujetos que se encuentran fuera de dicho espacio, la razón es porque la formación y el aprendizaje comienzan fuera de las aulas, debido a que los niños y niñas llevan un proceso de diálogo y experimentación mucho antes de entrar en contacto con las instituciones educativas. Por esta razón se afirma que “Los seres humanos aprendemos a pensar, a amar, valorar y a actuar, solo gracias a la presencia de los mediadores culturales” (Zubiría, p. 204).

Dichos mediadores culturales, no sólo se encuentran durante la infancia de las personas, sino que se ven inmersos durante toda la vida del individuo, lo cual quiere decir que, los sujetos estarán en constante comunicación y relación siempre. Esta idea muestra entonces, que el proceso de aprendizaje y de formación nunca terminan, ya que el contacto permanente con otros sujetos fomenta el intercambio, y, por ende, nuevos aprendizajes y desaprendizajes, pues, “Feuerstein sustenta que, siempre y a cualquier edad, el ser humano es susceptible de ser modificado, ya que la modificabilidad - supone- es la única característica permanente del ser humano” (Zubiría, p. 213). Se encuentra así que, las personas envejecen, pierden habilidades, capacidades físicas, entre otros, pero, nunca van a abandonar la capacidad de tener cambios en su vida.

Por tal motivo, se puede afirmar que las agresiones de tipo verbal si pueden ser modificadas en los estudiantes con los que se pretende abordar este proyecto, ya que, como se ha

mencionado con anterioridad, las personas tienen como principal característica la de ser construidas constantemente. Aunque debe tenerse en cuenta que “(...) la vida misma nos demuestra que la modificabilidad se va limitando con la madurez del ser humano y que a medida que pasan los años, los seres humanos nos vamos tornando menos cambiantes” (Zubiría, p. 213). He aquí la respuesta de por qué los niños y adolescentes son más susceptibles a los cambios que los adultos, pero, aun así, Zubiría deja ver que, aunque es más complicado, las personas mayores también están abiertas al proceso inminentemente cultural de la modificabilidad, por lo cual se puede afirmar que dichas agresiones pueden ser trabajadas y eliminadas en cualquier tipo de personas.

Abordado el contexto que caracteriza el origen y postura de la pedagogía dialogante, se procederán a enunciar sus postulados y elementos que le son propios. Así pues, se encuentra como primer postulado que, el papel fundamental y primario de este tipo de educación consiste en centrarse en el desarrollo del estudiante y no en el aprendizaje, ya que precisamente la formación del sujeto posibilita avanzar y propiciar un alza en los niveles de pensamiento y acción del niño. Esta idea puede resumirse cuando Zubiría (2010), afirma que “La escuela, tal como dice el proverbio chino, debería ser un lugar para entregar cañas de pescar a los estudiantes y no para entregarles pescados” (p. 216). Motivo por el cual, la esencia del modelo dialogante no se encuentra basado en la transmisión de conocimientos, sino en el desarrollo humano. De allí que el autor recurra e implemente los planteamientos de Vygotsky, quien postula que el estudiante debe alcanzar procesos mentales superiores, para que así el desarrollo sea progresivo, resaltando que él, como se mencionó páginas atrás, basa estos procesos primeramente desde lo interpersonal y luego los lleva a lo individual (Habla socializada – egocentrismo – habla interna).

El primer postulado de esta teoría lleva a pensar que “(...) la escuela debe orientarse hacia el mañana del desarrollo infantil, buscando convertir el nivel del desarrollo potencial en real” (Zubiría, 2010, p. 217). Lo cual en términos Vygotsky, se traduce en el jalonamiento del proceso del niño por medio de la ayuda del docente y del adulto, es decir que Zubiría trae a colación la *zona de desarrollo próximo*, que será un factor vital para posibilitar que el estudiante adquiera procesos superiores y se desarrolle de la mejor manera posible. Se logra identificar entonces que, la institución educativa empieza a tomar un papel activo y vital en el proceso del educando, diferente a la corriente auto estructurante que, por el contrario, le asigna un papel pasivo a la escuela y, por ende, al docente, para poner en el centro al estudiante y los descubrimientos que este realiza.

La zona de desarrollo próximo le brinda un papel determinante en el campo educativo tanto al docente como al infante, debido a que trabajando conjuntamente se agilizan los procesos del estudiante. De esta manera, el infante puede llegar a resultados mejores y rápidos con la intervención y ayuda de los adultos. Dicho esto ¿Por qué no ir a la fuente primaria de este término? Así pues, Vygotsky afirma que “La discrepancia entre la edad mental real de un niño y el nivel que alcanza al resolver problemas con ayuda indica la zona de su desarrollo próximo (...)” (Vygotsky, p. 180) y, a través de ello, “La experiencia ha demostrado que el niño con mayor zona de desarrollo próximo obtendrá mejores resultados (...)” (Vygotsky, p. 180). Estos hallazgos de Lev dejan en clara evidencia el papel activo del maestro y los adultos en el proceso de desarrollo de los niños, llegando incluso a mencionar que, entre más ayuda tenga el educando por parte del adulto mejor será su progreso, pues, “Con ayuda, todo niño puede hacer más de lo que puede por sí mismo, aunque solo dentro de los límites establecidos por su nivel de desarrollo” (Vygotsky, p. 180). Al mencionar los límites, advierte que, aun recibiendo ayuda de los mayores, los infantes solo logran alcanzar aquello que se encuentre dentro de sus

posibilidades, puesto que, tampoco se pueden esperar progresos que no sean correspondientes con sus capacidades.

Al trabajar la teoría de desarrollo humano al principio de este capítulo, se mostró el proceso que tenían los conceptos espontáneos del niño para convertirse en científicos, que hacen parte de los procesos mentales superiores, mencionando que allí, tenía una importancia significativa el adulto. Pero esto no se llegó a ver desde la zona de desarrollo próximo, ya que precisamente es este el momento adecuado para hablar de ello, debido a que se está abordando el modelo pedagógico que será usado en esta problemática. En este sentido se evidencia que los conceptos espontáneos, que se caracterizan por la falta de control en el estudiante, adquieren la capacidad de ser usados a voluntad y de manera consciente precisamente en esta zona de desarrollo próximo, pues, precisamente la cooperación e intervención del adulto y del docente, son los que guían y jalonan al niño para que dichos conceptos espontáneos se transformen en científicos. Esta científicidad de los conceptos no podría lograrse sin la ayuda adulta, pues, si hay ausencia de refuerzo, los procesos mentales se quedarían siempre en inferiores y no llegarían a la evolución de convertirse en superiores, así pues, es precisamente dicha zona el factor vital del progreso del educando y por tal motivo Zubiria la trae a colación dentro de la pedagogía dialogante.

Julián de Zubiria, además de asignarle el rol esencial en el proceso educativo al docente, por medio de las zonas de desarrollo próximo, también resguarda otro de los principios esenciales de Vygotsky, y es que precisamente dentro de la pedagogía dialogante, también se toma como punto de partida, los conceptos y conocimientos previos del niño, lo cual tiene una gran relación con los conceptos espontáneos desarrollados en páginas anteriores, ya que estos indican los saberes que posee el educando al llegar a la institución educativa y los cuales serán

necesarios para que, el profesor sepa desde donde empezar y cómo ayudar a jalonar en pro del desarrollo del infante hacia sus conceptos científicos.

En síntesis, se puede decir que el primer postulado de esta pedagogía busca desarrollar al niño, por medio de la ayuda adulta y no centrarse en la transmisión de conocimientos, ni de aprendizajes en el educando, pues la verdadera meta es “(...) generar cambios en las estructuras y no aprendizajes singulares sobre las conductas; se trata de incidir en el desarrollo y no solamente en los comportamientos. Se trata, en fin, de lograr que dichos cambios permanezcan en el tiempo (...)” (Zubiría, 2010, p. 221). De esta manera, la pedagogía dialogante posibilita que los seres humanos se encuentren en constante cambio de sus estructuras cognitivas, lo cual tiene gran relación con Vygotsky, quien postula que la cognición y el lenguaje de la persona cambia y se desarrolla contantemente por medio de su proceso de socialización, y esto en relación a la problemática de este PCP se buscan “Hombres y mujeres que experimenten el imperativo de respetar las libertades y de no violentar la sociedad; que sientan que es necesaria una radical transformación de las relaciones entre los seres humanos” (Zubiría, p. 222). Lo cual permite observar que Zubiría también tiene como objetivo evitar la violencia, fomentando una mejora en el trato de los sujetos.

El segundo postulado de esta pedagogía propone que, la escuela debe ser el espacio esencial para que se trabajen aspectos de tipo cognitivo valorativo y práxica, en donde el primero se refiere específicamente al ámbito comprensivo y procedimental de la psique, mientras que el segundo es acerca del componente socioafectivo de la persona, el cual será reflejado en las relaciones interpersonales con los sujetos que lo rodean. El tercero se evidencia el carácter práctico, que se refiere a las acciones del individuo. Dicho lo anterior, el autor dentro de su propuesta no basa los procedimientos e intervenciones escolares desde cero, sino que, tal y como se mencionó con antelación, se parte desde los conceptos y conocimientos previos que

tiene el infante, ya que el viene con unos saberes, que no pueden quedar en el vacío, sino que deben ser significantes para el inicio de su proceso educativo. Así pues, “Nuestros conocimientos nos permiten, entre otras cosas, reconocer las letras, las palabras, los términos y los contextos sociales y culturales en los que están escritos los textos” (Zubiría, p. 225). Al hablar de textos, Zubiría se refiere a la importancia que tiene la lectura dentro de la escuela, ya que esta permite revisar ideas, crear hipótesis, tener pensamiento crítico, formar conceptos, entre otros.

La importancia de la documentación se ve plasmada en esta pedagogía, ya que es un elemento más que posibilita y fortalece los procesos mentales en los infantes. De allí que tome un papel vital dentro de la propuesta de este autor. Pero en este caso, más que usar la lectura, se remitirá al enriquecimiento y cambio de conceptos por medio de la zona de desarrollo próximo que plantea Vygotsky y que rescata Zubiría, debido a que “un modelo pedagógico dialogante debe garantizar que los niños y jóvenes adquieran los conceptos y las redes conceptuales fundamentales de las ciencias y las artes” (Zubiría, p. 227). Esta afirmación se encuentra bastante ligada a los postulados de Vygotsky, quien muestra constantemente que dichos conceptos previos o espontáneos, se convierten en científicos dentro aquellos espacios académicos que generan por medio del maestro un jalonamiento a los procesos del niño.

Se debe recalcar que, dichos conceptos científicos se refieren a todo lo que puede adquirir el estudiante en la academia, pero no sólo se hace hincapié en ello, sino que además se debe tener en cuenta que la importancia de estos “(...) radica en su carácter consciente y deliberado” (Vygotsky, p. 184). Por tal motivo, se puede afirmar que los conceptos científicos abarcan todos aquellos elementos académicos, pero también se refieren a tener dominio, control y conciencia del habla; siendo este elemento el que más encaja dentro de esta propuesta, pues, más que enseñarle cosas de carácter académico a los estudiantes, se busca cambiar la manera en

la que se comunican, por lo cual se reforzara en mayor medida aquella conciencia y potestad en el uso del lenguaje, o como lo diría Julián “De allí que aprender sea fundamentalmente interrelacionar de manera significativa los conocimientos nuevos con los antiguos” (Zubiría, p. 227).

El tercer postulado de esta pedagogía atiende a la estrategia metodológica que debe usarse en el aula de clase, asignando los roles que tomara cada uno de los agentes que allí se presentan. Así pues, el docente será el mediador de la cultura, es decir que será el encargado de seleccionar los temas, los contenidos, las herramientas y todos los elementos necesarios que sean acordes al desarrollo cognitivo y social de los alumnos, de tal manera que, como se ha plasmado con anterioridad, el maestro pueda jalonar el proceso de sus estudiantes, de tal forma que obtengan mayores beneficios por medio de la zona de desarrollo próximo.

El estudiante, por su parte, no toma un papel pasivo, sino que por el contrario adquiere uno activo, en el cual pregunta constantemente, se acerca a sus compañeros y al docente para socializar y para profundizar en sus conocimientos. Aunque debe tenerse en cuenta que estos procesos deben realizarse de forma reflexiva, ya que si caen en el campo rutinario se perdería el interés, y por ende, se debilitará el proceso que se esté llevando a cabo, dando como resultado una educación mecánica.

Para que el estudiante sea un agente activo, el docente debe propiciar espacios de interacción constante, debido a que “La discusión y la cooperación entre compañeros los enriquece a todos, así como es favorable la explicación de un compañero a otro, ya que los estudiantes están en una edad de desarrollo cercana entre sí (...)” (Zubiría, p. 232). Este elemento tiene gran relación con los contenidos de la Sociomotricidad de Pierre Parlebas mencionados en líneas anteriores, ya que precisamente la cooperación entre estudiantes se manifiesta en aquellas situaciones motrices en las cuales prima la comunicación motriz, mientras

que la discusión puede verse reflejada en aquellas situaciones de oposición, es decir, la contracomunicación motriz. Esto muestra la importancia del intercambio y ayuda entre compañeros, siempre con la intervención del docente a cargo, pues “El maestro es un representante de la cultura y el estudiante accede a ella mediado por aquel” (Zubiría, p. 233).

Mencionados los tres postulados significativos y originarios de la pedagogía dialogante, se debe tener en cuenta que Julián de Zubiría, por medio de su propuesta, lo que busca es el cambio de conceptos en los niños, lo cual va en íntima relación con el presente proyecto, que tiene como fin la mitigación de las agresiones verbales en el colegio Oswaldo Guayasamín. Para llegar a esa gran meta, el elemento fundamental es el paso de los conceptos espontáneos a científicos como se trabajó anteriormente con Vygotsky.

En función de ello, se encuentra que, se debe propiciar un “(...) dialogo desequilibrante para generar desestabilización en los conceptos y en las actitudes previas con los que llega el estudiante (...)” (Zubiría, 2010, p. 233). Esto muestra que, dicha pedagogía surge desde el ámbito comunicacional y su búsqueda primordial es, partir desde los conceptos previos del educando, para que, con la ayuda del docente, puedan convertirse en conceptos voluntarios, que tengan una mayor complejidad, y por ende, una comprensión de los mismos; siguiendo así, prácticamente la misma lógica del desarrollo de las habilidades mentales superiores trabajadas por Vygotsky, teniendo siempre presente que “(...) es mucho más común que los cambios de esquema provengan de diálogos con maestros y compañeros; en especial, en niños y jóvenes” (Zubiría, p. 234). De allí que, el autor recupere el papel activo de los dos agentes (maestro y alumno) dentro del proceso educativo, y razón por la cual lanza su crítica a las corrientes hetero estructurantes y auto estructurantes, que como ya se evidencio, dejan de lado o minimizan el rol de alguno de los dos actores. Debe reconocerse que Julián toma en cuenta a ambos sujetos, pero le otorga un papel jerárquico al profesor, en el sentido que lo postula como el mediador de la

cultura, siendo el que propicia el avance cognitivo de sus alumnos, lo cual quiere decir que, tanto educando como educador son fundamentales, pero este último, es un poco más desequilibrante, ya que es por medio de él, que el niño puede llegar a desarrollarse de una manera óptima.

En resumen, se pudo evidenciar que la pedagogía dialogante responde adecuadamente a cada uno de los elementos esenciales para desarrollar en este PCP, ya que brinda espacios de dialogo, cambios de conceptos, la importancia del medio sociocultural y además deja en evidencia el papel que debe tomar cada sujeto durante el proceso de formación. Todo ello entra en armonía con lo planteado por Lev Vygotsky y por Pierre Parlebas, por lo cual esta pedagogía será la pertinente para llevar a cabo en el aula aquellas pistas que han dejado cada uno de los autores trabajados en este documento, para poder abordar y mitigar las agresiones verbales en los estudiantes de 801 del colegio Oswaldo Guayasamín jornada tarde.

Sumado a lo anterior es pertinente traer a colación que el presente PCP empezó a diseñarse desde el año 2019, teniendo un recorrido de año y medio hasta hoy día el 2020. Para nadie es un secreto lo que trajo consigo este último año, debido al surgimiento y propagación del Covid-19 sobre toda la población mundial, motivo por el cual en todo el planeta se han tenido que realizar diversas modificaciones en el accionar y forma de vivir de las personas. Un ejemplo de ello es el uso de la cuarentena para evitar la propagación y propiciar la mitigación del virus. En este sentido las diversas instituciones, empresas, trabajos, universidades, entre otras, tuvieron la necesidad de empezar a realizar sus actividades cotidianas desde el hogar; situación que incumbe a todos, entre ellos los autores de este documento, la universidad que representan y el colegio (Oswaldo Guayasamín) en el cual se iban desarrollar las practicas pedagógicas como implementación del proyecto.

Ante esta situación, que nadie se esperaba, y que llego de un momento a otro, se han tenido que realizar cambios en la forma de vivir y de actuar de cada uno, y a dichos cambios no es ajeno este documento de grado y la práctica de este. Debido a que todos los estudiantes de las diferentes universidades y colegios se encuentran en sus casas, al igual que toda la población por orden del estado colombiano. Así pues, se ha tenido que pasar de una educación presencial a una virtual, razón por la cual se tiene que cambiar la población en la cual se iba a ejecutar este PCP, ya que, como agentes externos a la institución educativa, es bastante complejo llegar a los estudiantes por medio de las Tics (Tecnologías de la información y la comunicación), ya que, incluso a sus propios maestros se les ha dificultado esta labor, mucho más a nosotros.

Anteriormente se había planteado la población, el colegio, el contexto y demás elementos relevantes que van a seguir estando en el trabajo, pues, se decidió no eliminar dichos apartados, ya que, en su momento tuvieron un sentido, un trabajo de fondo y, además, esto deja entrever cómo ha mutado el proyecto debido a la influencia del contexto actual.

Aclarado esto, es necesario precisar que la práctica ya no será ejecutada en el colegio mencionado, perteneciente a la educación formal, y será implementado dentro de la informalidad con personas conocidas, mayores de edad por medio del uso de la tecnología y las sesiones virtuales. Esta decisión se toma debido a que, se debe garantizar la conexión constante, sin ningún inconveniente con la población, razón por la cual se considera pertinente ejecutarlo con personas conocidas pero ajenas al grupo familiar para que de esta manera se mantenga el reto de la profesión docente.

Dicho lo anterior, es ineludible realizar un acercamiento a todo lo que brinda la virtualidad como elemento para propiciar y continuar con el proceso educativo, y en el presente caso, en la clase de Educación Física. Así pues, se debe tener en cuenta que las sociedades se encuentran en constante cambio, siendo la tecnología uno de los más significativos, debido a que

se encuentra inmersa en la cotidianidad y que, en el mundo actual, los seres humanos se han vuelto dependientes de la misma. Dejando de lado la situación del covid-19, que obligo a las personas a usar como medio principal la virtualidad, se debe tener en cuenta que esto era algo que ya venía avanzado, y que tal vez en el futuro sea inevitable. Por tal motivo, de alguna u otra manera, había que comenzar a pensar la educación a distancia con el uso de la tecnología.

Para comenzar, se debe tener en cuenta que el internet no hace parte sólo de un avance tecnológico, sino que representa todo un medio de información, de comunicación, de relación y de interacción que ha permeado toda la esfera social. Ahora bien, “(...) estas tecnologías aplicadas a la enseñanza se convierten en tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (...)” (Camerino & Prat, 2012, pp. 44-45). Así pues, estos autores muestran las siglas de TAC, para referirse a la aplicación de medios tecnológicos en la educación y, además, afirman que, como educadores físicos, el reto es bastante grande pues a veces es complicado pensarse la Educación Física desde la virtualidad, pero, aun así, es un reto que hay que asumir y empezar a inmiscuirse en él, proponiendo las Tics como nuevos entornos para construir conocimiento.

Como futuros docentes y ante la situación actual, se llega a pensar en ¿cómo desde la virtualidad pueden fortalecerse las relaciones interpersonales? teniendo en cuenta que, este es un elemento primordial en este proyecto. Tal vez viendo todo de una forma poco detallada, lo primero que se piensa es que la enseñanza a distancia lo que hace es cerrar el círculo social, y bloquear fuertemente las relaciones entre pares. Pero también es cierto que, debido a la virtualidad, los juegos en línea, las redes sociales, entre otros, varias personas han logrado conseguir amigos e incluso parejas sentimentales al otro lado del mundo. Esto permite reconocer que los medios virtuales si posibilitan un acercamiento e intercambio social, en pro de las relaciones. Puede que, por esta razón y con una debida organización, los autores dicen que el uso de las TAC “Mejora la cooperación y la comunicación interpersonal y de grupo” (Camerino &

Prat, 2012, p. 52). Motivo por el cual hacer uso de ellas tal vez si propicie los espacios de intercambio y mejora de las relaciones entre iguales.

Indiscutiblemente, aunque el internet permita y sea un espacio donde se vean visibles las relaciones, se debe tener en cuenta que estas se modifican de forma relativa en paralelo a la presencialidad. Esto en cuanto al proceso educativo, debido a que “(...) en este nuevo paradigma, el alumnado se coloca en el centro del aprendizaje y deja de ser receptor para ser productor activo y crítico de su aprendizaje (...)” (Meritxell, González, & Montse, 2015, p. 65). Y en cuanto al papel del docente se evidencia que este “(...) se convierte en guía, facilitador y diseñador de situaciones que generen oportunidades de aprendizaje para el alumnado” (Meritxell et al., p. 65). Esto da muestra de que en el trabajo virtual el estudiante debe adquirir un nivel elevado de autonomía, puesto que el maestro no puede estar pendiente de todo su proceso, y de igual manera, el docente debe empezar a flexibilizar su metodología, de tal manera que no se convierta en la persona que suministra información, sino aquel que acompaña. Además de estos elementos referidos al cambio de relaciones que experimenta el docente y el alumno, Meritxell et al., (2015) afirman que, es de suma importancia relacionar los contenidos con los intereses del estudiante, de tal manera que la motivación se mantenga, y así se puedan desarrollar de manera eficiente cada una de las competencias que el docente pretende que sus alumnos adquieran.

Para este fin mencionan que, el ámbito educativo de la virtualidad debe ser desarrollado por medio de situaciones problema, para que los estudiantes, haciendo uso de la autonomía, puedan indagar y experimentar ante distintas posibilidades; todo ello, con el objetivo de posibilitar obstáculos para que el educando tenga la oportunidad de superarlos, buscando siempre que, el estudiante use todo el bagaje de conocimientos que adquirió durante su investigación e indagación, y lo aplique para la resolución de los diferentes problemas propuestos. Sumado a ello, afirman que se debe propiciar el ejercicio transdisciplinar, puesto

que “En la vida real el conocimiento no está separado por asignaturas, por ello, el modelo competencial debe considerar al alumno de manera integral” (Meritxell et al., p. 74). Este postulado es similar a la postura que presenta Zubiría, quien pretende desarrollar las competencias en el alumnado, pero siempre de una manera integral, de allí que sea relevante en su teoría lo práctico, lo valorativo y lo cognitivo.

Hasta el momento se ha podido observar que las tecnologías permiten el desarrollo de la academia, modificando algunos aspectos para que esta pueda ejecutarse de la mejor manera posible, como lo es la transformación en los roles de docente y educando, como también en la metodología a implementar. Ahora bien, ¿toda la educación virtual es igual? En efecto no, puesto que existen diversas formas de llevar cabo este proceso, lo cual se desarrollará a continuación.

Partiendo de lo anterior se encuentra la aparición del B-learning y el E-learning. El primero “(...) combina el aprendizaje presencial y aprendizaje a distancia de tal manera que las mejores estrategias de cada modalidad se integran y complementan de forma armoniosa, para proporcionar experiencias de aprendizaje más flexibles y sólidas” (Galvis & Pedraza, 2013, p. 12). Esto da muestra que, esta modalidad armoniza el espacio de trabajo presencial y también, el espacio de trabajo virtual, logrando así un equilibrio y sacando lo mejor de cada uno, lo cual da cabida a una complementariedad en el proceso educativo. El segundo “(...) en su esencia es similar a la educación a distancia, sólo que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan a través del uso de computadores e Internet; en esta modalidad los contenidos son distribuidos en múltiples formatos electrónicos (...)” (Galvis & Pedraza, 2013, p. 11). A grandes rasgos se encuentra que ambas modalidades involucran el trabajo con medios tecnológicos y uso del internet con el fin de propiciar ambientes académicos para la comunidad educativa.

Debido a la contingencia del Covid-19 se considera preciso hacer uso de la modalidad del E-learning haciendo hincapié en la educación remota, referida a los encuentros cara a cara con entre maestros y estudiantes, fomentando la educación a distancia por medio de las diferentes aplicaciones y plataformas que docentes y educandos consideren pertinentes para el desarrollo de las sesiones, teniendo en cuenta que el desarrollo de estas, se puedan realizar a través de los encuentros sincrónicos, es decir que se encuentren al mismo tiempo todos los integrantes para realizar las actividades propuestas por los docentes en formación. En pocas palabras se puede decir que la educación remota será el sustento esencial para llevar a la práctica el proyecto curricular desarrollado, implementando siempre los elementos pertinentes que posibiliten llegar al gran propósito que es, la mitigación de las agresiones verbales en pro de la mejora de las relaciones interpersonales.

Esto será logrado por medio de diferentes situaciones sociomotrices, implementando cada una de las bases teóricas y los diversos autores desarrollados. Así pues, será indispensable crear ambientes de socialización, interacción, cooperación y diálogo constante por medio de las Tics tal como lo afirman Galvis y Pedraza (2013) cuando mencionan que:

El trabajo colaborativo permite que los estudiantes no sólo construyan conocimiento, sino que además generen vínculos entre ellos y con sus profesores, de ahí que sea un elemento presente en todos los modelos. En PENT FLACSO se considera la educación en línea un punto de encuentro entre estudiantes, docentes y contenido, antes que un sistema de disseminación de información; al hacer construcción de conocimiento a través de colaboración entre pares, se generan vínculos reales entre los participantes, el docente es un guía y mediador del aprendizaje y las TIC sirven para propiciar nuevos entornos educativos para construir conocimiento. (p.24)

Diseño de la implementación

Realizado un abordaje conceptual y global de todos los elementos que sustentaran teóricamente este proyecto, se considera pertinente la selección del diseño curricular que se ajuste a dichos planteamientos teóricos, y que permite el abordaje de la problemática que guíara el presente proyecto. A lo largo de este capítulo, se desarrollarán las diferentes concepciones que se han tenido acerca del currículo, y su constante relación con la visión de mundo y de ser humano que se manejaron, añadiendo los momentos o corrientes de pensamiento que han existido en la historia. Seguido de esto, se planteará la importancia del currículo y sus diferentes componentes, asimilándolos a la propuesta del presente PCP, teniendo en cuenta la problemática a desarrollar.

Así pues, las corrientes o enfoques de pensamiento que influyeron los diferentes espacios de conocimiento, y finalmente recayendo en la escuela, cabe resaltar que el concepto de currículo ha sido abordado desde cada una de dichas corrientes que se van a trabajar, recalando sus aportes, y en algunos casos, sus deficiencias, siendo estas últimas, el punto de partido para la aparición de nuevas maneras de ver el mundo y la realidad. Así pues, aparece el enfoque o corriente conductista, que va de la mano con la visión y los planteamientos de la escuela Tradicional, que se remiten a los anteriormente mencionados modelos de tipo Hetero estructurante, donde el papel fundamental en el proceso educativo lo tiene el docente, pues es quién orienta este proceso, dejando al estudiante en un rol pasivo y receptor de todo el conocimiento que el profesor quiera transmitir. Antes de esta corriente de pensamiento, el

currículo era asimilado e igualado al plan de estudio, como el listado de contenidos que se deben impartir en la escuela, pero los modelos conductistas hacen una gran diferenciación estableciendo que “(...) el currículo era mucho más que un plan de estudios, ya que abarca más componentes que simplemente los contenidos” (Zubiría, 2013, p. 26).

Tyler (citado en Zubiría, 2013) plantea los cinco criterios o competentes fundamentales que deben estipularse en el currículo: los objetivos, los contenidos, la organización, las actividades de aprendizaje y la evaluación. Él basaba esto, bajo la mirada conductista, el cumplimiento de dichos objetivos en términos de la conducta observable del estudiante, dejando claro su enfoque guiado hacia la obediencia y la eficacia. Así pues, se logra identificar el carácter que le da el conductismo al proceso educativo, entendiéndolo como “(...) el proceso exclusivo de modificación de las conductas. En consecuencia, estas teorías terminan por cosificar y objetivizar al estudiante” (Zubiría, p. 28). De esta manera, se logra ver un currículo planteado en las necesidades laborales y sociales, que se deposite en el alumno todo lo que le permita ejercer dichas labores, formando un ser humano productivo y moldeado, sin capacidad de razonar, debido a que todo en su proceso le fue impuesto, añadiendo la visión de un currículo instrumental, y el papel del docente se basa en operar y ejecutar dicho currículo.

Intentando superar esta visión Hetero estructurante o conductista de la educación, aparece la corriente de la Escuela Activa que “(...) privilegia la convivencia con la naturaleza antes que con los textos y con los maestros. Es un modelo que *parte de la experiencia, por la experiencia y para la experiencia (...)*” (Zubiría, 2013, p. 28). De esta forma, se logra comprender que esta escuela fundamentalmente, guía el proceso educativo en la experiencia individual y social que tiene o adquiere el sujeto, siendo enmarcada en los modelos de tipo Auto estructurante, donde el estudiante tiene un papel activo, en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, y se le remite el papel pasivo al docente, quien pasa a ser un guía que propicie la

experimentación autónoma de sus alumnos. De esta escuela, aparece Ovidio Decroly con su propuesta de los centros de interés y el trabajo por proyectos, que tengan como única finalidad la vivencia y experiencia bajo las necesidades del niño, y respetando su forma global de interpretar el mundo. También aparece John Dewey, quien propone la articulación y dialogo mutuo entre la escuela y la sociedad, propiciando que todos los contenidos que adquiere el niño en la escuela puedan ser utilizados como herramientas para la vida, encaminándolos a los intereses y las necesidades de este último. Así pues, desde la mirada de la escuela activa, se remite al currículo como proyecto gestor de experiencias vividas.

Otra mirada que aparece es la que va enfocada bajo los parámetros del constructivismo, criticando los currículos centralizados y generalizados, que no permitían observar las diferencias entre contextos, regiones y los diferentes desarrollos alcanzados por los estudiantes en cada nación, pues estos currículos eran rígidos, burocratizados y estandarizados. De esta manera, aparece un elemento fundamental para la construcción del currículo, el contexto, pues debido a “(...) la creciente influencia de la Escuela sociocultural aparecieron tesis que propugnaron por un currículo contextualizado, que tuviera en cuenta las características geográficas, sociales, económicas, antropológicas, históricas y culturales de la población a mediar.” (Zubiría, 2013, p. 32). Así pues, la importancia de la educación no recae simplemente en la finalidad social que tiene con el individuo, si no también, en conocer el contexto en el cual este ha vivido. A nivel nacional, se identifica el papel que tuvo el movimiento pedagógico colombiano, quien luchó contra el currículo único y descontextualizado que había dominado la educación en Colombia, creando así la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que consolida la autonomía institucional y la creación del PEI único para cada institución, que permitiera la participación de todos los estamentos del proceso educativo. Bajo esta mirada, se privilegia el nivel de desarrollo

cognitivo particular del individuo y la importancia de los conceptos previos con los que llega al aula, concluyendo el aporte de contextualización y flexibilización del currículo.

Abordadas estas visiones de currículo que se instauraron y cambiaron a lo largo de la historia, Zubiría planteó la pedagogía dialogante como consecuencia de la crítica a estas diversas visiones, sustentando la necesidad de un modelo que privilegiara el desarrollo frente al aprendizaje, y la necesidad de trabajar todas las dimensiones humanas en la escuela, estipulándose así, dentro de los modelos Inter estructurantes, como se abordó en el capítulo anterior, en cuanto al modelo pedagógico que guiará el presente proyecto. Ahora bien, con respecto al concepto de currículo, Zubiría (2013) lo establece como:

(...) la caracterización de los diferentes contextos en los que actuamos, y coherente con ello y con las intenciones y finalidades educativas, la delimitación de la enseñanza, la secuencia de éstas, las estrategias metodológicas a usar, los recursos didácticos y la evaluación por utilizar. (p. 40)

De esta manera, el autor plantea los diferentes componentes del currículo que van enfocados y diseñados en forma de pregunta, diferentes pero relacionadas entre sí, que van de acuerdo con las finalidades e intenciones educativas de la escuela. Antes de ahondar en el tema de las preguntas, es importante recalcar el papel que tiene el currículo para con la sociedad, ya que debe ir encaminado hacia el ser humano y el tipo de sociedad que se quiere formar, permitiendo así trasladar los principios y propósitos al aula de clase, añadiendo el dialogo de la teoría y la práctica, la reflexión, la acción y las didácticas que se usan. Así pues, a partir del currículo, se concreta las intenciones de la sociedad y la cultura determinados para los niños y jóvenes en la escuela, de acuerdo con un contexto social, cultural y/o histórico, añadiendo que, a

través del currículo, se busque innovar y reinventar la escuela, entendiéndose el currículo como “(...) la praxis de la educación” (Zubiría, 2013, p. 40).

Abordado el carácter social que tiene el currículo en la escuela, se introducirá la conceptualización de las preguntas estipuladas a partir de cada componente que contiene. Dichas preguntas son:

1. Contexto: ¿A quién enseñar? En esta pregunta, se privilegiará el reconocimiento del individuo y del contexto en el cual este se desenvuelva, ya que son estos dos elementos los que deben guiar las propuestas para la población a intervenir, influyendo en su desarrollo.

2. Finalidades: ¿Para qué enseñar? Esta cuestión atiende los propósitos educativos que pretende formar la escuela, influenciada por la cultura y la sociedad, esto quiere decir en el tipo de ser humano y de sociedad que se quiera construir a partir de la educación.

3. Contenidos: ¿Qué enseñar? Esta pregunta hace referencia a los elementos propios de la disciplina, que posibilita la llegada a las intenciones o finalidades educativas que se propongan desde un inicio.

4. Secuencias: ¿Cuándo enseñar? Esta cuestión se refiere a los tiempos estipulados para el desarrollo de los diferentes contenidos propuestos.

5. Estrategias metodológicas: ¿Cómo enseñar? Esta pregunta se refiere a la metodología y a los recursos didácticos que el docente utilice para posibilitar un mejor desarrollo en sus estudiantes.

6. Evaluación: ¿Cómo? ¿qué y para qué evaluar? Esta cuestión hace referencia al proceso que utiliza el docente para identificar el progreso de sus estudiantes, a la luz de las intenciones educativas, dando pie a su posible replanteamiento.

Teniendo en cuenta el abordaje de los diferentes currículos que han existido, influenciados por el tiempo y la época en la cual se desarrolla, en este caso, el currículo

conductista o de la escuela tradicional, el currículo de la escuela activa, y el currículo constructivista, acarreado sus beneficios y deficiencias en el ámbito educativo y sus respectivas características, Zubiría de acuerdo a su crítica a las inconsistencias que tienen estos modos de ver el mundo y que son implantados en la escuela, propone un tipo de currículo enfocado hacia el desarrollo de competencias, que más adelante se desarrollara, influenciado por el modelo pedagógico propuesto por este autor, como lo es la pedagogía dialogante donde propicia un papel fundamental al contexto, al docente y a la cultura, además del desarrollo pleno de las dimensiones humanas del individuo, considerando que “(...) sin maestros y sin cultura no son posibles el pensamiento, ni el lenguaje ni el aprehendizaje. El conocimiento es reconstruido y se aprehende” (Zubiría, 61).

Además, estipula que toda propuesta pedagógica (currículo) deberá definir finalidades con respecto a tres dimensiones: la dimensión cognitiva, que está ligada a los conceptos, las redes conceptuales y las competencias cognitivas; la dimensión afectiva, relacionada al afecto, los sentimientos y el factor de socialización; y la dimensión práxica, que se refiere a la praxis y a la acción.

Dicho lo anterior, se observa la inconformidad de Zubiría frente a las propuestas que existen, y que lo lleva a realizar este nuevo planteamiento, que es tratado como una revolución científica, entendiendo esta como “(...) la transición sucesiva de un paradigma a otro (...)” (Kuhn, 1962, p. 36). Ahora bien, ¿qué se entiende por paradigma? Este hace referencia a “(...) toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etcétera., que comparten los miembros de una comunidad dada” (Kuhn, p. 269).

Se evidencia entonces que el currículo que sustenta este proyecto, parte de la crítica de los currículos establecidos, proponiendo así, el currículo por competencias, donde se refleja el

dialogo constante entre la escuela y la cultura, de acuerdo con el tipo de ser humano y de sociedad que quiere formar.

Entonces ¿Qué es una competencia? Esta acepción ha tenido diferentes miradas, dependiendo del enfoque que se le dé, pues ha sido vista desde el campo deportivo, asemejándolo a la competencia; otros lo ven como un saber procedimental, es decir un saber hacer, incluso otros la asemejan a las cualidades y potencialidades que tiene el individuo, referido a la inteligencia de este, añadiendo también la visión de este concepto por el lado del trabajo o del componente laboral.

Este autor hace una crítica al concepto de competencia que maneja Noam Chomsky, en cuanto a la adquisición del lenguaje, ya que propone que es innata y formal, desligada de todo contenido, y que se representa en un conocimiento expresado en el saber hacer. Piaget también propone la inteligencia como una capacidad formal e individual, que es totalmente independiente a contenidos y a contextos donde este se desarrolle, reflejando así que no se le presta importancia al papel del contexto y los factores sociales históricos y culturales para el desarrollo humano en la formación y desarrollo de las competencias, ya que estos dos últimos autores tienen una visión individual, racional y genetista del ser humano. Desde la mirada sociocultural, con autores como Vygotsky, se estipula que “(...) todo proceso humano es social, contextual e histórico y que los procesos cognitivos, valorativos y prácticos están demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos” (Zubiría, 2013, p. 145). Así pues, en el currículo por competencias se valora el papel fundamental que tiene el contexto y los contenidos, en el desarrollo integral del ser humano, dándole el carácter social que tiene el papel del contexto en la formación de las competencias. Entonces teniendo en cuenta lo anterior, Zubiría (2013) propone que las competencias:

(...) deben ser entendidas hoy en día como aprehendizajes integrales de carácter general que se expresan en la multiplicidad de situaciones y contextos; debido a ello, transforman la estructura previa del sujeto; y, en consecuencia, impactan en el desarrollo. Son integrales al involucrar las diversas dimensiones del ser humano. Y son contextuales tanto en su origen como en su uso, lo que implica que puedan adecuarse a las condiciones cambiantes del contexto, lo que hace que sean aprehendizajes flexibles. (p.159)

Así pues, se logra identificar las competencias como todo conocimiento aprehendido que es contextualizado, situado, integrado y flexible, que se usa en diferentes contextos y situaciones, y que impactan en el desarrollo integral del individuo, llevándolo a cambiar sus estructuras mentales. Dicho conocimiento se puede adecuar al contexto, lo que permite repensar la escuela, que va guiada solo al aprendizaje, olvidándose del desarrollo humano, que es fundamental en este currículo. Al hablar de integralidad, se hace referencia a las tres dimensiones trabajadas con anterioridad que son la dimensión cognitiva (saber pensar), la dimensión valorativa (saber sentir) y la dimensión práxica (saber hacer), reflejando así la visión integral de las competencias humanas básicas (leer, pensar, interpretar, convivir, escribir, argumentar. De esta manera, al hablar de competencia, se habla inherentemente de estas tres dimensiones. Se concluye entonces que la competencia se define como acción situada en un contexto, es decir un saber hacer en contexto.

Ahora bien, teniendo en cuenta la problemática a desarrollar, que está enfocada en el acto comunicativo, añadiendo este currículo que se desarrollara por competencias, el sociolingüista Dell Hymes comprende que la competencia lingüística es sólo una capacidad de todas las que se ponen en práctica cuando hay comunicación con otros, concluyendo así, que toda comunicación se da en un contexto cultural y social, dándole una visión dinámica y contextual a las

competencias. Además, en palabras de Zubiría, Hymes propone que “(...) el proceso comunicativo nos exige no solo saber qué hablar, sino cuándo, dónde, con quién y qué no hablar; es decir, se trata de una competencia comunicativa y no solo lingüística” (Zubiría, 2013, p. 154). Así pues, para conocer, adquirir y utilizar una lengua, no sólo se identifica el saber de reglas gramaticales, si no que va más allá, ya que, si se aprende, se hace en un contexto determinado, reflejando la influencia de los contextos sociales y culturales en la forma del habla, concluyendo que “(...) detrás del habla está el contexto social (...)” (Zubiría, pp. 155-156).

Partiendo de lo anterior, se puede evidenciar que los actos comunicativos, y en el caso de este proyecto, las agresiones verbales, son el reflejo del entorno sociocultural en el cual habita el sujeto, adquiriendo así todo lo que en él escuche, ya que es su influencia más próxima y, por ende, repercute en el desarrollo del individuo. En este mismo sentido, se puede afirmar que dichas agresiones, siendo actos del habla, pueden mitigarse sí al niño se le suministran espacios en los cuales evite el uso de las agresiones verbales. Así, se encuentra que tal cual sea el contexto, así mismo, será el individuo que se desarrolle en él.

Zubiría, al desarrollar su propuesta de diseño curricular por competencias, propone una serie de principios para tener en cuenta, a la hora de construir un currículo. Estos son:

1. Primer principio: Privilegiar el desarrollo frente al aprendizaje: Este se desarrolla a partir de las finalidades e intenciones de la educación, teniendo en cuenta el tipo de ser humano y de sociedad que se quiere formar en el acto educativo. Así pues, se define el para qué de la educación. Tratando el concepto de aprendizaje, se lleva al papel de la escuela que ha tenido durante las últimas décadas, donde se trabaja bajo la lógica de la transmisión de conocimientos acumulados por una cultura. Solo se encargan de transmitir, reiterar y repetir información, sin darle un espacio a la comprensión, la interpretación y el análisis a dicha información.

Así pues, este principio busca que la educación “(...) debe estar focalizada en favorecer el desarrollo de los estudiantes, en permitirles que piensen de mejor manera, y en ayudarles a que lo logren; en ayudarles a valorar con mayor criterio y orientarlos en ese sentido; en jalonar sus acciones (...)” (Zubiría, p. 185). De esta manera, se evidencia que el fin último de la educación deberá ser el desarrollo del individuo, y que se le proporcionen los contenidos más esenciales e imprescindibles que fortalezcan las competencias básicas: enseñar y aprehender a pensar, a leer, a interpretar, a convivir, a escribir, y a argumentar.

2. Segundo principio: La integralidad: En este, se deja ver la visión fragmentada que hoy en día tiene la educación, ya que esta “Dividió al ser humano en dimensiones y éstas las separó de manera casi excluyente. Fragmentó el conocimiento en asignaturas y dedicó la totalidad del tiempo a los aprendizajes escolares (...)” (Zubiría, p. 188). De esta manera, se logra identificar que el ir a la escuela, es simplemente aprender ciertas áreas académicas, enfocando el trabajo y la evaluación en sólo los aspectos académicos, dejando por fuera las actitudes, los valores, y las diferentes competencias del estudiante.

Dado lo anterior, con este principio se pretende formar integralmente al individuo, no solo desde lo académico, sino también desde las dimensiones ética, estética, social, comunicativa y práctica del ser humano. Y cada área del conocimiento deberá definir de manera general y para cada ciclo, los propósitos y contenidos desde la integralidad (dimensión cognitiva, valorativa y práctica). Teniendo en cuenta la integralidad desde la disciplina de la educación física, se logra comprender que no es sólo el trabajo de la dimensión práctica, es decir el aprendizaje de técnicas y movimientos, sino que va más allá de lo meramente físico, pues entran a intervenir lo que piensa y lo que siente el individuo que actúa, pues “(...) demandaría abordar esta área con propósitos y contenidos que ayuden a pensar, valorar y hacer” (Zubiría, p. 200).

3. Tercer principio: La generalización: A partir de este se logra evidenciar la naturaleza de los contenidos y enseñanzas que utiliza la escuela. Así pues, la escuela aborda conocimientos de tipo particular, es decir, información, datos, detalles, técnicas, algoritmos o procedimientos, empeñándose en el aprendizaje de cosas específicas de las áreas de conocimientos. Zubiría considera que, para garantizar el aprendizaje significativo de dichas áreas, la escuela debe propiciar “(...) conceptos, redes de conceptos, competencias para el desarrollo humano, principios, operaciones intelectuales, valores y actitudes de alto nivel de generalidad y abstracción” (Zubiría, p. 210) A partir de esto, se evidencia el trabajo de la escuela en seleccionar y privilegiar los conceptos y proposiciones más generales que deberían ser aprehendidos por los estudiantes, permitiendo ir más allá de la experiencia y los datos sensoriales.

4. Cuarto principio: La contextualización: Aquí se evidencia la necesidad de tener en cuenta la caracterización del contexto sociocultural del individuo en cuanto a su formación, ya que se les da peso a los factores externos en el desarrollo humano, y fundamentalmente el papel de la cultura, la época y el momento histórico determinado. Dicho contexto se relaciona con “(...) las características, necesidades y prioridades de la cultura; y aquí será, centrales los conceptos de ideología, religión, ciencias, sistema político, sistema económico, entre otros” (Zubiría, p. 171).

Este contexto influye en el desarrollo de las competencias del individuo, además se dan los aprehendizajes flexibles, que le permite adecuarse al contexto, es decir, que “(...) al utilizarse una competencia, necesariamente se tienen en cuenta las condiciones del contexto” (Zubiría, p. 174). De esta manera, se logra identificar el papel que tiene el medio en el desarrollo del individuo, ya que este último interactúa con el entorno, se construyen y se transforman de forma recíproca. Así pues, todas las áreas deben propiciar propósitos y contenidos que vayan de

la mano con las condiciones del contexto sociocultural, histórico, ambiental, institucional y personal, así teniendo en cuenta de esta manera, las necesidades de los niños en el proceso educativo.

5. Quinto principio: La flexibilidad: Este hace referencia a la transferencia que posee el conocimiento que es aprehendido, a cualquier contexto o situación ya que “(...) todo aprehendizaje integral, supone desarrollar la flexibilidad, ya que al modificar la estructura inicial los nuevos aprehendizajes pueden utilizarse en diferentes contextos” (Zubiría, p. 224). Esto quiere decir, que todo conocimiento que se incorpore y transforme estructuras previas del individuo y su carácter integral, permiten que la flexibilidad se desarrolle en todas las dimensiones. Al cambiarse dichas estructuras, todo lo aprehendido puede transferirse a otras situaciones o contextos.

Además, teniendo en cuenta el desarrollo por competencias, estas “(...) son aprehendidas. Y lo son en tanto su incorporación genera una transformación estructural y permanente en la estructura del pensar, del sentir y del actuar de los individuos que las desarrollan” (Zubiría, p. 175). A partir de esto, se logra comprender que la adquisición de estas competencias permite y favorecen que el estudiante piense, actúe y ame, y al ser éstas contextuales, permiten su transferencia a otro entorno.

6. Sexto principio: Privilegiar la profundidad frente a la extensión: Este principio surge ante la crítica de la escuela actual que privilegia la extensión, en cuanto a información que debe ser adquirida de las diferentes áreas del conocimiento que se presentan en el ámbito educativo, pues se encargan simplemente de transferir información. Por el contrario, el currículo por competencias privilegia la profundidad de conocimientos, es decir “(...) consolidar las competencias no es nunca la extensión, si no la profundidad y el dominio. De allí que busquen niveles de idoneidad crecientes que garanticen la consolidación y el dominio” (Zubiría, p. 177).

De esta manera, se privilegia que el estudiante comprenda y domine el conocimiento que aprehende, para así mismo hacer uso de él, y no se conforme con solo reproducirlo.

Además, este principio permite plasmar un postulado de la Pedagogía Dialogante ya que deja entrever la necesidad de concentrar el trabajo educativo en el desarrollo de instrumentos, las actitudes y las competencias esenciales de las diversas áreas del conocimiento, a diferencia de la escuela tradicional que privilegia las normas, la información y la extensión de conocimientos singulares. Añadiendo, que este principio significa el trabajo de “(...) muy pocas asignaturas. Y en cada una de ellas, muy pocas temáticas; pero evidentemente, para que ello resulte, es necesario una muy clara, completa, profesional, profunda y jerárquica selección de los temas esenciales a trabajar en el aula” (Zubiría, 2013, pp. 230-231). Es decir que se deben seleccionar cuidadosamente las temáticas esenciales e imprescindibles de cada área, y esta oportunidad es ofrecida por las competencias.

A partir de lo anterior, se encuentra que el currículo propuesto por Julián de Zubiría sobre el desarrollo de competencias brinda los elementos necesarios para poder desarrollar en el estudiante su integralidad, desde las diferentes dimensiones que establece esta teoría, las cuales son la cognitiva, la práxica y la valorativa, siendo estos elementos necesarios e importantes para que el docente tenga en cuenta, al momento de planear sus clases. Es importante resaltar que dichas dimensiones propenden a un desarrollo integral, es decir, al desarrollo de cada competencia, que siempre van a ir influenciadas por el carácter social, ya que el contexto y los individuos que se relaciona allí, juegan un papel fundamental para que se desarrolle cada una de las competencias.

Ahora bien, se procederá a realizar la descripción del micro contexto, en el cual se implementará esta propuesta curricular. Este PCP será ejecutado como se mencionó anteriormente, mediante la implementación de la virtualidad, específicamente desde la

educación remota por medio de la aplicación *Hangouts* y *zoom* que permite los encuentros sincrónicos cara a cara donde se posibilitara la relación entre los sujetos participes. Estos son un grupo de cinco jóvenes que oscilan entre los 15 y los 24 años, se caracterizan por ser personas conocidas, que interactúan entre ellos frecuentemente y que, además, se ofrecieron de forma voluntaria para participar en la intervención de este proyecto. Estos jóvenes viven en la localidad de Usme en zonas de estratos 1 y 2; ahora bien, se procederá a la caracterización de cada uno de ellos.

Para empezar, se encuentra la participante *E* quien tiene 15 años de edad, siendo una adolescente que se encuentra cursando el grado decimo (cabe resaltar que a ella se le realizó el consentimiento informado para la participación en el proyecto y el uso de su información). También se encuentra el participante *D* quien tiene 19 años, el participante *S* que tiene 19 años, el participante *J* que cuenta con 18 años y el participante *M* que tiene 24 años. Es pertinente aclarar que estos últimos 4 son jóvenes mayores de edad, que ya terminaron el bachillerato y que realizaron todo el proceso de principio a fin, mientras que la participante *E* ingreso al proceso en el séptimo encuentro.

Realizado el diagnóstico de la primera sesión se pudo observar que, efectivamente la población con la cual se va a implementar el proyecto presenta las agresiones verbales en su dialecto, puesto que en el dialogo cotidiano con sus compañeros se evidencio, la constante en cuanto a groserías, burlas y frases despectivas con el fin de ridiculizarse entre ellos. Teniendo en cuenta que es un grupo de amigos en donde existe la confianza, dichas agresiones tienden a surgir habitualmente, lo cual en la mayoría de los casos es tomado como bromas, pero, ello no quita que sean agresiones de tipo verbal, incluso se puede traer a colación a Eljach (2011) quien dice que:

Aunque los y las adolescentes reconocen los efectos negativos del acoso, muestran una gran dificultad para aceptar algunas acciones como malos tratos, en especial las agresiones verbales que, consideran, forman parte de los estándares normales de la interacción entre los jóvenes y, además, son comportamientos generalizados; por ejemplo, afirman que los apodosos son casi un rito de inclusión dentro del grupo. (p.45)

Este planteamiento y los elementos encontrados en los participantes del proyecto da muestra que las agresiones verbales tienden a pasar desapercibidas, siendo una problemática de tipo social a abordar, así pues, el grupo focal es pertinente para la implementación de este PCP. Partiendo de lo anterior, se continuará con la respuesta a las preguntas propuestas por la teoría curricular, relacionándolas con la población a la cual va dirigida este trabajo:

1. ¿A quién enseñar? El proceso de enseñanza y aprendizaje como se mencionó anteriormente se llevará a cabo con personas con edades que oscilan entre los 15 y 24 años, que cuentan con un vínculo cercano de amistad, lo cual infiere confianza al momento de comunicarse entre ellos. Es importante rescatar que este es el grupo focal para el proyecto, debido a que, en el proceso de observación e identificación de la población, se encontró la presencia de la problemática acerca de las agresiones verbales, que propician el trabajo o la implementación para un acercamiento a la mitigación de estas.

2. ¿Para qué enseñar? Teniendo en cuenta el propósito principal de este proyecto, que es, posibilitar una mejora en las relaciones interpersonales por medio de la mitigación de las agresiones verbales, se pretende formar un individuo capaz de socializar, dialogar, comunicar y trabajar en grupo, de tal manera que se presente el reconocimiento e importancia que este individuo le da a los demás sujetos inmersos en su contexto. Así pues, se busca que, por medio de diferentes situaciones motrices, acompañamiento docente y las diferentes herramientas que se

usen, se pueda inculcar los elementos necesarios para que, en la comunicación de los estudiantes, empiecen a desaparecer las agresiones verbales, es decir, que la enseñanza estará guiada al trabajo en conjunto y el cambio en las relaciones interpersonales por medio del dialogo.

3. ¿Qué enseñar? Partiendo de la problemática enunciada, todo el constructo teórico abordado y la disciplina de la Educación Física, se pretende que el proceso de enseñanza se encuentra basado en dos grandes vertientes, siendo estas, el reconocimiento del otro y la comunicación entre pares. Al hablar de reconocimiento se remite a la dimensión social del sujeto que comprende la existencia de otras personas en el mundo, lo cual quiere decir, que la persona no se encuentra sola, sino que existen otros individuos a los cuales hay que acatar y tener siempre en cuenta, de tal manera que, no exista la vulnerabilidad de estos. En cuanto a la comunicación entre pares, se considera indispensable el hecho de fomentar el uso del dialogo, frente a la diversidad de situaciones en las que se puede encontrar el ser, siendo precisamente el ámbito comunicacional el que se pretende transformar por medio de la mitigación de las agresiones verbales. De esta manera se identifica que al reconocer la existencia de otros se propicia la constante comunicación, la cual se pretende abordar por medio de las situaciones sociomotrices, con el fin de formar un ser comunicativo que no ejerza el uso de las agresividad en la verbalidad, lo cual es logrado por medio del reconocimiento de otros yo.

4. ¿Cuándo enseñar? Como se mencionó anteriormente, este proceso inició el lunes dieciséis de septiembre de 2019, con las prácticas de observación y reconocimiento de la población, dentro de las cuales, se estuvo trabajando constantemente con el grupo focal (701), e incluso, en algunas ocasiones, se presentó la oportunidad de intervenir y ejercer el rol docente en su totalidad, pero no de forma constante. Así pues, la intervención e implementación permanente

de los docentes en formación y el proyecto en cuestión, se llevará a cabo desde el martes diecisiete de marzo de 2020 durante el horario de 4:10 pm hasta las 6:00 pm.

5. ¿Cómo enseñar? En cuanto a la metodología que se usará a lo largo de la implementación, y a la que propicia la tendencia utilizada, este proyecto trabajará las situaciones motrices donde se lleven a cabo trabajos de comunicación motriz, contra comunicación motriz e incertidumbre, es decir, que cada situación propuesta se desarrollara a través del trabajo en conjunto, donde se evidencia el dialogo, el reconocimiento del otro, y la constante comunicación entre pares. En cuanto a los recursos a utilizar, estos serán variados de acuerdo con las sesiones programadas, por lo cual es complejo nombrarlos en la inmediatez.

Los contenidos que se van a desarrollar durante el proceso de implementación son los propuestos directamente por la tendencia expuesta en el capítulo anterior, es decir, la Sociomotricidad desde Pierre Parlebas, Francisco Lagardera y Pere Lavega. Dichos contenidos están compuestos por tres elementos: la comunicación motriz, la contra comunicación motriz y la incertidumbre. Así pues, Al hablar de comunicación motriz se hace referencia al trabajo mancomunado que realizan dos o más personas de un mismo grupo, donde se puede reflejar la interacción y comunicación para conseguir un objetivo en común. Esto permite que se refleje el intercambio y el dialogo constante entre los sujetos, lo cual resulta pertinente para evidenciar la problemática mencionada y así mismo obtener un acercamiento a la modificación del lenguaje que estos usan, permitiendo así una aproximación a la mitigación de las agresiones verbales.

En cuanto a la contra comunicación motriz se observa la relación que tienen los individuos en un enfrentamiento contra otro, dejando ver las relaciones interpersonales que dentro de esta dinámica se pueden presentar, ya que dentro del campo de la violencia escolar muchas de las agresiones y dentro de ellas la verbal tienen una aparición más pronunciada en este campo del enfrentamiento, ya que esta abarca “(...) relaciones interpersonales, donde se

incluyen frecuentemente aspectos como: insolidaridad, competitividad, rivalidad (...)” (Pérez , 2017, p. 240). Por estos motivos el trabajo en conjunto y de oposición resultan ser vitales para la identificación e intervención de la problemática de este PCP.

Al hablar de la incertidumbre se encuentran las situaciones en donde el ser está a la expectativa de la influencia que le pueden generar sus compañeros y el entorno, propiciando la “(...) toma de decisiones motrices ante lo imprevisto” (Parlebas, 2001, p. 163). Esto se relaciona con la problemática, ya que las agresiones verbales pueden aparecer en la diversidad de situaciones, lo cual lleva a la vulnerabilidad y desconocimiento del otro.

6. ¿Cómo, ¿qué y para qué evaluar? Al ser una propuesta curricular guiada hacia las relaciones interpersonales y a la constante comunicación entre pares, se precisa de usar las narrativas de los estudiantes como principal elemento de evaluación, ya que se pretende que sean los mismos alumnos los que suministran la información de acuerdo con el proceso y al cambio que vayan notando en sus procesos de socialización y de dialogo. Esto permite al docente tener claro el cómo van los estudiantes, y a partir de ello, planear e intervenir en las diferentes sesiones, de una u otra manera, ejerciendo los cambios necesarios, para evitar que dicho proceso se trunque. Para esto, también es pertinente el uso e implementación de socio gramas que permitirán plasmar la sociabilidad y comunicación de los sujetos. Cabe resaltar que esta evaluación debe ser de carácter cualitativo, pues se tiene en cuenta las actitudes y subjetividades de los miembros del grupo, siendo estas complejas para cuantificar.

Abordada la teoría curricular, las preguntas propuestas relacionadas con la población a trabajar, y el micro contexto, se considera importante presentar el macrodiseño, pero antes de ello, se plasmarán las diferentes relaciones que se encuentran entre el componente humanístico (teoría de desarrollo humano), el componente pedagógico (modelo pedagógico), y el componente disciplinar (tendencia de la Educación Física); y todo ello, relacionado con el ser

humano que se quiere formar (ser comunicativo no agresivo), de tal manera que al observar el macrodiseño, se comprendan las relaciones que allí se dan. A través del siguiente cuadro, se pretende mostrar los principios de cada teoría, y luego de esto, se explicarán las relaciones que se presentan, mostrando de esta manera, la coherencia e hilo pertinente entre los autores elegidos y sus teorías.

Tabla 1. *Relación de teorías*

Características del ser humano a formar Ser comunicativo no agresivo	Teoría Humanística Teoría de Desarrollo Humano (Lev Vygotsky)	Teoría Pedagógica Pedagogía Dialogante (Julián de Zubiría)	Teoría Disciplinar Tendencia de la Sociomotricidad (Pierre Parlebas, Francisco Lagardera y Pere Lavega)
*Comunica de forma clara lo que quiere transmitir. *Da su opinión cuando es pertinente. *Habla con un tono de voz moderado. *Llama a sus compañeros por el nombre. *No agrede a ningún individuo a través del lenguaje. *Escucha la opinión de sus compañeros. *Dialoga para llegar a acuerdos con sus compañeros.	*Estructuración de lo social a lo individual. *Desarrollo del lenguaje: inherente a la sociedad. *Conceptos previos (Espontáneos) *Conceptos científicos. *Zona de Desarrollo Próximo. *Modificabilidad del ser humano de acuerdo con la influencia del contexto.	*Generar cambios en las estructuras más que aprendizajes (ZDP). *La enseñanza se basa en lo cognitivo, lo práctico y lo valorativo. *Docente como mediador de la cultura y el alumno activo. *Principio de modificabilidad.	*Estructuración de lo social a lo individual. *Enfoque en la interacción y la comunicación entre pares. *Evidencia de las conductas motrices en la práctica social. *Propicia el reconocimiento del otro. *Reconoce la lógica interna de las situaciones sociomotrices.

Nota: Elaboración propia.

Al observar este cuadro se puede identificar, que cada una de las teorías seleccionadas responden y dan cuenta del carácter social y la pertinencia de las relaciones interpersonales para el desarrollo del individuo, pues se identifica que, dentro de la teoría de Lev Vygotsky, lo que prima es el lenguaje y cómo éste cambia y se desarrolla de acuerdo con la influencia de las personas que rodean al sujeto. Dentro de esta misma dinámica se encuentra la teoría de Julián de Zubiría, pues evidencia la modificabilidad y nuevamente la importancia de los sujetos que rodean al individuo, siendo estos, y principalmente el maestro, el que posibilitará que sus estudiantes estén en constante comunicación, y dentro de ella, se vean presentes los cambios en las estructuras mentales. Estos elementos son vitales e importantes también para Vygotsky, de allí que él enuncie la existencia de procesos mentales inferiores y superiores, es decir, el desarrollo y construcción de los conceptos espontáneos y científicos, pues son estos últimos fortalecidos debido a la influencia y apoyo de los adultos en el proceso (Zona de Desarrollo Próximo).

Esto se relaciona con la tendencia de la Sociomotricidad, ya que en ella se propicia el reconocimiento de los otros sujetos y el trabajo constante con los mismos, lo cual muestra que en ella es indispensable las relaciones interpersonales y la comunicación que se establece entre las personas, para el desarrollo de las diferentes situaciones sociomotrices. Por esta razón, es que esta tendencia, al igual que las teorías anteriormente mencionadas, responden a la dimensión social del sujeto, siendo esta el factor vital dentro del proyecto en cuestión, debido a que el habla en este caso, agresiva, es el resultado de la influencia social que tiene el entorno sobre el individuo. Pero la manera de hallar una solución, que en este caso es la mitigación de las agresiones verbales, también se encuentra en el carácter social, llevando a los sujetos a que cambien su dialecto, siempre por medio de su relación con los demás y la intervención de los docentes para que esto se lleve a cabo. Se encuentra entonces un hilo constante en los postulados

de los autores, ya que todos encaminan el desarrollo del sujeto desde el aspecto social hacia lo individual, y sumado a ello, la importancia en la constante comunicación entre pares, lo cual servirá para lograr el propósito de este proyecto, que es la mitigación de las agresiones verbales a través de las situaciones sociomotrices.

Identificadas las relaciones que se encuentran dentro de los postulados de este trabajo, es pertinente llevar toda esta teoría al trabajo práctico que se llevara a cabo durante las intervenciones pedagógicas de los docentes en formación, así pues, a continuación, se mostrará el cuadro de relaciones entre el ser humano a formar (componente humanístico), cada una de las características de este ser, y todo ello en relación con la tendencia de la Educación Física (componente disciplinar) a implementar. Precisamente a partir de la elaboración de dicho cuadro aparece el macrodiseño, donde se encuentran las unidades de trabajo, los contenidos, el número de sesiones y varios elementos de suma importancia para llevar a cabo la labor profesional de la mejor manera posible, tratando de dar respuesta a la problemática enunciada en páginas anteriores. Así pues, a continuación, se podrá ver el cuadro de relaciones y seguido de este el macrodiseño.

Tabla 2. Matriz de relaciones: Componente Humanístico y Disciplinar

HUMANÍSTICO	DISCIPLINAR			Secuencia de contenidos del Macrodisño		
Ser humano comunicativo no agresivo	Características de la Sociomotricidad		Contenidos	Temas	Unidades	
Escucha atentamente las ideas de sus compañeros	Comunicación motriz: Se utiliza esta característica, ya que propicia el trabajo colectivo y, por ende, la interacción lo cual es necesario para posibilitar la constante comunicación.	Contra comunicación motriz: Se utiliza esta característica, debido a que posibilita el enfrentamiento y en este caso también contribuye a la escucha e intervención de todos los participantes.		C A I: Situaciones motrices donde esté presente el compañero y el adversario.	¿Escuchémonos!	Reconociendo al otro sin incertidumbre
Se dirige a sus compañeros llamándolos por su nombre					¿Llámame por mi nombre!	
Dialoga con sus compañeros para llegar a acuerdos					Dialogando y acordando	
No agrede a ningún individuo, a través del uso del lenguaje					No agredo a los otros	
Da su opinión cada vez que lo considera pertinente			Incertidumbre: Esta característica es necesaria ya que, fomenta la duda ante lo desconocido lo cual afectara la forma en la que los participantes interactúan y se comunican.	C A I: Situaciones motrices donde hay presencia de compañero, adversario e incertidumbre.	¿Soy activo comunicativo?	Comunicándome contigo y contra ti en la incertidumbre
Comunica de forma clara lo que quiere transmitir					¿Nos comprendemos?	
Usa un tono de voz moderado al momento de hablar.						

Nota: Elaboración Propia.

En esta matriz de relaciones entre el componente humanístico y disciplinar se puede evidenciar el ser humano que se pretende formar con la implementación de este proyecto, que es, un ser comunicativo no agresivo, siendo esta la gran finalidad. Dicho ser, está compuesto por unas características pequeñas que apuntan a la construcción del individuo, estas se encuentran en la parte izquierda del cuadro, siendo un total de siete. Seguido de ello, se evidencian las características de la Sociomotricidad, que responden a las del ser humano a formar. De esta manera, se puede observar que las tres primeras características se encuentran enmarcadas dentro de las situaciones de comunicación motriz y contracomunicación motriz, motivo por el cual surge en la siguiente columna los contenidos que responden a ello.

Las siguientes cuatro características del ser humano comunicativo no agresivo, están enmarcadas dentro de las situaciones de comunicación, contracomunicación e incertidumbre, y de la misma manera aparece en la siguiente columna, los contenidos que dan respuesta a ello. Ahora bien, se puede identificar una división de color amarillo y azul, el motivo de dicha separación es porque cada uno da cuenta de una unidad, tal como se encuentra plasmado en la última columna. A partir de ello, las tres primeras características son ubicadas en la unidad de “Comunicándome contigo y contra ti” ya que se considera que, en ellas, lo primordial es la manera en la cual se transmite un mensaje mediante el habla, dentro de los escenarios de comunicación y contracomunicación motriz; además que allí, también se evidencia el participar y dar la opinión de tal manera que, cada persona pueda expresar aquello que piensa sin temor alguno a ser agredido.

Las cuatro características restantes del ser humano a formar son ubicadas en la unidad de “reconociendo a mis colegas” pues ellas apuntan directamente al reconocer y tomar en cuenta al otro, sus ideas, sus aportes, el hecho de llamarlo por su nombre y no agredirlo de ninguna

manera. Estos elementos son sumamente significativos, ya que se encuentra presente la preocupación por cada uno de los sujetos que interactúan y se comunican.

Este cuadro fue diseñado de tal manera que aparecieran las características principales del ser humano y de la tendencia de la Educación Física, la relación entre ellas, los contenidos y las unidades. Todo ello con el propósito de tener claridad y poderlo llevar a la propuesta del macrodiseño que se encuentra plasmado en páginas posteriores en la tabla (3).

Evidenciada la teoría curricular, el cuadro de relaciones entre los diferentes postulados teóricos seleccionados, la matriz de relaciones entre el ser humano a formar y la tendencia de la Educación Física, se trabajará un elemento sumamente importante referido a la implementación de este proyecto curricular, y este es, los estilos de enseñanza de la Educación Física, por medio de los cuales se podrá realizar todo lo que hasta el momento se ha expuesto.

Es pertinente recalcar que, en la labor docente, el maestro usa diferentes estilos de enseñanza y no se casa con uno solo, pues, las situaciones y particularidades del contexto llevan a que el profesor tenga que impartir la enseñanza de una u otra manera. Por tal razón no se puede decir que será usado solo un estilo, ya que es algo que difícilmente podrá llevarse a cabo dentro del aula de clases. Mas sin embargo si puede haber un estilo que predomine sobre los demás, en el cual el docente encuentra las herramientas necesarias para desempeñar su labor de la mejor manera posible, e incluso el estilo puede ser elegido tan solo con mirar la población. En el presenta caso se hará uso de la *enseñanza basada en la tarea* (estilo B) para que el estudiante vaya adquiriendo autonomía e independencia en algunas decisiones; posterior a ello se pretende llegar a la *resolución de problemas* (estilo G) donde el estudiante en compañía de sus pares contempla la mayoría de las decisiones siempre en comunicación e interacción con el otro.

En el presente caso estos estilos tienen íntima relación con los planteamientos teóricos expuestos en el capítulo número dos, además de ello responden a la población con la cual se llevará a cabo la implementación, y sobre todo brindan las herramientas y escenarios pertinentes para que los educandos se encuentren en constante dialogo, discusión, relación e intercambio.

Por una parte, uno de los estilos que se trabajarán al principio de la implementación de este PCP será la enseñanza basada en la tarea o estilo B, propuesto por Muska Mosston y Sara Ashworth, quienes a partir de este estilo brinda algunas decisiones del profesor al maestro, teniendo en cuenta este aspecto en el mando directo, donde todas las decisiones son tomadas por el docente. Aquí, dichas decisiones se le otorgan al alumno, y esto “(...) crea nuevas relaciones entre ambos, entre el alumno y las tareas, y entre los propios alumnos.” (Mosston & Ashworth, 1986, p. 43). Allí se propicia nuevas condiciones y procesos de aprendizaje, buscando autonomía en los alumnos y en la ejecución de tareas. Es importante mencionar que “El estilo B -estilo de la práctica- es el primero en el Espectro que involucra al alumno en la toma de decisiones durante el episodio.” (Mosston & Ashworth, p. 45)

Cabe resaltar que una de las características puntuales de este estilo de enseñanza, es la individualidad pues el alumno debe “Ser capaz de aceptar la propia ejecución de la tarea sin la continua comparación con los demás, aceptando la toma de decisiones individuales dentro de las nueve categorías.” (Mosston & Ashworth, p. 44). Trayendo a colación el trasfondo de este proyecto, como eje principal el componente social para llegar al componente individual, se hará, como se mencionó con antelación, el uso de este estilo al principio del proyecto y con la asignación de tareas de forma grupal, apuntando al enfoque social, y buscando que a partir de la asignación de tareas, se llegue al siguiente estilo de enseñanza, que es propuesto por el mismo

autor, siendo la resolución de problemas, que más adelante será desarrollado, donde el grado de autonomía del alumno es más alto y el trabajo en grupo es vital.

Teniendo en cuenta el tema de las decisiones, con respecto a la sesión de clase, en este estilo se maneja bajo los tres elementos que componen la anatomía de este, es decir el pre impacto, el impacto y el postimpacto, y de aquí se desprenden los roles tanto del docente como del estudiante, pues en el primero su rol “(...) consiste en tomar todas las decisiones en las fases de preimpacto y postimpacto, pero en la fase de impacto traspasa las nueve decisiones al alumno.” (Mosston & Ashworth, p. 44) En el segundo su rol “es el de ejecutar las tareas presentadas por el profesor y tomar las nueve decisiones en la fase de impacto. Es el inicio del proceso de individualización, donde se solicitan comportamientos diferentes, tanto del profesor como del alumno” (Mosston & Ashworth, p. 44). Esto último, lo recalca Mosston y Ashworth cuando hablan de una mejor relación entre estos dos actores, pues el docente confía que, en la práctica, el alumno tome decisiones adecuadas, y que dichas decisiones sean tomadas por él, independientes y coherentes a la ejecución de la tarea. (p.45)

Se evidencia que, en la fase de preimpacto, es el docente quien toma las decisiones, donde se brinda “(...) (1) la conciencia del traspaso deliberado de las decisiones que tendrán lugar en la fase de impacto, y (2) la selección de tareas adecuadas al estilo.” (Mosston & Ashworth, p. 46). Lo anterior, en cuanto a las tareas que se van a desarrollar durante el transcurso de las clases, direccionando estas tareas al desarrollo de los propósitos, específicamente en este proyecto las competencias, que tiene para la sesión y con las diferentes actividades que se realizan durante esta. En la fase de impacto, Mosston y Ashworth (1986) explican que el docente:

(...) presenta las tareas, ajusta la logística, y da feedback a todos los alumnos, que escuchan las expectativas de la sesión, reciben la descripción de la tarea, toman las nueve decisiones mientras ejecutan las tareas, y reciben los feedback ofrecidos por el profesor. (p.45)

Así pues, se identifica que en esta fase el alumno toma las nueve decisiones, estas son referidas a la postura, localización en el espacio, orden de tareas, momento de iniciar cada tarea, ritmo, momento final de la tarea, el intervalo, la vestimenta y aspecto, y las diferentes preguntas. A partir de lo anterior, para la realizar las tareas propuestas por el docente, el alumno “(...) tiene una unidad de tiempo para practicar las tareas una vez decida cuándo va a empezar cada una de ellas, el ritmo de ejecución, etc. Esta dimensión temporal es esencial tanto para aprender la tarea como para tomar las decisiones” (Mosston & Ashworth, p. 45). En esta medida, durante la sesión, el docente brinda el contenido, el modo más adecuado para solucionar la tarea, la acción (sí nombra la tarea, la ejemplifica o ambas), y el medio que usa de herramienta para exponer la clase, añadiendo que le brinda el tiempo para que los alumnos realicen la práctica, y está atento a preguntas que surjan de ellos.

Finalmente, en el postimpacto “(...) el profesor circulará de un alumno a otro observando la ejecución de la tarea y el proceso de la toma de decisiones, ofreciendo el feedback correspondiente” (Mosston & Ashworth, p. 47). El propósito de esta fase es ofrecer feedback a los alumnos; estos son individuales (grupales si se presenta la misma dificultad) mientras observa la realización de las tareas. Y para finalizar la sesión, puede realizar un resumen, observaciones o conclusiones del desarrollo de la clase.

La característica de la tarea que es propuesta por el docente, en este estilo se presenta fija y con un modelo específico de solución, sin necesidad de buscar alternativas, y pueden evaluarse bajo los criterios de correcto e incorrecto. Es importante recalcar que algunas tareas que se

trabajarán van guiadas bajo estos elementos, pero son mínimas, ya que el fin a lo que se busca llegar a través de las sesiones, es como se dijo anteriormente, a la resolución de problemas, que permite la diversidad y búsqueda de alternativas para solucionar un problema en concreto.

Ahora bien, al conocer la anatomía del estilo, y los roles tanto del docente como del alumno, se debe reflejar la influencia que tiene este último, con los canales de desarrollo que se buscan potenciar. Dichos canales de desarrollo son el desarrollo físico, el desarrollo social, el desarrollo emocional y el desarrollo cognitivo. De acuerdo al desarrollo de este estilo, se puede reflejar que, al brindar autonomía e independencia al alumno en las decisiones, estas decisiones fortalecen la ejecución del desarrollo físico; en la dimensión emocional, el alumno crea nuevos sentimientos y emociones al tener autonomía; y en el desarrollo cognitivo, es poco su trabajo ya que el alumno debe memorizar la tarea que debe solucionar. En cuanto a lo social, que es el factor fundamental de este PCP, Mosston y Ashworth (1986) establecen que:

El traspaso al alumno de la decisión sobre la situación en el espacio crea nuevas condiciones para el contacto social en la clase, ya que los alumnos pueden seleccionar un lugar cerca o lejos de los demás. Así pues, la posición en este canal se desplaza también del mínimo. (p.60)

De esta manera, el autor propone el acercamiento que hay entre los alumnos, pero generalizado en el trabajo individual, aunque para este proyecto, se busca que el desarrollo de las tareas propuestas se realice en grupos o por parejas, estableciendo la influencia que tienen los demás, sobre el desarrollo individual, y también, para la búsqueda de soluciones en conjunto. Es decir que el uso de este estilo de enseñanza es la toma de decisiones en cuanto a tareas por parte del docente y el manejo de la fase del postimpacto, porque para el desarrollo de estas tareas, debe primar, sin duda alguna, la dimensión social.

Evidenciado el estilo de la enseñanza basada en la tarea (estilo B) como se mencionó anteriormente, se pretende llegar a un estilo que propicia y exige la autonomía y toma de decisiones, este es el estilo G que se refiere al estilo divergente o mejor conocido como la resolución de problemas.

En él se encuentra una particularidad y es que “(...) dentro de ciertos parámetros, el alumno toma las decisiones acerca de las tareas específicas del tema elegido. Este estilo involucra al alumno en la capacidad humana de la diversidad, le invita a ir más allá de lo conocido” (Mosston & Ashworth, p. 221). De esta manera se identifica que la resolución de problemas le brinda la posibilidad al estudiante de indagar, y la oportunidad de una gran diversidad de soluciones, motivo por el cual, dentro de este estilo, nunca se encontrara una única respuesta, sino que las tareas suministradas por el docente deben tener la particularidad de contener varias maneras de solucionar el problema establecido. Referente a ello, Mosston y Ashworth mencionan que precisamente en las áreas de la danza, del deporte y de la Educación Física, siempre esta ha merced la posibilidad de realizar e inventar algo nuevo, por lo cual plantea que este es un estilo retador y que, además, le brinda infinidad de posibilidades tanto al alumno como al docente.

Ahora bien, identificado a grandes rasgos en que consiste la resolución de problemas, se procederá a enunciar la estructura que maneja este estilo de enseñanza, así pues, aparece la disonancia cognitiva, seguida de la indagación, y, por último, el descubrimiento, teniendo siempre presente que cada uno de los elementos mencionados posibilitaran la diversidad de respuestas al problema. Cabe mencionar que la estructura planteada por Mosston y Ashworth responde al proceso de estímulo (E), mediación (M) y respuesta (R) lo cual se explicara a continuación.

En primera instancia, el estímulo hace referencia a la pregunta, situación o problema que establece el docente para que el alumno, entre en la primera parte de la estructura mencionada que es, la disonancia cognitiva, que hace que el educando tenga que empezar a pensar y buscar la manera de solucionar lo planteado.

En segunda instancia aparece la mediación que es un intervalo de tiempo en el cual “(...) el alumno busca la variedad de respuestas que puedan solucionar el problema. Este proceso se centra en una operación cognitiva principal apoyada por otras de soporte. El estímulo es diseñado para que el cerebro inicie una producción (...)” (Mosston & Ashworth, p. 222). Entonces en la mediación aparece la sección de la indagación, siendo allí donde el estudiante empieza a buscar las posibles soluciones.

En tercera instancia se encuentra la respuesta que dentro de la estructura mencionada hace referencia al descubrimiento. Allí se presentan las múltiples y diversas soluciones que los educandos pudieron diseñar, dichas respuestas pueden ser plasmadas de distintas maneras según la actividad que se esté desarrollando.

Dicho lo anterior, queda en evidencia que este estilo de enseñanza tiene como objetivo la estimulación cognitiva tanto del estudiante como del profesor, pues este último debe planear sus clases y sus contenidos de tal manera que, siempre haya un problema a solucionar y que, al mismo tiempo, haya gran variedad de soluciones que fomenten en el estudiante la búsqueda constante.

Todos los estilos de enseñanza plasmados por Mosston y Ashworth tienen una anatomía, que hace alusión al preimpacto, referido a todo aquello que el docente desarrolla antes de la clase, al impacto que recoge la fase principal y desarrollo del espacio académico y, por último, el postimpacto que consiste en la fase final de la clase es decir la actividad de cierre. En este caso,

la resolución de problemas no es la excepción, pues también contiene dicha anatomía, y cabe mencionar que esta varía de acuerdo con el estilo de enseñanza que se esté implementando.

Con relación al estilo divergente en el preimpacto, el docente debe seleccionar el contenido a trabajar durante la sesión de clase, un tema concreto a desarrollar por medio del contenido, y además, debe tomar decisiones acerca de los problemas y situaciones que se plantearan durante la clase para que el estudiante resuelva. Durante el impacto, el alumno tendrá la labor de buscar las diferentes soluciones para problemática enunciada por el maestro, siendo esta última, la encargada de posibilitar la disonancia cognitiva, y, por ende, la iniciativa para la indagación. En el postimpacto, el alumno tiene la labor de evaluar las respuestas que diseñó como solución a la problemática. Es preciso enunciar que esta evaluación la desarrolla el mismo estudiante preguntándose, si la solución pudo resolver la incógnita, entre otras. “Siempre que el alumno sea capaz de ver la solución, no necesita la verificación de nadie más” (Mosston & Ashworth, p. 224).

Además de todos, los compendios planteados anteriormente con referencia al estilo de la resolución de problemas, Mosston menciona algunos elementos pertinentes al momento de aplicarlo. Así pues, se debe tener en cuenta que es de suma importancia darle a conocer al estudiante que no existe única respuesta durante la clase, pues el autor menciona que el educando suele estar condicionado a que existe solo una solución y, por ende, las demás son erróneas, por lo cual el docente debe darle a conocer a sus alumnos que sus aportes e ideas serán tenidas en cuenta. Además de ello el profesor tendrá siempre que suministrar el tiempo necesario para que los educandos puedan indagar y encontrar las respuestas con completa calma, manejando los tiempos a gusto propio, allí tiene cabida un elemento que es fundamental, y es que el maestro nunca debe centrarse en ninguna solución y tampoco en ningún estudiante, ya que “(...) (es muy

tentador decir «Me gusta este movimiento»), pero se debe recordar que el objetivo de este estilo consiste en desarrollar la capacidad del alumno para producir sus movimientos independientemente de los criterios o valores del profesor” (Mosston & Ashworth, p. 225). Razón por la cual el docente debe guardar cierta distancia y realizar comentarios neutrales, pues, opinar y decir si algo está bien o mal es algo que no tiene cabida en este estilo de enseñanza, pues el docente debe estar en la capacidad de aceptar todas y cada una de las soluciones que suministran los alumnos, teniendo presente que estas deben responder a las problemáticas establecidas. De esta manera al finalizar la sesión la retroalimentación de la clase debe ser realizada en forma de preguntas, de tal manera que sea el mismo alumno el que identifique la indagación y soluciones que realizo.

En resumen, se puede decir que la resolución de problemas tiene características vitales que le son propias, como por ejemplo que, el docente debe estar preparado para problematizar sus clases, debe estar abierto a la multiplicidad de soluciones suministradas por parte de sus alumnos, lo cual incluye respuestas diferentes a las del propio docente. Además de ello, los estudiantes deben estar en la capacidad de producir ideas nuevas, y de igual manera, captar y reconocer los aportes, decisiones y soluciones de los demás; esto se encuentra íntimamente relacionado con los propósitos del presente proyecto, pues en varias de las características del ser humano a formar aparece el reconocimiento del otro, lo cual incluye sus aportes y sus decisiones. Queda entonces en evidencia que este estilo brinda bastantes posibilidades para implementar en la clase de Educación Física y que además permiten abordar la problemática.

Ahora bien, Mosston & Ashworth muestran que hay dos maneras de aplicar el estilo de la resolución de problemas. Por una parte, se puede implementar por medio del diseño de problema único, el cual consiste en la suministración por parte del docente de una pregunta específica, para

que el estudiante indague y la solución. Por otra parte, está el diseño de una secuencia de problemas que tiene como característica principal que, el docente provee los problemas “(...) de uno en uno, o bien como un grupo de tareas consecutivas” (Mosston & Ashworth, p. 230). Así pues, se puede evidenciar que en el primer caso, existe un único problema siendo pertinente para aquellos estudiantes que recién están involucrándose dentro del estilo, mientras que en el segundo aparecen varios, de tal manera que el estudiante tiene diversas tareas para solucionar, o incluso bajo una misma tarea tratar de dar diferentes soluciones, como por ejemplo “¿Continuando con la misma dirección hacia adelante, qué posibilidades hay de realizar volteretas con distintas posiciones de piernas?” (Mosston & Ashworth, p. 231). En este ejemplo el autor deja ver como en una misma actividad, suministrando diversidad de interrogantes, aparece una secuencia de problemas y, por ende, diferentes soluciones las cuales se van incrementando a medida que el maestro cambia sus preguntas. Esto deja evidencia, la pertinencia del estilo para que el estudiante se encuentre en una constante estimulación cognitiva tratando de dar respuesta a todo lo que el docente propone. Además de ello se debe tener en cuenta que, aunque el estilo brinda gran libertad al estudiantado para que pueda diseñar sus soluciones, esto no debe confundirse con el libertinaje, ya que, si bien el docente debe irrumpir constantemente (feedback) para hacer aportes, problematizar y proponer diferentes escenarios, no puede decir si hay algo bueno o malo, lo cual en ocasiones los estudiantes lo toman como que todo lo que realizan está bien. Mas sin embargo Mosston & Ashworth (1986) son tajantes en este aspecto pues mencionan que:

Es necesario darse cuenta de que el objetivo de este tipo de episodios no es «cualquier cosa vale»: la comunicación verbal del profesor no debe incluir la frase «Haced lo que os

parezca», puesto que ésta produce exactamente lo que sugiere -los alumnos harán lo que ellos quieran-o A menudo, las respuestas no tienen nada que ver con la tarea. (p.229)

Por tal motivo se debe prescindir que, el estudiante dentro de la libertad que brinda este estilo se encuentre dentro de los parámetros y elementos que el docente imparte durante la clase, de tal manera que, el desarrollo de esta cumpla sus objetivos y no se torne en hacer cualquier cosa, pues esta no es la esencia de la resolución de problemas.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta el momento acerca del estilo divergente (G), se puede identificar que cognitivamente le exige bastante al estudiante, y el lector podría hacerse la siguiente pregunta, ¿Qué tiene que ver este estilo con las relaciones interpersonales y la comunicación? Dicha cuestión es solucionada Mosston y Ashworth en un apartado, ya que, a grandes rasgos podría decirse que la resolución de problemas fácilmente puede ser implementada de manera individual, sin que los estudiantes dialoguen o se comuniquen entre ellos, lo cual es cierto. Pero ello depende de la implementación que realice el maestro durante sus sesiones de clase, pues el estilo brinda la posibilidad de que la ejecución sea netamente individual o por el contrario tenga el máximo de sociabilidad entre compañeros. Esto es logrado por medio del trabajo en conjunto entre pares pues Mosston y Ashworth (1986) afirman:

(...) el estilo G ofrece una oportunidad única para la interacción del grupo. Cuando un grupo tiene el mismo objetivo, o un problema común para resolver, se reúnen fuerzas y dimensiones increíbles para producir una solución. La participación del grupo en la resolución de problemas es la única condición que lleva a los ámbitos social, emocional y cognitivo a interactuar con gran intensidad y equilibrio. (p.254)

Así pues, se identifica que, por medio del trabajo mancomunado, la resolución de problemas logra llegar a un nivel sumamente elevado de encuentro y desarrollo entre compañeros, lo cual es vital para el abordaje de la problemática desarrollada en el presente documento. Debido a que, es precisamente en el trabajo en equipo, en el dialogo, en la relación, en la participación y en el reconocimiento del otro, que pueden mitigarse las agresiones verbales entre pares, teniendo en cuenta que la comunicación es un fenómeno que está en íntima relación con la cognición y el desarrollo social del sujeto según lo plantea Lev Vygotsky, siendo precisamente estos elementos los que priman y se tornan fundamentales dentro de este estilo de enseñanza de la educación física. De esta manera se puede decir que el estilo divergente es el preciso para el desarrollo de esta propuesta curricular, pues, además de tener íntima relación con las ideas de Vygotsky, también entra en relación con las de Parlebas, en cuanto al desarrollo del estudiante por medio de las situaciones sociomotrices, y también, con los planteamientos de Zubiría, quien defiende la importancia del desarrollo social en relación con la cognición y el ámbito valorativo y práxico.

Dicho lo anterior se evidencia que en la resolución de problemas por medio del trabajo en conjunto el estudiante tiene la posibilidad de opinar, sugerir soluciones, trabajar con todos los compañeros, negociar y llegar a acuerdos, entre otros. Esto deja en evidencia, que el reconocimiento del otro en este estilo tiene una importancia bastante elevada, ya que, por medio de una problemática, aparece el dialogo para establecer soluciones en donde todos los participantes puedan estar o no de acuerdo, lo cual llevara a buscar alternativas siempre por medio de la comunicación.

Cada estilo de enseñanza diseñado por Mosston y Ashworth responde a los canales de desarrollo que este autor plantea, estos son, el físico, el emocional, el social y el cognitivo.

Dependiendo del estilo de enseñanza cada uno de estos canales tienen el nivel mínimo o máximo de desarrollo, por ejemplo, el programa individualizado (estilo H) tiene el máximo de desarrollo en el canal físico, emocional y cognitivo, pero tiene el mínimo desarrollo en el canal social. En el presente caso del estilo divergente muestra dos maneras, por una parte, el máximo de desarrollo en el canal físico, emocional y cognitivo, pero con el mínimo desarrollo en el canal social, esto por lo expuesto anteriormente con referencia a que la resolución de problemas podría darse de manera individual, en la cual el desarrollo social es mínimo. Por otro lado, también se presenta este estilo dentro del ámbito de la sociabilidad, lo cual produce un cambio en los canales de desarrollo quedando de la siguiente manera; máximo desarrollo del canal físico, emocional, cognitivo y social. De esta manera se puede observar que, si la resolución de problemas se implementa por medio del trabajo en conjunto, el canal social y todos los demás llegan al máximo de desarrollo, lo cual es bastante significativo y pertinente para la implementación de este PCP.

Realizado el abordaje de los estilos de enseñanza que se implementarían en esta propuesta, es pertinente traer a colación un elemento vital que se presenta en las aulas regulares y diversos espacios de formación académica. Esta es la evaluación, siendo un pilar significativo para dar cuenta de todo el proceso que se lleva a cabo. Dentro de esta aparecen diversas vertientes que se encuentran centradas en la calificación, en el resultado último, la evaluación diagnóstica, evaluación final, evaluación tradicional entre otras. En el presente caso y siguiendo una armonía con todo lo que se ha expuesto hasta el momento, se opta por una evaluación formativa, la cual se centra en el proceso y no en los resultados finales obtenidos por alguna prueba o algún test.

Uno de los modelos evaluativos que más se implementa regularmente en las instituciones educativas y sobre todo en la clase de Educación Física, es la evaluación tradicional, la cual se refiere a “(...) la utilización sistemática de test de condición física y/o habilidad motriz para calificar al alumnado al final de un trimestre o curso (...)” (López et al., 2006, p.32).

Es este tipo de evaluación con la que varias personas han crecido a lo largo de su vida, llegando tal vez a pensar que no existen otros modos de evaluar en la academia, que no se basen solo en los resultados finales midiendo a las personas por algún producto. En este punto existe una confusión que no es ajena a los educadores y personas del común, y es que se suele confundir el termino calificación con el de evaluación. El primero se refiere a la nota que se asigna como tal, pero el segundo entiende el proceso que se lleva cabo con los alumnos en pro de mejorar, por lo cual “(...) podemos y debemos evaluar sin necesidad de calificar ni poner notas, y que es precisamente cuando hacemos eso cuando la evaluación tiene una mayor repercusión en el aprendizaje de nuestro alumnado” (López et al., 2017, p.35).

Particularmente en la disciplina en cuestión los últimos resultados tienden a ser los más significativos dejando de lado “Las fases más complejas y <<ricas>> del gesto motor (percepción y decisión) se obvian. Lo mismo ocurre con el resto de características personales, afectivas, sociales y contextuales (...)” (López et al., 2006, p.32). Particularmente con cada uno de los elementos que se han expuesto en las páginas del presente documento, se ha dejado en evidencia que lo que se busca no es medir a las personas, calificándolas con un resultado final; por el contrario lo que se pretende es llevar un proceso continuo que permita superar los obstáculos que se presentan en el camino, para posibilitar aprendizajes significativos tanto para los alumnos como también para el maestro, pues, la idea es aprender constantemente, reconociendo dificultades con el fin de aliviarlas y poder continuar con el programa.

Precisamente esto que se busca, no tiene ninguna concordancia con lo que se muestra en el modelo evaluativo tradicional, por lo cual es necesario encontrar otras alternativas al momento de realizar el proceso evaluativo. En ningún momento se quiere decir que la corriente tradicional no sirva, ni que sea pertinente, ya que, está por su parte es importante en disciplinas basadas en el rendimiento, como lo es el deporte. Aunque sí que es cierto que dicho modelo se ha implementado en diversas asignaturas reduciendo todo a una calificación final, que supuestamente da cuenta del aprendizaje de los estudiantes. Esto mismo lo plasma López, et al (2006) diciendo, “¿Hasta qué punto se evalúa la comprensión y el conocimiento práctico que esos alumnos poseen sobre algunos contenidos y experiencias, o más bien lo evaluado es su capacidad memorística para retener y reproducir conceptos)” p.34. Es evidente la crítica que estos autores realizan a la inmersión de la evaluación tradicional en todo el contexto académico, más que al modelo evaluativo como tal.

En concordancia con lo planteado por estos académicos y con base en la finalidad última de este PCP, se opta por implementar la evaluación formativa la cual es entendida por López, et al (2006) como:

(...) todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más (...). p. 37

Se identifica entonces que la evaluación formativa se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no con el fin último de calificar, sino fomentar la mejora constante del aprendizaje

del alumno, lo cual deja en evidencia que, en este modelo evaluativo lo que realmente importa es aquella interiorización de todo lo que se implementa y no una calificación final. Precisamente esta investigación lo que pretende es que, los participantes durante cada una de las sesiones aprendan, se construyan y puedan entender todo lo que se les propone, para que ejerzan en su cotidianidad una comunicación no agresiva. En ese sentido como docentes en formación, lo que menos se necesita es una nota, sino por el contrario, el aprendizaje constante de los educandos.

Se debe tener en cuenta tal como lo muestra la evaluación formativa que, el docente también aprende continuamente, puesto que el fin de esta evaluación es identificar aquellos elementos que están fallando para modificarlos y así poder continuar avanzando en el proceso educativo, de tal manera que el docente ajusta elementos durante el camino que le contribuyan a sus estudiantes. De esta manera, López et al (2017) plantean que la evaluación formativa es vital puesto que apunta a mejorar en tres elementos. En primera instancia, mejora el aprendizaje de los educandos, en segunda instancia, mejora la labor docente y en tercera instancia también contribuye a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se imparten en las instituciones. Se observa que la evaluación formativa tiene beneficios no solo en los estudiantes, sino también en el docente y en su labor social. Es así como se puede dar muestra que en la evaluación se registra el rol investigativo del docente en donde esta tiene “(...) una dimensión aplicada y trata de resolver los problemas que le son propios a un grupo de docentes utilizando generalmente la investigación acción como metodología de actuación a partir de los grupos de trabajo (...)” (Díaz, 2005, p. 69). Es por medio de dicho proceso evaluativo en el cual se pueden identificar las continuas renovaciones que deben realizarse al currículo para el perfeccionamiento de la práctica docente y educativa, de esta manera el profesor cumple con su labor profesional, pero a la vez se convierte en un investigador sobre su propia labor.

Es allí donde se ve inmerso el proceso evaluativo como elemento regulador, puesto que este se basa en la toma de decisiones oportunas desde una mirada crítica, con el fin de regular el proceso de enseñanza – aprendizaje para estar en contante mejora del mismo. En palabras de Jordi Diaz (2005) se entiende la regulación como, “(...) el tratamiento de la diversidad del alumnado y establecer la regulación necesaria para cada caso; es decir, implicará necesariamente la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de los alumnos” (p. 68). Se encuentra entonces que la regulación se lleva a cabo a partir de lo que el docente evidencia y modifica para contribuir al proceso de sus educandos.

Con lo planteado hasta el momento queda claro que en el modelo formativo la evaluación no se realiza con el ánimo de calificar, sino que se implementa con el fin último de mejorar y aprender cada vez más, por lo cual se encuentra inmersa dentro del enfoque cualitativo, con elementos arraigados y propios de la investigación acción.

La evaluación formativa al estar centrada en el proceso y con un fin de mejora, acata los procesos de autoevaluación y de coevaluación. Así pues, por una parte, se entiende la autoevaluación como “(...) la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal” (López et al., 2017, p.42). Por otra parte “(...) el concepto de coevaluación se suele utilizar habitualmente para referirse a la evaluación entre pares, entre iguales” (López et al., 2017, pp 42-43). Se identifica de esta manera que la evaluación formativa reconoce la auto y la coevaluación como parte del proceso académico, pues, estas evaluaciones se basan en la participación del alumnado y cómo desde sus percepciones se puede mejorar.

En ese mismo orden se encuentra el Instituto profesional AIEP en su texto *Estrategias y técnicas para la implementación de evaluación formativa*, planteando que “Las auto y coevaluaciones permiten a los y las estudiantes mirar por si mismos qué y cómo están

aprendiendo, y contrastarlo con criterios claros y compartidos por todos. El propósito no es necesariamente calificarse, sino apoyar su aprendizaje” (AIEP, 2019, p. 7). Así, pues, de la misma manera que anteriormente se presentó el elemento regulador, también aparece la autorregulación en donde se “(...) pretende que los alumnos lleguen a ser autónomos y que se formen en sus propios procesos de pensamiento, en definitiva, se persigue que los alumnos aprendan a aprender” (Díaz, 2005, p. 108). Por este motivo es que dentro de la evaluación formativa cobra gran importancia las voces y percepciones de los estudiantes acerca de las percepciones de su propio proceso.

La pregunta es ¿Qué sucede con el docente, no tiene voz allí? Precisamente lo que le compete al docente como proceso de heteroevaluación, no se encuentra en la evaluación formativa, pero, para solventar ello López et al., (2017) proponen hacer uso también de la evaluación compartida, la cual se refiere a “(...) los procesos dialógicos que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de “diálogos” pueden ser individuales o grupales” (p. 43). Se encuentra entonces que el término de heteroevaluación no hace parte de la evaluación formativa, pero sí aquellos diálogos entre docentes y estudiantes para realizar retroalimentación y por ende buscar mejoras en el aprendizaje de los mismos; esto da cuenta de un proceso evaluativo en conjunto y no de una forma unilateral del docente hacia sus educandos.

Dicha retroalimentación también la menciona el Instituto profesional AIEP (2019) mostrando que, el docente “(...) dialoga con el estudiante para reflexionar sobre “el trabajo que se está realizando” facilitando el proceso de aprendizaje, por medio de motivarlos a explicar o demostrar el logro (...)” (p. 5). Es así que se puede ver como el constante diálogo entre estudiante y docente (lo que López et al., (2017) propone y llama evaluación compartida) es

vital, ya que, partiendo de dicho intercambio se posibilita una mejora en el proceso educativo. En síntesis, se puede afirmar que, la evaluación formativa involucra tanto al docente como al alumno en el dialogo e intercambio permanente, para posibilitar a tiempo mejoras durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de aprender cada vez más. Es por dicho intercambio entre estudiantes y docentes que el proceso de enseñanza y aprendizaje se realizan por medio de la interacción social que se produce en las aulas a partir de la comunicación e intercambio entre los actores anteriormente mencionados (Díaz, 2017).

Ahora bien, ¿Que instrumentos pueden aplicarse para llevar adecuadamente el proceso de evaluación formativa? López et al., (2017) en su libro da muestra de cinco, los cuales son; El cuaderno del profesor, actividades de aprendizaje específicas, las producciones de los estudiantes, los procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida, y por último los espacios de investigación educativa. Se evidencian entonces diversas maneras de recolectar datos para observar cómo se está llevando el proceso y hacer ajustes para mejorar cada vez más.

Con relación a este PCP se decide trabajar sobre los cinco instrumentos, así pues, en primera instancia se hace uso del cuaderno del profesor, que en el caso presente se aborda con el nombre de *diario de campo*; En este se toma nota de todo lo que sucede en la sesión de clase, específicamente los elementos pertinentes que se quieren observar. Estos elementos son seleccionados por medio de preguntas orientadoras y también desde las unidades y temas de trabajo que se encuentran en el macrodiseño.

En segunda instancia se trabaja sobre actividades específicas como lo son las situaciones de comunicación motriz, contracomunicación motriz e incertidumbre. Siempre teniendo en cuenta la unidad de trabajo, las competencias y los temas que se tienen establecidos para cada

sesión de clase, de esta manera siempre hay algo específico y planeado que pretende desarrollarse en el espacio académico.

En tercera instancia se hace uso también de los procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida, puesto que durante las clases siempre se destina un espacio alrededor de diez a quince minutos en el cual se les da voz a los educandos. Allí, ellos dan sus percepciones de lo que se realizó, las cosas que no entendieron, qué se podría mejorar, entre otros; además, también los docentes en formación participan en diálogo con los estudiantes retroalimentándolos de lo sucedido en el espacio académico. Se evidencia entonces que aquellos procesos evaluativos mencionado por López et al., (2017) son aplicados constantemente en este proyecto (debe recalcar que aquellas voces y participaciones de los educandos, son plasmadas detallada y textualmente en el diario de campo y aparte de ello la sesión siempre queda grabada, siendo un material de apoyo sumamente significativo).

En cuarta instancia, también se hace uso de las producciones de los participantes del proyecto, ya que, durante las sesiones se llevan a cabo distintas actividades y juegos en los que ellos deben escribir, responder preguntas, dibujar, entre otras. Debido a la virtualidad se decidió que, al finalizar las sesiones, los educandos siempre envíen una foto de aquello que se les solicitó que realizaran durante la clase, para que los profesores puedan observarlo e ir adjuntando lo que hace cada estudiante en una carpeta. En palabras del autor “(...) los portafolio son considerados “producciones”, aunque realmente son más bien recopilaciones de producciones y/o evidencias acumuladas a lo largo de todo el proceso de aprendizaje” (López et al., 2017, p.75).

Por último, también se desarrolla el proceso de investigación educativa entendida como “(...) dinámicas de formación permanente del profesorado y desarrollo profesional” (López et al., 2017, p. 59). Esto es algo que se desarrolla constantemente, pues dentro del proceso se lleva

a cabo la constante documentación y formación por parte de cada uno de los espacios académicos de la licenciatura, de tal manera que se pueda desarrollar la labor profesional de la mejor manera posible.

Se identifican entonces diversas formas de llevar a cabo el proceso evaluativo, siendo todos aplicados constantemente en las sesiones de clase en conjunto con los participantes del proyecto, siempre con el fin de aprender cada vez más, y poder llegar a ese ser comunicativo no agresivo que se busca desde la presente investigación.

Con lo anterior se observan aquellos instrumentos que son pertinentes para llevar a cabo el proceso evaluativo, pero ¿En qué momento hacerlo? Según Jordi Díaz (2005), “Los momentos de la evaluación formativa se tienen que concretar por motivos puramente pedagógicos en el sentido que han de estar al servicio de la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 127). Entonces la evaluación formativa no define sus momentos por elementos cronológicos, sino en la pertinencia que el docente perciba. Aun así, se encuentran tres momentos claves que son; La evaluación inicial (diagnostico), evaluación formativa y evaluación sumativa, a partir de ello se enunciará en que consiste cada una, pues son elementos vitales que componen la evaluación que se ha expuesto.

La evaluación inicial o evaluación diagnóstica permite identificar “(...) cual es el nivel y la situación de partida de un proceso de enseñanza es un requisito imprescindible y necesario para garantizar el éxito del mismo” (Díaz, 2005, p. 67). Es el diagnóstico el proceso inicial de la evaluación formativa en donde se identifica la población, los saberes que tienen para poder identificar cual debe ser el punto de partida e iniciar así a construir nuevos aprendizajes.

La evaluación formativa como se ha expuesto es aquella que se realiza de manera continua durante todo el proceso, con el fin de encontrar dificultades por medio de un ejercicio

dialógico entre docente y estudiantes, con el fin de mejorar y aprender cada vez más. Allí son significativos los aportes de cada uno de los sujetos y además la observación ejercida por parte del docente acerca de su práctica.

La evaluación sumativa es aquella que se ejerce al final de alguna fase del aprendizaje, en donde aparece la “Observación, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exijan la utilización de los conceptos aprendidos” (Díaz, 2005, p. 130). Se debe precisar que en ella el objetivo como tal no es calificar, sino evidenciar lo que se ha logrado y que elementos son pertinentes de mejora, pues, se ha mencionado continuamente que la evaluación formativa no se enfoca en algún producto final.

Mostrados los tres momentos de evaluar se puede evidenciar en el macrodiseño (Tabla 3) que en efecto este PCP inicia con una evaluación diagnóstica, para evidenciar la problemática en la población y de igual manera saber de dónde partir en la aplicación del proyecto. Después se presenta continuamente la evaluación formativa por medio de coevaluación, autoevaluación, evaluaciones compartidas, preguntas y diarios de campo, con el fin de evidenciar como se está llevando a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje para mejorarlo continuamente. Por último, aparece la evaluación sumativa, llevada a cabo por medio de los portafolios, que son el resultado de todo el recorrido práctico durante las sesiones de clase.

Se identifica que para llevar a cabo este PCP la evaluación formativa es la pertinente, ya que se basa en la mejora constante del proceso y no en las calificaciones por medio de pruebas. Además, le brinda un papel significativo tanto a docente como a estudiantes, lo cual entra en concordancia con los diferentes autores que han servido de base para ser los pilares que sostienen teóricamente la propuesta planteada. Así pues, por medio de la misma práctica se realiza el

proceso investigativo y con ayuda de los participantes se evidencian aquellos elementos que hay que mejorar, fortaleciendo el proceso académico con vistas a la mejora y al aprendizaje.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta el momento como lo es el ser humano para formar, la teoría de desarrollo humano, la tendencia de la Educación Física, la teoría pedagogía y curricular, la población, los estilos de enseñanza, el modelo evaluativo y la matriz de relaciones, se plasmarán todos estos elementos en el siguiente macrodiseño (tabla 3).

Tabla 3. *Macrodisño Curricular*

Universidad Pedagógica Nacional - Facultad de Educación Física - Licenciatura en Educación Física								
Macrodisño								
"Mitigación de las agresiones verbales por medio de situaciones sociomotrices"								
Población: Grupo de 5 personas voluntarias				Encuentros: Tarde (2 veces por semana) de 2:00pm a 3:30 pm				
Modalidad: Educación remota				Encuentros Sincrónicos				
Ser humano a formar: Ser humano comunicativo no agresivo								
Competencia general: Comunica ideas por medio del lenguaje verbal evitando el uso de expresiones agresivas en situaciones sociomotrices, en la clase de Educación Física implementada a través de la mediación tecnológica.								
Unidades de trabajo	Competencia de la unidad	Sesiones		Metodología			Evaluación	
		Nº Sesiones	Temas	Estilo	Mediación	Recursos didácticos		
Diagnóstico		1	Conocimiento del grupo	Enseñanza basada en la tarea	C A I: Juegos cooperativos y competitivos	Jitsi Meet e imágenes WhatsApp	Encuentros sincrónicos	Evaluación diagnóstica (conocimiento población y conceptos previos)
Unidad 1 (Reconociendo al otro sin incertidumbre)	Reconoce al otro dentro del papel que cumple en situaciones de cooperación y enfrentamiento.	2	¡Escuchémonos!					Enseñanza basada en la tarea y resolución de problemas.
		2	¡Llámame por mi nombre!	Evaluación formativa por diario de campo y proceso de coevaluación a partir de preguntas orientadoras basadas en el alumno				
		2	Dialogando y acordando	Evaluación formativa por diario de campo, proceso coevaluación (preguntas) evaluación compartida (retroalimentación del proceso).				
		2	No agredo a los otros	Evaluación formativa por diario de campo y autoevaluación del proceso y de su aprendizaje (por medio de preguntas)				
Unidad 2 (Comunicándome contigo y contra ti en la incertidumbre)	Expresa las ideas de forma clara con un tono de voz moderado, por medio del trabajo colectivo, de oposición y en medios desconocidos para la interacción motriz entre pares.	2	¿Soy activo comunicativo?	Resolución de problemas.	C A I: Rondas, juegos de roles, cooperativos y competitivos	Encuentros sincrónicos	Evaluación formativa por diario de campo y evaluación compartida (desde los estudiantes hacia el docente)	
		2	¿Nos comprendemos?				Evaluación formativa por diario de campo, autoevaluación, evaluación compartida (aprendizaje y proceso) y portafolio	
Finalización		Recolección de los insumos trabajados durante el proceso						

Nota: Elaboración Propia.

El presente macrodiseño surge de cada uno de los elementos que se encuentran plasmados en la matriz de relaciones, se compone de una competencia general haciendo referencia a Julián de Zubiria (2013), quien propone su currículo a partir de ellas. Además, se hace uso de la conceptualización y orientaciones que propone Sergio Tobón (2005). Partiendo de esto se desprenden dos unidades de trabajo compuesta cada una por su competencia a desarrollar, cabe resaltar que también se dejan en evidencia el número de sesiones que se va a trabajar, aclarando que la primera sesión fue utilizada como diagnóstico y la última como finalización del proceso.

Ahora bien, en la primera unidad se hace evidente que todo gira en torno a la competencia del reconocimiento del otro. De allí derivan cuatro temas que componen esta unidad, los cuales serán abordados desde el dominio propuesto por la tendencia de la sociomotricidad, siendo este C A I el cual será abordado por medio de juegos cooperativos y juegos competitivos. Por su parte la segunda unidad aborda la competencia de la comunicación entre pares, derivando de allí dos temas que constituyen esta unidad, estos serán trabajados bajo el dominio C A I a través de juegos cooperativos, competitivos, de roles y rondas. Se agregan los juegos de roles y las rondas ya que éstas fomentan en gran medida la incertidumbre, pues, Pierre Parlebas postula la incertidumbre desde el medio contextual pero también desde las personas que actúan en las situaciones sociomotrices, puesto que “(...) las demás personas que intervienen son fuente de incertidumbre y su intrusión hace que la situación motriz se suma en un mundo nuevo (...)” (Parlebas, 2001, p. 59).

En el macrodiseño se evidencian dos estilos de enseñanza que serán trabajados a lo largo de las sesiones, estos son la *enseñanza basada en la tarea y la resolución de problemas*, desde la mirada de Muska Mosston y Ashworth. Así pues, en primera instancia se escoge *la enseñanza*

basada en la tarea por que, durante las sesiones de clase los docentes hacen uso de estas para que los estudiantes las realicen, teniendo espacios de retroalimentación al finalizarlas. Cabe resaltar que dentro de la clasificación que realizan Mosston y Ashworth, este estilo suele usarse en la individualidad, pero, al observar los canales de desarrollo se evidencia que el factor social no es nulo, ya que “el traspaso al alumno de la decisión sobre la situación en el espacio crea nuevas condiciones para el contacto social en la clase” (Mosston & Ashworth, 1986, p. 60). Y no solo ello, pues, a partir de las tareas se desarrolla también la socialización entre pares. Este estilo es seleccionado puesto que el fin es llegar a la resolución de problemas, pero primero es necesario asignar tareas que permitan el desarrollo de la autonomía para poder ejercer este estilo de forma óptima.

Por ello en el macrodiseño se evidencia en las primeras sesiones la enseñanza basada en la tarea, luego esta misma acompañada por la resolución de problemas y al final del proceso hacer uso solo de esta última. La cual según Mosston & Ashworth tiene dos espacios, uno hace referencia por una parte a la resolución individual en donde el canal social es el mínimo y, por otra parte, a la resolución por grupos (este es el que se usa) en donde dicho canal pasa a ser el de máximo desarrollo, así pues, “(...) el estilo G ofrece una oportunidad única para la interacción del grupo. Cuando un grupo tiene el mismo objetivo, o un problema común para resolver, se reúnen fuerzas y dimensiones increíbles para producir una solución” (Mosston & Ashworth, p.54). Se evidencia entonces que el estilo primordial a usar contribuye bastante al dialogo, al intercambio y a la interacción siendo estos elementos vitales dentro de la propuesta curricular.

En cuanto al tema evaluativo, se opta por una evaluación formativa entendida como “(...) todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado

aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente)” (López et al., 2006, p. 37). Así pues, en armonía con el proyecto, se busca una evaluación constante durante el proceso que permita mejorar y aprender cada vez más, por lo cual el fin último no es ni la calificación, ni un producto final. Este tipo de evaluación comprende según López et al (2017) en su libro *Buenas prácticas docentes evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*, diferentes instrumentos para llevar a cabo el proceso evaluativo, siendo estos los que se encuentran presentes en el macrodiseño. Así pues, aparece el diario de campo el cual es utilizado como el registro constante de información de lo que sucede durante las sesiones de clase (a partir de los desempeños que se tienen estipulados en la secuencia de microdiseño), también se encuentra la auto y la coevaluación, pues, dentro de la evaluación formativa es de suma importancia la voz de los participantes, para saber sus percepciones de cómo se está llevando el proceso y por ende poder mejorarlo cada vez más.

Debido a que la evaluación formativa no atiende los procesos de heteroevaluación, López et al (2017) proponen la evaluación compartida la cual se refiere al intercambio dialógico entre estudiantes y docentes, lo cual es bastante similar a la retroalimentación. Por último, aparecen los portafolios que “(...) son considerados “producciones”, aunque realmente son más bien recopilaciones de producciones y/o evidencias acumuladas a lo largo de todo el proceso de aprendizaje” (López et al., 2017, p.75). Por ello se hace un espacio en la última sesión para recoger en carpetas las producciones de los participantes del proyecto.

Cabe resaltar que la primera sesión fue usada como diagnóstico para evidenciar los conceptos previos y la problemática en los participantes de este PCP. Además de ello, tal como se muestra en el macrodiseño se realiza la evaluación de los estudiantes, del proceso y del

docente, tal como lo plantea Jordi Díaz, de esta manera se puede vislumbrar como en algunas clases se usa el espacio final para ver las dificultades, como se ha sentido el estudiante y como ven ellos el rol del docente

Dentro de la tendencia de la sociomotricidad se evidencia la importancia que tiene el docente en su labor, pero, también como investigador, lo cual es solventado por medio de la evaluación formativa ya que, esta se encuentra en el campo de la investigación acción, en donde el docente reflexiona acerca de su práctica y realiza modificaciones junto con sus estudiantes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir que es una investigación constante dentro de la misma practica para cambiar y favorecer dicho proceso formativo con aras de mejora constante.

Partiendo del macrodiseño realizado, con cada uno de los elementos que lo componen, se continua con la muestra del formato del microdiseño en donde se plasman los elementos pertinentes que lo conforman y que posteriormente serán explicados de forma detallada. De esta manera en la siguiente tabla (4) se puede observar el ejemplo de una de las sesiones de clase que se planearon:

Tabla 4. *Microdiseño curricular*

Universidad Pedagógica Nacional			
Facultad de Educación Física			
Licenciatura en Educación Física			
"Mitigación de las agresiones verbales por medio de situaciones sociomotrices"			
Competencia general: Comunica ideas por medio del lenguaje verbal, evitando el uso de expresiones agresivas en situaciones sociomotrices, en la clase de Educación Física implementada a través de la mediación tecnológica.			
Planeación de clase N° 8			
Fecha: junio 04 de 2020		Hora: 2:00 pm a 3:20 pm	
Unidad 1: Reconociendo al otro sin incertidumbre.			
Ser humano comunicativo no agresivo.		Competencia de la sesión: Reconoce las agresiones verbales, evitando usarlas contra sus compañeros para una comunicación no agresiva en la clase de educación física.	
Tema: No agredo a los otros		Criterio de desempeño: -No agrede a ningún individuo, a través del uso del lenguaje -Identifica las agresiones verbales, evitando su uso.	
Mediación: Juegos cooperativos y competitivos.	Dominio: C A I	Estilo: Enseñanza basada en la tarea y resolución de problemas	Recursos: Aplicación "Zoom", celular o computador, hojas, esfero.
Desarrollo de la sesión			
Pre-impacto	Teniendo en cuenta las percepciones de la sesión anterior, se realizan actividades siguiendo la temática trabajada, siendo esta sesión un poco más privada, ya que se busca que cada participante comente a los docentes, con la mayor sinceridad, si percibe agresiones por los demás participantes.		
Impacto	Se desarrollan las actividades acordes a la temática, con el fin que los estudiantes se expresen de manera sincera, sin el temor a ser cuestionados, además, se pretende que con las situaciones que se presenten al final, se pueda identificar si los participantes lograron captar cuáles y qué consecuencias abarca las agresiones verbales.		
Post-impacto	Se toma la información recogida para el previo análisis, y la importancia que tiene esta información con el desarrollo del PCP, añadiendo que se toman las consideraciones de los participantes, de acuerdo a mejoras para las futuras sesiones.		
Fases	Descripción de la actividad	Tiempo utilizado.	
Apertura	Para comenzar esta sesión se realizará una práctica cooperativa de activación donde se manejará la dinámica en donde cada uno de los participantes propondrá una tarea motriz y los demás lo realizarán de forma opuesta a como la está realizando el participante que lo está proponiendo. Es decir que se realizará a manera de espejo, un ejemplo, el participante agita el brazo derecho y los demás tendrán que agitar el brazo izquierdo, así con todas las tareas motrices que se propongan, buscando que los participantes se concentren, participen e interactúen.	20 minutos	

Modulación	Buzón de denuncias anónimo: Este juego tiene como fin denunciar a cada uno de los participantes, en cuanto al uso de su lenguaje y como se expresa y se refiere a los demás. De esta manera se forman equipos que se enfrentarán, un equipo serán los profesores y otro equipo los alumnos (que son víctimas de las agresiones verbales). De esta manera, lo que tienen que hacer los docentes es que los estudiantes denuncien de manera anónima a aquellas personas que las violentan ¿Cómo se logra? Por medio de un juego de direcciones en donde la pareja debe comunicarse por el chat para acordar hacia qué lado dirigirán su cuerpo de tal manera que la otra pareja no se entere. Entonces, los docentes dan la señal y las parejas al tiempo deben direccionarse hacia donde acordaron; si las direcciones no concuerdan se realiza otra vez el ejercicio hasta que las direcciones concuerden, por ejemplo: Se da la señal y si los maestros se dirigen hacia el frente y los estudiantes también, significaría que los maestros lograron capturar a los educandos y por ende ellos deben denunciar a sus compañeros. El juego continúa cambiando las parejas y los roles, de tal manera que todos puedan denunciar varias veces en el buzón anónimo, estas denuncias se realizarán por el chat privado con los docentes, para darle la mayor confidencialidad posible a las denuncias de cada participante.	40 minutos
Cierre	Para culminar se les presentará diversas situaciones donde habrá diferentes agresiones, ellos deberán identificar cuáles situaciones son correspondientes a las agresiones verbales, buscando así, si si hubo comprensión frente a la concepción de las agresiones verbales, siendo estas el foco de este proyecto, respondiendo también a los desempeños propuestos para estas dos sesiones. Luego se da el espacio para la retroalimentación identificando las percepciones de los participantes durante las sesiones, comprendiendo cómo se sintieron, si hubo dificultades, y si hay cosas por mejorar para futuras sesiones, realizando así una evaluación compartida.	20 minutos
Observaciones: Teniendo en cuenta la temática a trabajar, que es “No agreda a los otros”, se busca hacer un paralelo entre las primeras respuestas, y la respuesta del cuestionario de esta sesión, reflejando así, si se comprendió lo que es una agresión verbal, y qué consecuencias puede traer el uso de estas agresiones.		

Nota: Elaboración propia.

Se identifica que el microdiseño está conformado por un encabezado donde va la información general acerca de la institución que como estudiantes representamos, la información general del proyecto como lo es el título, el ser humano a formar y la competencia general a desarrollar durante la totalidad del PCP. Seguido de ello aparece la información específica de la sesión, como lo es el número, la fecha, el tiempo estimado, la unidad de trabajo, el tema a trabajar, la competencia a desarrollar en la sesión y los criterios de desempeño a tener en cuenta durante el desarrollo de la clase (Estos dos últimos, la competencia de la sesión y criterios de desempeño varían de acuerdo al tema que se vaya a desarrollar y que también son correspondientes a la unidad de trabajo). De allí también se desprende la mediación, el dominio de la tendencia, el estilo de enseñanza y los recursos que se utilizaran.

Seguido de ello se observa el espacio del Pre-impacto (antes de la clase), impacto (durante la clase) y post impacto (proceso de evaluación y análisis para siguientes sesiones), en donde se identifican los diferentes momentos de la planeación de clase y que se pretende realizar en cada uno de ellos. Luego se realiza la descripción de la diferentes actividades a desarrollar, esto se lleva a cabo en tres momentos, apertura (activación y/o actividad de inicio), modulación (actividad central) y cierre (fase de evaluación de la sesión según lo estipule el macrodiseño), junto al tiempo estipulado para cada momento. Por último, está el espacio de observaciones en donde se adjuntan aspectos relevantes de la sesión que son necesarios para tener en cuenta en la realización de las próximas planeaciones.

Análisis de la experiencia

Teniendo en cuenta el capítulo anterior donde se llevó a cabo la construcción e implementación del presente PCP, el presente capítulo tiene como fin dar muestra de todo lo sucedido allí, durante las diferentes sesiones de clase que se tuvieron, las cuales fueron un total de trece, en donde la primera fue el diagnóstico, las siguientes el proceso continuo y durante la última sesión se realizó la retroalimentación final con cada una de las percepciones de los participantes, en cuanto al aprendizaje, al rol docente y al proceso en sí mismo (categorías mencionadas en el capítulo tres al trabajar la evaluación formativa).

Cabe resaltar, como se mencionó en líneas anteriores, que el trabajo en las sesiones se realizó de acuerdo con seis temas (cuatro en la primera unidad y dos en la segunda), y cada uno de ellos se desarrollaba durante dos sesiones. Dichos temas iban en concordancia con las diferentes características del ser humano que el presente proyecto busca formar, siendo un ser comunicativo no agresivo.

Otro punto a resaltar, fue el número de participantes con los cuales se realizó la implementación, pues se inició con cuatro jóvenes del género masculino (bajo los seudónimos de M, S, D y J), pero a la sesión número siete, se incorporó un quinto participante del género femenino (bajo el seudónimo de E), esto, teniendo en cuenta las disposiciones que se hacían con las actividades por grupo, y teniendo en cuenta que, durante el proceso, alguno de los demás participantes podría fallar, y que las actividades, bajo las directrices propuestas en el macro diseño, se tenían que realizar en todo momento con el uso de cooperación y adversario.

Ahora bien, para evidenciar las diferentes experiencias y hallazgos durante el proceso de implementación se hace uso de la técnica del análisis de contenido, teniendo en cuenta los aportes de los participantes, de los docentes, las evidencias desde el portafolio, las retroalimentaciones y los diarios de campo, con relación al cuerpo teórico del proyecto.

En el diagnóstico se pretende tener un primer acercamiento con la población, evidenciando la problemática de las agresiones verbales en las personas que estarían participando de forma activa durante las sesiones, además de poner a prueba la aplicación electrónica que se había seleccionado para llevar a cabo los encuentros sincrónicos con los estudiantes.

Desde el primer momento se evidencia el uso de apodosos en los participantes, por ejemplo, el participante J llama a M por su nombre, pero de forma femenina. Sumado a ello en ocasiones, en vez de dirigirse por su nombre, los participantes hacen uso de groserías en donde una de las más frecuentes fue la palabra *marica*. También se observa el uso de comentarios agresivos en forma de broma, que constantemente fomentan la burla hacia algún participante o hacia la burla misma, puesto que dichos comentarios son admitidos y aprobados, ya que los partícipes se ríen en el momento que estos se realizan. Un ejemplo de ello se encuentran en el diario de campo cuando D le hace una aclaración a M quien le responde “Me importa un culo” y los demás participantes, al escuchar ello, se burlan fomentando la continuidad de dichas expresiones.

Frente a lo anterior se encuentra un argumento mencionado en el primer capítulo de Eljach (2011) quien dice que, las agresiones verbales tienden a pasar desapercibidas, camuflándose en el lenguaje cotidiano de las personas (p. 45), lo cual se evidencia en el diagnóstico puesto que los participantes reciben algunas agresiones con total normalidad.

Se realizan tres preguntas donde se pretende tener un acercamiento de los participantes hacia la problemática, comprendiendo sus diferentes perspectivas frente a elementos como la

violencia, la agresión y en específico, las agresiones verbales. Allí se encuentra que la violencia es contemplada como un conflicto serio donde se presentan daños físicos y psicológicos que pueden ser a corto y a largo plazo.

En cuanto a las agresiones verbales siendo el foco de este PCP se encuentra que son relacionadas con las groserías con el fin de humillar y tratar mal a alguien. Partiendo de ello, se puede afirmar que los participantes en sus opiniones se acercan al concepto de la violencia escolar, puesto que el MEN (2013b) la enmarca como todo maltrato verbal, físico, psicológico o electrónico contra alguna persona del plantel educativo (pp. 1-2). En cuanto a las agresiones verbales, las contemplan dentro del uso del lenguaje, donde se enmarcan las groserías y las formas de humillar a otra persona. Estos planteamientos concuerdan con algunos elementos propuestos en la definición que propicia el MEN (2013a), pero dejando fuera otros que se contemplan en dicha definición que es “(...) toda acción que busque con las palabras degradar, humillar, atemorizar, descalificar a otros. Incluye insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas” (p. 14). Los participantes remiten la agresión verbal sólo al uso de las groserías, pero dejando de lado los apodosos, los insultos y amenazas, abriendo más allá el campo de esta agresión.

Realizado el diagnóstico, de aquí en adelante se procede al abordaje de las sesiones y el análisis de lo sucedido dentro de ellas, por medio de los temas trabajados durante las sesiones. Teniendo las unidades propuestas en el macrodiseño, la primera unidad nombrada “*Reconociendo al otro sin incertidumbre*”, abarca los temas, *¡Escuchémonos!*, *¡Llámame por mi nombre!*, *Dialogando y acordando*, y “*No agredo a los demás*”. La segunda unidad llamada “*Comunicándome contigo y contra ti en la incertidumbre*”, comprende los temas “*¿Soy activo comunicativo?*” y “*¿Nos comprendemos?*”.

Reconociendo al otro sin incertidumbre**¡Escuchémonos!**

Desde esta temática se identifica que la escucha es fundamental ya que propicia la comprensión de lo que la otra persona quiere comunicar, lo cual se ve reflejado en la diferentes actividades puesto que, las dinámicas se encuentran en el constante dialogo. Se puede determinar que, dentro de las actividades, la escucha y la cooperación son fundamentales poniendo en evidencia su importancia, más sin embargo en el dialogo cotidiano y conversaciones fuera del trabajo formal, la escucha no se presenta, pues los educandos en ocasiones no toman en cuenta los aportes de sus compañeros, haciendo uso de las agresiones verbales frente a dichos aportes.

Por lo tanto, se encuentra que dicha importancia los participantes la remiten a la realización de un trabajo, ante la necesidad de escuchar diferentes perspectivas, también lo remiten al campo de la confianza y relevancia de lo que dice el otro, incluso es relacionado con la intención de aquel mensaje que quiere transmitirse y que no se tergiverse la información del mismo.

Es preciso resaltar el proceso de evaluación que se presenta al final de las sesiones donde se pone en evidencia las diferentes perspectivas de los participantes con respecto al desarrollo de la temática y las actividades. Puesto que allí se refleja que los estudiantes consideran la escucha como un elemento fundamental para llevar a cabo el proceso comunicativo, tal como lo muestra S al decir, “aprendimos a escuchar al otro ¿no? pues eso era lo importante, trabajar en equipo y pues eso ¿no? A veces uno se encierra en su pensamiento y no escucha a los demás”. Con ello se puede observar la relevancia que le da a este tema, incluso menciona el trabajo en equipo como eje fundamental para que dicho acto sea llevado a cabo de forma optima

Se percibe entonces desde las voces de los educandos que la escucha es un factor vital, pero en el dialogo común se contraponen dichos argumentos, pues allí aparecen expresiones como “imbécil”, “loca”, “cállese la jeta”, “cállese loca” y “cállese bobo”. Cabe resaltar que estas últimas frases, y muchas más durante la sesión, son como respuesta a cuestionamientos que le hacen sus compañeros con respecto a lo que se dice, se comunica o se piensa, esto yendo en contradicción con los primeros planteamientos. También es de suma importancia mencionar que los juegos implementados son pensados para que los participantes tengan que escuchar a sus pares, lo cual, si se presentó, entonces se puede hacer un contraste de la escucha dentro de las actividades y la de los comentarios que surgían fuera de ellas, pues la realización de dichas dinámicas siempre propiciaron el dialogar y escuchar las ideas del otro, buscando una solución ante la situación que se plantea.

Con relación a las teorías que sustentan este PCP y lo encontrado en la intervención, se identifica que el proceso comunicativo como lo plantea Vygotsky (1986) de lo social a lo individual se ve afectado, puesto que la escucha dentro de un trabajo formal se pone en evidencia y tiene gran fortaleza, pero en el lenguaje y diálogo común pierde su importancia como lo planteaba S, cuando decía que a veces uno tiende a cerrarse en su pensamiento. Así pues, si en el diario vivir ello no se presenta es complicado llegar a la modificabilidad que plantea Zubiria (2010) o al cambio de conceptos según Vygotsky (1986), puesto que este proceso debe ser continuo y no solo en los espacios de formación académica, dependiente de situaciones específicas, como se presentó en las diferentes actividades por medio de las situaciones sociomotrices propuestas por Parlebas (2001).

¡Llámame por mi nombre!

En cuanto al tema de los apodos los autores dentro de la problemática lo enmarcan como una forma de agresión verbal, pero, al abordar la temática se logran evidenciar como un elemento normal en la comunicación entre pares, esto debido al lazo de confianza y amistad. Por lo tanto, el uso de sobrenombres es constante y no es identificado como un acto agresivo hacia los compañeros por medio del uso del lenguaje.

En relación a la temática se encuentra que los participantes remiten los sobrenombres a la confianza que tienen con las personas que los rodean, aunque recalcan constantemente que varios individuos los utilizan con el fin de insultar y ofender al otro, pero en el caso de ellos, no es así, puesto que lo hacen debido a la amistad que tienen, como lo muestra M cuando dice, “la idea no es agredirlo sino que se sienta un parcero más”. Dando muestra que los apodos son dependientes de la persona que los dice y los asigna.

Por consiguiente, se evidencia que todos los participantes tienen apodos resaltando algunos de ellos como, “trabitas”, “Ronaldinho”, “enano”, “Matías”, “Teo”, “Sid”, entre otros. Allí los estudiantes manifiestan que estos sobrenombres en un principio generan molestia en ellos, pero con el transcurrir del tiempo se familiarizan mostrando gusto hacia estos, identificando así que la intención no es dañar, puesto que la persona que asigna los apodos siempre es alguien cercano como un familiar o un amigo. Esto entra en relación directa con Eljach (2011) cuando dice que:

Aunque los y las adolescentes reconocen los efectos negativos del acoso, muestran una gran dificultad para aceptar algunas acciones como malos tratos, en especial las agresiones verbales que, consideran, forman parte de los estándares normales de la interacción entre los

jóvenes y, además, son comportamientos generalizados; por ejemplo, afirman que los apodosos son casi un rito de inclusión dentro del grupo. (p.45)

Esto lo recalca otro autor diciendo que “(...) los hechos violentos han pasado de lo extraordinario a lo cotidiano” (Pérez, 2017, p. 238). Así pues, lo planteado por estos autores es exactamente lo que se encuentra en las intervenciones, ya que los participantes toman los apodosos como una forma amistosa en donde la confianza prima, incluso M dice, “pues yo opino desde mi pensamiento que es normal, ósea ustedes se han dado cuenta que la mayoría de apodosos se los pongo yo, pues por la confianza que les tengo”. No obstante, mencionan que, si la persona que coloca el apodo no es del círculo de confianza, este si se toma como ofensa.

Acerca de la relación entre confianza y apodosos Vygotsky dentro de su teoría citando a Tolstoi también hace una referencia a ello cuando menciona que “(...) el papel del habla se reduce al mínimo. Tolstoi señala en otro lugar que entre personas que viven en estrecho contacto psicológico, tal comunicación por medio de un habla abreviada es la regla (...)” (Vygotsky, 1986, p. 217). Se debe tener en cuenta que el autor al mencionar el habla abreviada se refiere a aquellos conceptos que un grupo usa dentro de su círculo social y que tal vez solo aquellas personas entiendan, justo lo que sucede con los apodosos que se presentan con un grupo en específico, en donde la cercanía y confianza entre pares es fundamental.

Se puede decir que al realizar un contraste entre lo que menciona Eljach (2011), Pérez (2017) y los participantes del proyecto, se logra identificar que en efecto el uso de los apodosos se toma como un factor normal en la relación con el otro, aunque es pertinente aclarar que los apodosos que ellos tienen, tuvieron que aceptarlos por costumbre mas no por gusto, por lo cual en un principio si los tomaron como actos agresivos.

De este modo se puede afirmar que los apodosos son un factor normal dentro de la comunicación entre pares encontrándose realmente distanciados de las agresiones, puesto que son involucrados en el diario vivir tal como lo plantea Eljach (2011) cuando dice que las agresiones se camuflan, pasando como actos desapercibidos en la interacción y comunicación entre sujetos.

Dialogando y acordando

Partiendo de la temática se observa que el dialogo es vital para la formación de acuerdos frente a diversas situaciones, en donde el trabajo en equipo y la constante comunicación son la vía principal para resolver diferentes cuestiones desde el aporte y ayuda de todos, formando de esta manera un trabajo mancomunado en pro de un objetivo común, dejando entrever la escucha como un elementos fundamental para que se pueda propiciar el dialogo y los acuerdos entre pares.

Frente a ello los estudiantes determinan que para llegar a un acuerdo mediante el dialogo es fundamental, la colaboración, el aporte y la participación de todos, recalcando los diferentes puntos de vista y cómo cada uno de estos contribuye en la construcción de la solución frente a diferentes situaciones que se presentan ante el grupo. Esto se refleja cuando J dice, “para solucionar un problema usamos la perspectiva y el punto de vista de todos para encontrarle una solución haaaa haa problemas que se nos podrían dar en un futuro y todos aportamos para esa solución”.

Además es importante resaltar que en este tema en específico, salió a flote la primera temática (Escuchémonos), pues los participantes contemplan la escucha y el dialogo como factores primordiales, que siempre van de la mano, tal como lo menciona M cuando dice “no

pues si ósea, el dialogo va primero, el dialogo va primero yy pues.. heee es importante escuchar a las otras personas. De nada sirve dialogar, si no se escucha ¿no? Diría yo”

En consecuencia, se identifica la relevancia del trabajo cooperativo como elemento que propicia el dialogo y la construcción de acuerdos. Esto entra en concordancia con los planteamientos de Parlebas (2001) quien propone la comunicación motriz como una situación fundamental para que los educandos interactúen, se comuniquen y por ende tengan un desarrollo desde el ámbito social, lo cual no es ajeno a Vygotsky (1986) quien constantemente recalca que, “(...) nuestro esquema de desarrollo (primero el habla social, después la egocéntrica, por último, la interna) (...)” (p. 74). Dando así a conocer la importancia que tiene la interacción y la constante comunicación con el otro, en la construcción de la individualidad del sujeto.

Dicho lo anterior se evidencia que los acuerdos son primordiales para encontrar la respuesta a un problema partiendo siempre desde la cooperación y el punto de vista de todos, lo cual es importante para que los participantes antes de agredir a alguien solucionen sus diferentes por medio del habla, evitando así las agresiones en el lenguaje.

No agredo a los otros

Las agresiones verbales se presentan frecuentemente en el dialogo e interacción común entre compañeros y adversarios, más sin embargo algunas agresiones tienden a usarse sin una intencionalidad clara, mientras que otras sí. Además, se evidencia un contraste y contradicción frente a las percepciones acerca del uso de los apodosos que los participantes mencionaron en la temática ¡llámame por mi nombre! Sumado a ello se logra apreciar que los educandos tienen una visión más amplia en cuanto a las agresiones verbales, pues no las reducen solo a las groserías como se aprecia en el diagnóstico.

Durante los juegos propuestos se identificaron diferentes agresiones verbales por parte de los participantes, como por ejemplo perra, loca, ñero, socio, ratas, bobito, pirobo, tontico, sapa, entre otros. Al cuestionar a los estudiantes con respecto al uso de dichas palabras en su lenguaje, ellos mencionan no tener una intencionalidad clara en cuanto a su uso, pues manifiestan que estas salen de forma natural, incluso a veces sin darle un sentido claro, pero aun así resultan siendo ofensivas, esto en las palabras como bobito, tontico, perra y loca. De esta manera se puede relacionar con Vygotsky (1986) cuando postula que “Al operar con conceptos espontáneos, el niño no es consciente de ellos porque su atención se centra siempre en el objeto al que se refiere el concepto, nunca en el acto mismo del pensamiento” (p. 170).

Cosa contraria a lo que sucede con la palabra ñero, socio y marica en el cual le asignan un sentido claro de confianza y amistad, por ejemplo, D define socio como “compañero de lucha”, y M como “algo así similar como parcerero hoooo bacán, amigo”. Esto da cuenta del paso que muestra Vygotsky (1986) de los conceptos espontáneos en los que no hay un dominio, hacia los conceptos científicos caracterizados por la significación, sentido y uso consciente de los mismos.

Con relación a lo anterior se identifica que aquellas agresiones usadas inconscientemente parten del factor social del sujeto, puesto que los participantes afirman que las expresan de forma natural debido a que desde niños las escuchan y por ende se convierte en algo normal, tal como lo manifiesta J cuando dice “como las escucha, como las usa ya, se podría decir, desde laaa, desde la infancia o algo así, pues ya se le hacen muy comunes, por eso es que a veces sale natural”. Allí se evidencia una clara referencia a lo que plantea Vygotsky (1986) cuando dice “(...) la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no es de lo individual a lo social, sino de lo social a lo individual” (p. 74), lo cual muestra la influencia que tiene el entorno sobre

el desarrollo del lenguaje del individuo, quien replica aquello que escucha dentro de sus círculos sociales, consciente (conceptos científicos) o inconscientemente (conceptos espontáneos).

Trayendo a colación los cuestionamientos hacia el uso de las diversas agresiones, el participante M dice “papi estamos en Usme, estamos en Usme”, “si voy a otra localidad ya es distinto”. Lo cual da muestra que para este participante las agresiones en el lenguaje dependen del contexto social en el cual habita, lo cual contradice las ideas de Olweus (1998) y Eljach (2011) quienes afirman que la aparición de esta problemática no depende de la condición socioeconómica. Cabe aclarar que esto específicamente de acuerdo a la percepción de M, puesto que los estudios de estos autores han demostrado que en efecto la violencia escolar se presenta en cualquier lugar.

Ahora bien, dentro de este tema surgió nuevamente la discusión acerca del uso de los apodos en donde los participantes, confidencialmente, comunican a los docentes la inconformidad en el lenguaje de sus compañeros manifestando molestia cuando les ponen apodos, como muestra de ello S comunica “M no me gusta cuando me pone apodos”. Se observa una incongruencia frente al uso de los sobrenombres, pues, cuando se trabajó sobre esta temática la mayoría de los participantes compartían el uso de estos como un acto normal, de confianza y con los cuales no se sentían ofendidos. Pero en el momento que hay confidencialidad muestran sus inconformidades y el sentirse agredidos cuando los identifican con un apodo, evidenciando así según Fernández & Cabello (2013) los protagonistas que se encuentran en el campo de la violencia escolar, siendo el acosador y la víctima, en el cual el primero ejerce un rol de autoridad y el segundo un rol sumiso (120-121). Acto que paso desapercibido, pero, por medio de la dinamica salieron a la luz dichos roles que se ven inmersos dentro de este grupo de amigos,

mostrando que las agresiones no pasan solo de forma desapercibida sino que los participantes las identifican pero guardan silencio tal vez por el temor a represalias.

Dicha identificación de las agresiones verbales se logra comprender puesto que los participantes evidencian que estas no se reducen solo a las groserías, sino también las burlas, las amenazas, comentarios ofensivos, frases despectivas; presentando así un cambio substancial con referencia al diagnóstico en el cual pasaban desapercibidas, para dar evidencia de ello se trae a colación a J cuando dice, “pero yo había puesto también que las agresiones verbales, que las agresiones verbales eran sobre burlas, sobre el aspecto físico y todo eso”.

Se puede apreciar un cambio significativo en cuanto a la concepción de agresión verbal, lo cual fue logrado por medio de la zona de desarrollo próximo que menciona tanto Vygotsky (1986) como Zubiria (2010), cuando proponen el acompañamiento del adulto mencionando que “Con ayuda, todo niño puede hacer más de lo que puede por sí mismo, aunque solo dentro de los límites establecidos por su nivel de desarrollo” (Vygotsky, 1986, p. 180).

Se identifica de esta manera que, debido a esa zona, las estructuras mentales pueden modificarse lo que Zubiria llamaría modificabilidad, cuando dice que “Feuerstein sustenta que, siempre y a cualquier edad, el ser humano es susceptible de ser modificado, ya que la modificabilidad - supone- es la única característica permanente del ser humano” (Zubiría, 2010, p. 213). Y en palabras de Vygotsky (1986) “El niño no elige el significado de sus palabras. No es libre para formar complejos a voluntad. El significado de las palabras le es dado en sus conversaciones con los adultos” (p. 135). Esto se vio reflejado pues, los aportes de los educandos dan muestra de aquel cambio substancial que lograron interiorizar debido al proceso llevado a cabo hasta ese momento con ayuda de los docentes en formación.

Comunicándome contigo y contra ti en la incertidumbre**¿Soy activo comunicativo?**

La participación de los educandos es una constante durante el transcurso de esta temática, puesto que las situaciones sociomotrices que se llevan a cabo fomentan el aporte y opinión oportuna, incluso se llega a la discusión, debido a los diferentes puntos de vista de cada estudiante, quienes relacionan la importancia de reconocer los comentarios del otro puesto que identifican que las personas que no opinan es por el miedo a la burla.

La participación de los educandos siempre fue activa, pues, las opiniones surgen sin necesidad de motivarlos a hablar puesto que, ellos lo hacen cada vez que están en acuerdo o en desacuerdo frente a los diversos planteamientos. Esto se puede afirmar desde la percepción de los docentes en formación y también desde los aportes realizados por los educandos, por ejemplo, S dice, “creo que todos participamos de igual manera estuvo chévere y pues las preguntas también estuvieron chéveres o sea lo ponen a pensar a uno a echar cacumen entonces todo bien, chévere”.

A partir de dicha participación también se presentan discusiones frente a los puntos de vista de cada participante, Así pues, M se refiere a S diciendo “ese S es tremenda víctima” por lo cual S responde “porque no me gusta eso, pues si, pues lloro entonces”. Esto da muestra que los estudiantes constantemente participan, mostrando sus opiniones, y en ocasiones se toma el juego tan enserio que al finalizar aparecen comentarios como el expuesto con anterioridad. Esto refleja que las actividades de oposición generan la aparición de situaciones donde afloran diversas agresiones verbales, puesto que en las “relaciones interpersonales donde se incluyen frecuentemente aspectos como: insolidaridad, competitividad, rivalidad, a veces el abuso de los

más fuertes socialmente hacia los más débiles” (Pérez , 2017, p. 240). Elemento que surgía frecuentemente en el desarrollo de los juegos de contracomunicación motriz.

Por lo tanto, se puede afirmar que tanto la escucha como la participación es constante, debido a las situaciones y juegos propuestos para que ello se presentara, ya que, en las clases anteriores, se tenía que pedir directamente a las personas que hablaran, de allí el comentario de S cuando dice que sintió que todos participaron de igual manera. Incluso añade un comentario en donde relaciona la temática con la problemática de este PCP diciendo, “por eso es que digamos a veces las personas no opinan por el miedo a que se le burlen ha, ha que no sean aceptadas esos puntos de, de, de vista ¿no?”. Esto se puede reflejar, en mayor medida en él colegio, cuando en la problematización se nombra que por ese miedo que menciona S, los niños temen ir a estudiar, y como consecuencia ven “(...) la escuela como un lugar hostil, que puede llevarlos a no querer asistir al colegio ante el riesgo real de ser agredidos, humillados, insultados, apartados” (Fernández & Cabello, 2013, p. 117). Incluso la actitud de burla hacia la opinión de otra persona viola uno de los derechos universales que todo individuo debe tener y respetarse, puesto que cada sujeto tiene derecho a la “(...) libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión” (ONU, 1948, p. 6).

¿Nos comprendemos?

El proceso comunicativo entre pares es un elemento frecuente, pero, debido a las situaciones sociomotrices específicas, se presentan dificultades que no propician la transmisión clara de ideas, llevando incluso a la inconformidad de los participantes frente a la disposición que le otorgan algunos de ellos, al momento de decir o anunciar algo. Se rescata la participación

de los estudiantes para modificar los juegos planteados en busca de solventar los inconvenientes que allí se presentan.

Las actividades desarrolladas proponen un reto a los educandos para transmitir el mensaje de forma clara y concisa hacia los compañeros, por lo cual el diálogo común se ve interrumpido, motivo por el que J dice “si, pues estuvo, estuvo bien porque pues ahí uno, como les digo uno usa como la imaginación al tratar de, al tratar de explicar algo o tratar de dar una descripción”, recalcando la importancia de usar los recursos necesarios para que la otra persona comprenda lo que se le quiere transmitir.

Dicho reto genera que algunos participantes no logren expresarse con claridad, lo cual causa que los demás le reclamen por su comunicación inoportuna, como muestra de ello, M dice, “es que D en vez de decirle al micrófono le dice por allá a la ventana”, esto también lo hizo S diciendo, “que por lo menos vocalice porque, porque yo no le entendía nada a D porque estaba así hacia atrás, y ni se le entendió lo que dijo, entonces que por lo menos vocalice”. Mostrando de esta manera, que, según algunos participantes, D no se comunica con claridad, evidenciando en primera instancia la complejidad en el acto comunicativo, y en segunda instancia la inconformidad de los sujetos con su compañero.

Debido a la dificultad mencionada con antelación es preciso traer a colación una reflexión de M acerca de la importancia de ser claro al momento de querer transmitir algo, pues dice “a veces no se explicaban bien, ósea no lo digo por usted sino pues por la persona que estaba describiendo el objeto, digamos en el caso de esto que uno decía largo, duro, grueso, bueno lo que sea, uno no entendía por eso”.

A partir de esto se puede decir que a los participantes se les dificulta comunicarse de una forma clara y precisa teniendo en cuenta las dinámicas de los juegos, pues estos, al sumarle

cierto grado de dificultad al proceso comunicativo, no se logra comprender lo que se pretende transmitir. Esto entra en relación con un postulado de Zubiria cuando propone que “La discusión y la cooperación entre compañeros los enriquece a todos, así como es favorable la explicación de un compañero a otro, ya que los estudiantes están en una edad de desarrollo cercana entre sí (...)” (Zubiría, 2010, p. 232). Esto deja en evidencia la importancia que tiene, en el trabajo con el otro el lenguaje, pues este debe ser preciso para que entre pares se comprendan y puedan fluir las ideas. Este es un aspecto fundamental para ejercer un proceso comunicativo claro, puesto que, para lograr un ser no agresivo en el uso de su dialecto, es vital el intercambio de forma clara para poder dialogar y llegar a acuerdos, en vez de recurrir a las agresiones verbales en el trato, lo cual se reflejó cuando los participantes le decían a D que su comunicación no era buena y por ende, dificultaba la comprensión en el desarrollo de los juegos. A esto se refiere Zubiria (2010) cuando dice que la discusión es enriquecedora, puesto que posibilita la reflexión y por ende la mejora en el dialogo e interacción con el otro.

Además de ello, se rescata la constante participación de los estudiantes durante los juegos planteados, pues proponen diferentes alternativas o variables para llevarlos a cabo, fomentando así, soluciones hacia los inconvenientes que se presentan en dichos juegos, ejemplo de ello fue cuando S propuso realizar la actividad sin voz, pero estando atento en la modulación para descifrar la idea, incluso como grupo propusieron que cuando se fuera a comunicar el mensaje, solo se miraran el emisor y el receptor, mientras que los demás miraban hacia otra parte.

Culminado el abordaje de las temáticas se trae a colación la retroalimentación final donde se identifica el aprendizaje de los estudiantes desde sus perspectivas, en congruencia con el proceso llevado a cabo durante la implementación. Allí se logra evidenciar que los participantes aprendieron que es importante el hecho de escuchar, la relevancia del trabajo en equipo,

reconocer al otro y su opinión, además comprenden que se debe tener precaución con el uso de los apodos puesto que pueden ofender a alguien. Como sustento de ello se trae a J cuando dice, “aprendí a que mi opinión no es la única que vale en algún problema o alguna discusión, también a que no todos tenemos la misma manera de ver las cosas, por lo cual, si no tengo o no me tienen confianza en algún lugar, debo cuidar mi vocabulario y mi manera de decir las cosas”. También S refleja aprendizaje cuando dice, “yo era uno de los que solo me encerraba mucho en lo que yo pensaba, como que todo se tiene que hacer lo que yo diga, aprendí a escuchar a las demás personas el saber que no estoy solo en este mundo”.

Con relación a lo anterior, aparece desde las voces de los actores que el uso de las agresiones verbales disminuyó, tanto en sí mismos como en el grupo, por ejemplo D dice, “si note una mejora en como dirigirme a los demás puesto que no siempre se cuenta con la confianza necesaria para “irrespetarlo””, además frente al cambio en el grupo E se refiere a sus compañeros diciendo que ahora, “respetan la opinión de los demás sin burlas o groserías que tienen más comunicación y más trabajo en equipo, a manejar el vocabulario y siempre tienen buena disposición”.

En consecuencia, se afirma que la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1986) y de Zubiria (2010) fortalece el cambio de conceptos en el sujeto, puesto que los participantes con sus propias voces corroboran dicho cambio en el uso de su lenguaje y no solo en sí mismos sino en sus compañeros. Esto da muestra de aquel cambio conceptual en las estructuras mentales de los participantes, pues manifiestan que tienen precaución en su dialecto, lo cual da muestra de una significación que remite directamente a los conceptos científicos desde Vygotsky (1986) y la modificabilidad del habla desde Zubiria (2010). Es pertinente resaltar la dirección del desarrollo desde lo social a lo individual, evidenciándolo en la importancia que los participantes le dan a la

interacción, comunicación y trabajo con el otro, lo cual tiene estrecha relación con lo que plantea Parlebas (2001) y los autores anteriormente mencionados; además se corrobora el planteamiento de Olweus (1998) cuando dice que, “Los alumnos que participan en grupos cooperativos tienen mayor propensión que otros a aceptarse entre ellos y a las actitudes positivas mutuas (...)” (p. 112).

Conclusiones

A lo largo del desarrollo e implementación de este PCP, se logra evidenciar el trabajo bajo las diferentes temáticas propuestas, para contribuir a la formación del ser humano comunicativo no agresivo. En donde el punto de partida siempre es el factor social hacia el individual, en concordancia con las teorías implementadas, identificando la influencia que tiene el entorno y el trabajo con el otro, para posibilitar la mitigación de las agresiones verbales desde la clase de Educación Física. Para esto, se pretenden abordar las diferentes temáticas que responden a las características del ser humano que no hace uso de estas agresiones en su lenguaje, y a partir de ello, comprender los resultados obtenidos dentro de la práctica, respondiendo al objetivo general de este PCP. Además, se ponen en escena los diversos inconvenientes y elementos a mejorar que se percibieron durante el desarrollo e implementación del proyecto en cuestión.

Por lo tanto, se puede afirmar que la escucha en el acto comunicativo es un elemento primordial dentro de las dinámicas formales de la clase de Educación Física, pero en los escenarios cotidianos, dicho elemento se torna controversial, puesto que los educandos tienden a dejar de lado la voz de sus compañeros, incluso mostrando agresiones verbales hacia lo que comunican estos. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede observar un cambio substancial durante el transcurso de la implementación, puesto que los participantes, además de tomar la escucha como algo fundamental, la ponen en práctica durante las sesiones de clase.

Por otra parte, se logra comprender el uso de los apodosos como un aspecto normal en la vida de los participantes, pues desde sus testimonios, los plasman dentro del ámbito de la

confianza y la amistad, donde no se toman como actos agresivos del habla. Mas, sin embargo, en los espacios de confidencialidad, los educandos manifiestan que algunos apodos si molestan, mostrando inconformidad con estos debido a que su uso, en ocasiones, tiene la intención de burlarse de ellos, lo cual deja en evidencia relaciones asimétricas de víctima y victimario.

El dialogo cobra un sentido significativo dentro del trabajo en grupo, ya que propicia la constante comunicación para solucionar diversas problemáticas, dejando entrever la importancia que tiene el otro para la construcción de acuerdos, lo cual es un aspecto primordial, puesto que los participantes logran evidenciar que la vía principal para solucionar un conflicto es la comunicación y la interacción con el otro. Así mismo, se haya una constante relación con la temática de la escucha, rescatando nuevamente la importancia de esta, para que se pueda generar dicho dialogo entre pares.

Cabe aclarar que, dentro de la comunicación de los participantes, se presentan constantemente agresiones como las groserías, las cuales no tienen una clara significación ni intención, ya que su uso es el resultado del proceso social que han tenido, puesto que algunas palabras las utilizan por que las han escuchado de forma frecuente y normal dentro de su entorno. Pero el uso de algunas de estas, si tienen un sentido claro desde la voz de los educandos, pues tienen una significación e intencionalidad al momento de manifestarlas.

Por lo tanto, es preciso afirmar que las diferentes sesiones contribuyen a que los participantes contemplen las agresiones verbales más allá del uso de las groserías, entablándolas también como las burlas, las amenazas, las frases despectivas, los apodos, entre otros. Sumado a ello, se comprenden también las consecuencias que dichas agresiones pueden tener sobre la vida de las personas a corto y a largo plazo.

Ahora bien, expresar la opinión y los puntos de vista de cada participante es un factor vital, que se manifiesta de forma habitual en el transcurso de las sesiones de clase, ya que los educandos opinan continuamente, generando espacios de discusión, la cual llega a tornarse en agresiones y conflictos entre los mismos educandos, debido a las diferencias entre ellos. Cabe recalcar que, los conflictos y agresiones se generan frecuentemente en las situaciones de contracomunicación motriz, debido a que, en ellas el ámbito competitivo y de oposición, crea inconformidad y discusión entre los grupos de trabajo. Dicha inconformidad, también es constante cuando algún participante no se expresa de forma clara o no muestra disposición al momento de realizar las diversas actividades, causando molestias dentro del grupo que son manifestadas y expresadas directamente a esa persona.

En cuanto al proceso llevado a cabo como docentes en formación, se logran identificar aspectos de mejora en cuanto al ejercicio de planeación e intervención del proyecto. En primera instancia, se considera pertinente hacer mayor precisión frente a la tendencia de la sociomotricidad, referente a los dominios seleccionados, puesto que dentro del dominio C A I, indirectamente algunas de las situaciones implementadas dejan en evidencia la presencia de incertidumbre, ya sea en cuanto a la actividad, a los roles y acciones de los participantes, lo cual genera contradicción, puesto que este dominio precisamente se caracteriza por la ausencia de este componente. En segunda instancia, se evidencia que algunas temáticas, en específico *¿Nos comprendemos?*, se tornaron monótonas, debido a la cantidad de sesiones implementadas para esta, las cuales fueron un total de dos, pues este tópico fue comprendido rápidamente con las actividades de la primera sesión, por lo cual habría sido suficiente abordar esta en una sola clase.

En tercera instancia, es preciso resaltar la modificación que tuvo lugar, en cuanto a las aplicaciones electrónicas para los encuentros sincrónicos, teniendo en cuenta que, el proceso fue

iniciado con Jitsi Meet, pero debido a diversos inconvenientes como, poca fluidez en la imagen, errores en el audio, dificultad en el ingreso, entre otras, fue necesario cambiar a la aplicación Zoom, para solventar dichos inconvenientes que los mismos participantes manifestaban; allí los fallos disminuyeron presentando mayor fluidez durante el desarrollo de las sesiones. En cuarta instancia, se resalta que este proyecto al tener como prioridad el componente social de interacción, es preciso que, para la implementación de este, se cuente con una población de mínimo cuatro o cinco participantes, puesto que un número menor de estudiantes dificulta aquel proceso de dialogo, intercambio, trabajo en equipo y de enfrentamiento. Por dicho motivo, durante la implementación se decide añadir un quinto participante, a los cuatro ya existentes, debido a que, durante algunas sesiones, se presencié la ausencia de un estudiante, lo cual dificultó el proceso de compañero y adversario, siendo estos elementos ejes fundamentales para el desarrollo de la propuesta curricular.

Como resultado del proceso, teniendo en cuenta el objetivo general del proyecto, se puede concluir que, las agresiones verbales si pueden ser mitigadas, a partir de las situaciones sociomotrices ejecutadas dentro de los espacios de clase, ya que los participantes, desde sus voces, manifiestan que hubo cambios substanciales en su dialecto, y en el trato con el otro, lo cual fue un resultado de las diferentes sesiones llevadas a cabo por medio del trabajo e interacción de forma grupal. Añadiendo que, los educandos ahora cuentan con una significación en cuanto al uso de dichas agresiones, identificando las consecuencias y dificultades que estas acarrearán, tanto en víctimas como en victimarios. Esto es logrado debido a la zona de desarrollo próximo, pues allí los docentes jalonan el proceso, mostrando diferentes perspectivas a los estudiantes, generando espacios de interacción en donde los participantes, motriz y verbalmente,

estuvieran comunicándose, intercambiando, socializando y desarrollándose, conjunta e individualmente.

Respecto a lo anterior, queda la inquietud acerca del impacto que puede tener este PCP en la cotidianidad de los sujetos que fueron partícipes de esta propuesta, ya que, como se mencionó con antelación, las agresiones afloran con mayor frecuencia en el lenguaje común de las personas, añadiendo que el uso de este, tal como lo plantea tanto Vygotsky (1986) como Zubiría (2010) y Parlebas (2001) es dependiente del entorno social del sujeto. De esta manera, dentro de los espacios sincrónicos formales, las agresiones verbales sí disminuyeron, pero ¿Fueron mitigadas también en los espacios extracadémicos de las personas?

Referencias

- Acosta, A. (Junio de 2018). *Violencia escolar interpersonal en una escuela primaria de la comisaría de Santa Gertrudis Copó*. Obtenido de https://repositorio.unam.mx/contenidos/violencia-escolar-interpersonal-en-una-escuela-primaria-multigrado-de-la-comisaria-de-santa-gertrudis-copo-69612?c=rmMXvP&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- AIEP, I. p. (20 de Marzo de 2019). *Estrategias y técnicas para la implementación de evaluación formativa*. Obtenido de <http://docentes.aiep.cl/media/1431/anexo-3-estrategias-y-t%C3%A9cnicas-para-la-implementaci%C3%B3n-de-la-evaluaci%C3%B3n-formativa-2019.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (19 de Marzo de 2020a). *Decreto No. 090*. Obtenido de <https://bogota.gov.co/sites/default/files/inline-files/decreto-090-de-2020.pdf.pdf.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (8 de Abril de 2020b). *Decreto No. 106*. Obtenido de https://bogota.gov.co/sites/default/files/inline-files/nuevo-doc-04-08-2020-11.48.59_20200408115908.pdf_compressed-1.pdf
- Alvarado , J., Idrovo, F., & Meneses, L. (17 de Marzo de 2020). *Origen probable y transmisión entre especies del Sars-CoV-2*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/340529151_ORIGEN_PROBABLE_Y_TRANSMISION_ENTRE_ESPECIES_DEL_SARS-CoV-2_PROBABLE_ORIGIN_AND_CROSS-SPEC
- Barrow, H. (1992). *Hombre y movimiento* . Barcelona: Doyma.

- Camerino , F., & Prat, Q. (2012). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en la educación física, la WebQuest como recurso didáctico. *Apunts Educación Física y Deporte*(109), 44-53. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4076222>
- Carrera , B., & Mazzarella, C. (13 de Abril de 2001). *Vygotsky: Enfoque sociocultural*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Castañeda, G. (2011). *La violencia verbal en el aula: análisis del macroacto de amenaza*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782206>
- Castillo-Pulido, L. E. (8 de Diciembre de 2011). *El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>
- Díaz, E. (2015). *Educación física, violencia y alteridad*. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2755/restricted-resource?bitstreamId=3962>
- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona, España: Inde publicaciones.
- Diaz, L. (25 de Noviembre de 2015). *Ambiente B-learning Como Herramienta Mediadora en la aplicación de Estudios de Caso para la prevención del Bullying Escolar*. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2755/restricted-resource?bitstreamId=3962>
- Eljach, S. (Noviembre de 2011). *Violencia escolar en América latina y el caribe*. Obtenido de https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf

- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2004). *Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1806/180617822001.pdf>
- Falcón, M. I. (Abril de 2009). *La violencia escolar, ¿violencia social?* Obtenido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/repp/v7n19/v7n19a07.pdf>
- Fernández-García, T., & Cabello, A. (2013). *La violencia escolar se sienta en las aulas: Una reflexión sobre sus causas, consecuencias y vínculos sociales*. Obtenido de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54059/48114>
- Gallo, L. E. (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Bogotá: Kinesis.
- Galvis, Á., & Pedraza, L. (2 de Marzo de 2013). *Desafíos del Elearning y del Blearning en educación superior*. Obtenido de https://conectate.uniandes.edu.co/images/pdf/desafios_conectate.pdf
- García, F. (Enero de 2014). *Prevención de la violencia escolar, una propuesta didáctica desde las artes. (Tesis de maestría)*. Obtenido de <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/11534/Investigaci%F3n%20UMNG.pdf;jsessionid=F8F0129ED67F96D2DB5DCB37DD8FA3FC?sequence=1>
- Guirao, A. (2020). *Entender una epidemia El Coronavirus en España, situaciones y escenarios*. Obtenido de https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/88621/1/Entender%20una%20epidemia_Guirao2020.pdf
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Chicago: Fondo de cultura económica.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Leal, F. (Enero de 2014). *Prevención de la violencia escolar, una propuesta didáctica desde las artes*. Obtenido de

<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/11534/Investigaci%F3n%20UMNG.pdf?sequence=1>

López, V., Monjas , R., Gómez, J., López, E., Pinela, J., González , J., . . . Marugán, L. (2006).

La evaluación en Educación Física revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(10), 30-41.

López, V., Pérez , Á., Hortiguela , D., Gutiérrez , C., Casado , O., Hernando , A., . . . Barba, J.

(2017). *Buenas prácticas docentes Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Grupo IFAHE (Universidad de León).

MEN. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Obtenido de

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

MEN. (2013a). *Ley 1620*. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)

[327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)

MEN. (15 de Marzo de 2013b). *Ley No 1620*. Obtenido de

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Meritxell, H., González , C., & Montse, C. (2015). Diseño de situaciones de aprendizaje

mediadas por TIC en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 63-

82. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/185>

Minsalud. (2020a). *ABECE - Nuevo Coronavirus en Colombia*. Obtenido de

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ET/abece-coronavirus.pdf>

Minsalud. (Marzo de 2020b). *Prevención, contención y mitigación del coronavirus covid-19 en personas adultas mayores*. Obtenido de

<https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/PET/Documents/Infografi%cc%81a%20Adultos%20mayores.pdf>

Monclús Estella, A. (2005). *La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas*. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38.htm>

Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *La enseñanza en la educación física la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.

ONU. (10 de Diciembre de 1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Obtenido de

<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/?fbclid=IwAR2ROboikZ1IX4CnoLe8WugRdw3-HVko-F1h6vsgLbzbLeIKw-z4rFjOdXk>

Parlebas, P. (2001). *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Pérez, G. (2017). Manifestaciones y Factores de la Violencia en el Escenario Escolar. *Telos: Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, 237-259.

Pérez-Then, E. (7 de Febrero de 2020). Nuevo coronavirus 2019-NCOV: Impacto en salud global.

Ciencia y Salud, IV, 5-9. Obtenido de

<https://revistas.intec.edu.do/index.php/cisa/article/view/1672/2219>

SED. (15 de Marzo de 2020). *Circular N° 005 de 2020*. Obtenido de

<https://bogota.gov.co/sites/default/files/inline-files/circular0052020.pdf>

Tavera, M. (Noviembre de 2014). *Educación Física y ambientes para fortalecer las relaciones sociales* . Obtenido de

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2713/TE-17714.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Obtenido de

http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion_basada_competencias.pdf

UNESCO. (2014). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*. Obtenido de

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184162_spa?posInSet=27&queryId=6e3c5c38-eddb-4871-b932-ae0200d7e5ae

UNESCO. (2017). *Decidamos cómo medir la violencia en las escuelas*. Obtenido de

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246984_spa

Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paídos.

Zubiría , J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zubiría, J. (2010). *Los modelos pedagógicos Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.

Anexo A. Planeaciones de clase

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL			
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA			
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA			
"Mitigación de las agresiones verbales por medio de situaciones sociomotrices"			
Competencia general: Comunica ideas por medio del lenguaje verbal, evitando el uso de expresiones agresivas en situaciones sociomotrices, en la clase de Educación Física implementada a través de la mediación tecnológica.			
Planeación de clase N° 1			
Fecha: mayo 12 de 2020		Hora: 2:00 pm a 3:15 pm	
UNIDAD I: Reconociendo al otro sin incertidumbre.			
Ser humano comunicativo no agresivo.		Competencia de la sesión: Desarrolla la escucha en el acto comunicativo por medio de juegos cooperativos y de oposición fortaleciendo el reconocimiento del otro.	
Tema: ¡Escuchémonos!		Criterio de desempeño: Escucha atentamente las ideas de sus compañeros	
Mediación: Juegos cooperativos y competitivos.	Dominio: C A I	Estilo: Enseñanza basada en la tarea.	Recursos: Aplicación "Jitsi Meet", celular o computador, hojas, esfero.
Desarrollo de la sesión			
PRE-IMPACTO	A partir de una pregunta, se busca identificar qué conocimientos tienen acerca de la temática sobre la escucha, para luego establecer actividades que vayan enfocadas en dicha temática, y fortalezcan los conocimientos que estos participantes tienen.		
IMPACTO	Se desarrollan juegos de oposición y de cooperación que pongan en evidencia la constatación de escucha entre los participantes, de esta manera, se pretende hacer alusión al tema a trabajar y la importancia de este en la clase de educación física y en el ámbito social de cada uno.		

<p>POST-IMPACTO</p>	<p>Se realiza un diario de campo, donde van escritos todos los elementos relevantes para el proyecto, y la temática que se trabajó en la sesión, buscando analizar lo que sucedió, pronosticando la siguiente sesión, en cuanto a mejoras y actividades.</p>	
<p>Fases</p>	<p>Descripción de la actividad</p>	<p>Tiempo utilizado.</p>
<p>APERTURA</p>	<p>Se realiza el saludo a los cuatro participantes del proyecto, y se les informa inmediatamente que comenzará la grabación de la sesión. Se les genera la cuestión de ¿Qué incidencias tiene para usted, el escuchar a sus compañeros cuando le quiere comunicar algo?, y se brinda un tiempo estimado para responder esta pregunta. Seguido de ello, el docente solicita a las personas que se pongan de pie para empezar a realizar movimiento articular y calentamiento, con el fin de entrar en calor para comenzar con cada una de las actividades que se tienen propuestas. Allí se realiza movimiento del cuello, de los hombros, de los brazos, de la cadera, las piernas y los pies. Luego se les pide a los participantes que cada uno proponga un ejercicio que contribuya al proceso de activación que se está llevando a cabo, para que así todos los sujetos participen en este primer momento</p>	<p>15 minutos</p>
<p>MODULACIÓN</p>	<p>Responde rápido: El docente en formación propondrá una tarea motriz, donde los participantes deberán realizarla. Teniendo una hoja y esfero, hará una lista de números en esta, que serán las preguntas que el docente realizará durante la tarea motriz. Los participantes realizarán la tarea continuamente, y cuándo el docente haga la pregunta, pararán para en la hoja poner la respuesta, serán 5 segundos para responder, y continuar realizando la tarea motriz. Son 15 preguntas para realizar, y se irá variando la tarea motriz. Ocupado pero concentrado: Se disponen en parejas y con la señal del profesor, estos empiezan a realizar algún movimiento, ya sea flexiones de pecho, abdominales, saltos, trote, etc. (La pareja escoge el movimiento que quieran realizar y ambos lo ejecutan). Mientras que los jugadores ejecutan dicho movimiento, el docente va contando una historia, su diario</p>	<p>40 minutos</p>

	vivir, un cuento, entre otros. Al finalizar se realizan preguntas acerca de lo contado, evidenciando así que pareja logra mayor cantidad de aciertos. También puede utilizarse contando palabras. Ejemplo: “Vamos a contar cuantas veces menciono la palabra <i>una</i> ” de inmediato las personas empiezan a realizar sus ejercicios mientras el profe comienza su historia y al finalizar pregunta cuantas veces dentro de su relato se presentó la palabra establecida. Cabe mencionar que los ejercicios que ejecutan los participantes son la excusa para distraerlos de tal manera que se les dificulte estar atentos en sus movimientos y a la vez en lo que dice el docente.	
CIERRE	Se realiza la vuelta a la calma, por medio de estiramientos y movilidad articular; y se procede a preguntar sobre todo lo que sucedió durante la clase, y su percepción frente a las actividades propuestas.	10 minutos
<p>OBSERVACIONES: Teniendo en cuenta la pregunta que se realizó al principio de la sesión, se busca comprender qué ideas previas tiene el participante, con respecto a la temática que se va a desarrollar: la escucha en la comunicación, y se pretende relacionarla con la siguiente sesión, logrando evidenciar el antes y el después de las actividades, y qué influencia tuvieron en los participantes y en su forma de pensar.</p>		

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL			
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA			
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA			
"Mitigación de las agresiones verbales por medio de situaciones sociomotrices"			
Competencia general: Comunica ideas por medio del lenguaje verbal, evitando el uso de expresiones agresivas en situaciones sociomotrices, en la clase de Educación Física implementada a través de la mediación tecnológica.			
Planeación de clase N° 2			
Fecha: mayo 14 de 2020		Hora: 2:00 pm a 3:15 pm	
UNIDAD I: Reconociendo al otro sin incertidumbre.			
Ser humano comunicativo no agresivo.		Competencia de la sesión: Desarrolla la escucha en el acto comunicativo por medio de juegos cooperativos y de oposición fortaleciendo el reconocimiento del otro.	
Tema: ¡Escuchémonos!		Criterio de desempeño: Escucha atentamente las ideas de sus compañeros	
Mediación: Juegos cooperativos y competitivos.	Dominio: C A I	Estilo: Enseñanza basada en la tarea.	Recursos: Aplicación "Jitsi Meet", celular o computador, hojas, esfero, venda para los ojos.
Desarrollo de la sesión			
PRE-IMPACTO	Teniendo en cuenta la sesión anterior, se proponen juegos cooperativos y de oposición donde impliquen la escucha dentro del acto comunicativo, siempre mediante el movimiento e interacción y reconocimiento del otro.		
IMPACTO	Se proponen actividades que van direccionadas a continuar con la temática de la escucha en el acto comunicativo, buscando fortalecer la importancia que tiene este tema para el desarrollo del PCP.		
POST-IMPACTO	Se proponen una serie de preguntas que orientan el trabajo de la temática, evidenciando lo que se aprendió durante las sesiones, que corresponden al tema de la escucha, añadiendo el paralelo con la pregunta que se hizo en la sesión anterior, para reflejar el antes y el después de las perspectivas de los participantes.		

Fases	Descripción de la actividad	Tiempo utilizado.
<p style="text-align: center;">APERTURA</p>	<p>Se realiza el saludo a los cuatro participantes del proyecto, y se les informa inmediatamente que comenzará la grabación de la sesión. Seguido de ello, el docente solicita a las personas que se pongan de pie para empezar a realizar movimiento articular y calentamiento, pidiendo a los participantes, que cada uno de ellos proponga estiramientos, en concordancia con la fase en la que se encuentra, es decir, la activación muscular, con el fin de entrar en calor para comenzar con cada una de las actividades que se tienen propuestas.</p>	<p style="text-align: center;">10 minutos</p>
<p style="text-align: center;">MODULACIÓN</p>	<p>Cuenta una historia: Como primer ejercicio, se trabajará el contar una historia por palabras, donde serán participes todos los integrantes, y tendrán un orden. Deberá ser una historia con coherencia, y serán guiadas las palabras, con las letras en orden del abecedario. Cada participante dirá su palabra de acuerdo con la letra del abecedario que le corresponda, y será a manera de secuencia, teniendo que decir las palabras anteriores y la mía.</p> <p>El segundo ejercicio, se hará el contar una historia, pero ya por frases, donde se repartirá el grupo por parejas, y cada pareja tendrá que contar su historia, y mientras uno de ellos cuenta, el otro deberá dramatizar lo que su compañero narra. La otra pareja estará pendiente, de que la dramatización concuerde con lo dicho por el narrador.</p> <p>Espejo oscuro: Se ubican por parejas los miembros de la clase. Uno de la pareja se cubre los ojos con una bufanda y un jugador de la otra pareja realiza una pose con su cuerpo, así pues, el compañero del jugador que se encuentra vendado debe brindarle instrucciones para que, quien se encuentra con los ojos vendados pueda llegar a imitar al participante del otro equipo. Esto puede ser por tiempo, allí se trabaja la cooperación y el enfrentamiento a la vez. Al final se decide quien logro imitar de la mejor manera usando la escucha atenta y continua (cabe resaltar que la</p>	<p style="text-align: center;">45 minutos</p>

	pose debe tener cierto nivel de dificultad, esto con el fin de complicarle la tarea a la pareja rival).	
CIERRE	<p>Se realiza una vuelta a la calma, y se pretende realizar un conversatorio teniendo en cuenta algunas preguntas, referentes al tema que se trabajó durante las dos primeras sesiones, es decir, la escucha en el acto comunicativo; con esto, comprender si se hizo clara o no la temática trabajada. Dichas preguntas serán:</p> <p>*¿Considera importante escuchar las ideas y argumentos de otra persona?</p> <p>*¿Cree usted que, no escuchar a alguien afecta el proceso comunicativo?</p> <p>*¿Le gustaron las actividades realizadas durante las 2 sesiones?</p> <p>*¿Qué consecuencias cree usted que trae, no escuchar al otro?</p>	25 minutos
<p>OBSERVACIONES: Teniendo en cuenta el macrodiseño curricular, que pretende trabajar la temática de la escucha en el acto comunicativo en las dos primeras sesiones, se propone comprender como fue el trabajo durante las sesiones a partir de unas preguntas orientadores, identificando el enfoque que llevaba cada una de ellas, permitiendo reconocer sí si se llegó al desarrollo de la competencia deseada.</p>		

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL			
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA			
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA			
"Mitigación de las agresiones verbales por medio de situaciones sociomotrices"			
Competencia general: Comunica ideas por medio del lenguaje verbal, evitando el uso de expresiones agresivas en situaciones sociomotrices, en la clase de Educación Física implementada a través de la mediación tecnológica.			
Planeación de clase N° 3			
Fecha: Mayo 20 de 2020		Hora: 2:00 pm a 3:15 pm	
UNIDAD I: Reconociendo al otro sin incertidumbre.			
Ser humano comunicativo no agresivo.		Competencia de la sesión: Reconoce la importancia de llamar por el nombre a su par, para no caer en apodos u ofensas contra el otro, en los juegos cooperativos y de oposición.	
Tema: ¡Lláname por mi nombre!		Criterio de desempeño: Se dirige a sus compañeros, llamándolos por su nombre.	
Mediación: Juegos cooperativos y competitivos.	Dominio: C A I	Estilo: Enseñanza basada en la tarea y resolución de problemas.	Recursos: Aplicación "Zoom", celular o computador, hojas, esfero, vendaje ojos.
Desarrollo de la sesión			
PRE-IMPACTO	Teniendo en cuenta que las agresiones verbales comprenden los apodos y sobrenombres, se pretende continuar con juegos cooperativos y de oposición, que vayan direccionados hacia la importancia de llamar a las personas por su nombre, y las implicaciones que tienen los apodos desde el punto de vista de los participantes.		
IMPACTO	Se realizan dichos juegos, donde se procura mostrar la importancia que tiene llamar tanto a las cosas, como a las personas por su nombre, ya que al comprender la implicación que tiene el uso de los apodos, permite saber el sentido que le proporciona los participantes a estos sobrenombres.		
POST-IMPACTO	Se realiza una pregunta donde se pretende comprender el pensamiento que tienen los participantes, con respecto al tema de los apodos, influenciando la retroalimentación, y fortaleciendo los parámetros iniciales para el desarrollo de la siguiente sesión.		

Fases	Descripción de la actividad	Tiempo utilizado.
APERTURA	<p>Para iniciar esta sesión, se realiza una pregunta orientadora con respecto a la temática que se va a trabajar en la sesión, dando un tiempo a los participantes, para que respondan dicha pregunta. Esta será ¿Está de acuerdo usted con el uso de los apodos hacia el otro? Deberán justificar por escrito el porqué de su respuesta y se debe socializarla.</p> <p>Pasado esto, se da paso al calentamiento y/o activación muscular de los participantes. Se colocan diversos tipos de canciones para guiar el calentamiento, donde cada uno propone un baile por un tiempo estipulado y los demás lo siguen. Después, le da paso al siguiente participante, este debe hacer pasos diferentes al anterior; y así con todos, generando una rutina de grupo, que al final tendrán que presentar en colectivo.</p>	20 minutos
MODULACIÓN	<p>Acciones contrarias: Los participantes se ubican en parejas para empezar a seguir las indicaciones y movimientos del docente, el objetivo es no equivocarse, puesto que si uno de la pareja falla, el compañero también. Así pues, el docente se para en frente de sus estudiantes y empieza a asignarles diversidad de movimientos, para que estos últimos los realicen, el profesor acompaña la dinámica no sólo asignando, sino participando también, pero, engañándolos. Así pues, les dice brazo derecho arriba pero el profe levanta la pierna, luego les dice trotando, pero él se pone a saltar, luego les dice cojan rápido un balón, pero el coge un vaso y así sucesivamente, tratando de confundir a las personas. Tiene como fin identificar que cada cosa tiene su nombre y el hecho de cambiarle el nombre altera bastantes cosas, ello para que sea asociado con los apodos y los nombres de cada individuo.</p> <p>Adivina el nombre: este juego consiste hacer parejas donde se va a trabajar la cooperación y la oposición. Ya hechas las parejas, una de ellas tendrá los ojos tapados, ambos participantes, y la otra deberá decidir quién de los dos contará un relato o historia, buscando la manera que la otra pareja no lo reconozcan. La intención de la pareja con los ojos cerrados será adivinar cuál de sus dos compañeros fue quién relato la historia. Esto, se hace con la intención de reconocer al otro, aún cambiado su voz o</p>	40 minutos

	expresiones, y a partir de esto, comprendiendo lo que hace el participante, y relacionándolo con el nombre, llamándolo por él. Se cambian los roles a lo largo de la actividad.	
CIERRE	Se realiza un proceso de coevaluación, presentando las diferentes percepciones de las actividades, donde emerja el cómo se sintieron, qué les pareció la clase, qué aprendieron y comprendieron, qué dificultades aparecieron durante las actividades, etc. Permitiendo así, realizar un proceso de retroalimentación.	15 minutos
<p>OBSERVACIONES: Teniendo en cuenta la pregunta que se realizó al principio de la sesión, se busca comprender qué ideas previas tiene el participante, con respecto a la temática que se va a desarrollar: dirigirme y reconocer al otro por el nombre, y se pretende relacionar con la siguiente sesión, logrando evidenciar el antes y el después de las actividades, y qué influencia tuvieron en los participantes y en su forma de pensar.</p>		

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL			
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA			
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA			
"Mitigación de las agresiones verbales por medio de situaciones sociomotrices"			
Competencia general: Comunica ideas por medio del lenguaje verbal, evitando el uso de expresiones agresivas en situaciones sociomotrices, en la clase de Educación Física implementada a través de la mediación tecnológica.			
Planeación de clase N° 4			
Fecha: mayo 21 de 2020		Hora: 2:00 pm a 3:15 pm	
UNIDAD I: Reconociendo al otro sin incertidumbre.			
Ser humano comunicativo no agresivo.		Competencia de la sesión: Reconoce la importancia de llamar por el nombre a su par, para no caer en apodos u ofensas contra el otro, en los juegos cooperativos y de oposición.	
Tema: ¡Llámame por mi nombre!		Criterio de desempeño: Se dirige a sus compañeros, llamándolos por su nombre.	
Mediación: Juegos cooperativos y competitivos.	Dominio: C A I	Estilo: Enseñanza basada en la tarea y resolución de problemas.	Recursos: Aplicación "Zoom", celular o computador, hojas, esfero, vendaje ojos.
Desarrollo de la sesión			
PRE-IMPACTO	A partir de la sesión anterior, se busca que a través de juegos cooperativos y de oposición, se fortalezca la temática sobre el llamar al otro por su nombre, evitando el uso de apodos, implemento el movimiento para que vaya direccionado a dicho fin.		
IMPACTO	Se desarrollan juegos donde se presenta la temática que se está trabajando, pero se hace hincapié en uno de ellos, que dentro de la dinámica tiene preguntas donde se espera que los participantes hablen, y cuenten las experiencias que han tenido con este tema, por medio de sus narrativas.		
POST-IMPACTO	Teniendo en cuenta las experiencias y los aportes, da cabida a la retroalimentación y al cierre de esta temática, buscando así analizar el impacto que tuvo en los participantes los juegos y el tema propuesto, y sobre todo, recogiendo sus percepciones para el futuro análisis del PCP.		

Fases	Descripción de la actividad	Tiempo utilizado.
APERTURA	Se da inicio a la sesión con el calentamiento y/o activación muscular de los participantes. Se colocan diversas canciones que se cambiarán rápidamente, siendo los ritmos progresivos, buscando que los participantes ajusten sus movimientos a los diferentes ritmos que se propongan. Seguido de esto, se propone que, por parejas, realicen pasos como si estuviesen bailando juntos, esto, con la intención de que se comuniquen y actúen de forma armoniosa coincidiendo con su pareja, dejando así, a través del movimiento, buscar ser lo más sincronizados.	20 minutos
MODULACIÓN	<p>¿Quién es?: Esta actividad consiste en que cada participante escogerá a un compañero sin nombrarlo, y deberá realizar una caracterización completa de este, escribiéndola para luego socializarla, y en esta última, proponer algunos movimientos que caracterizan al compañero que escogió. Al socializarse la caracterización, los demás participantes deberán identificar el nombre de quién se trata. Esto anterior, permitiendo identificar qué y cómo se conocen entre ellos, y como relacionan o asimilan su nombre con el actuar del participante. Luego de esto, se realizará el mismo procedimiento, pero por parejas, escogen un personaje que les guste, y siendo lo más conocido posible por sus compañeros, intentando que no sea tan difícil identificarlo.</p> <p>Como me llamo y como me llaman: El docente empieza a realizar movimientos que los estudiantes deben seguir, los primeros movimientos son lentos y repetitivos, luego se aumenta la velocidad y la variedad de movimientos, esto con el fin que alguien se equivoque, la persona que pierde debe decir su nombre y como lo llaman, quien escogió ese apodo, a que se refiere con ese apodo y como se siente cuando se lo dicen, estas mismas preguntas de le harán a los demás, para identificar qué percepciones tienen de su compañero. La dinámica continua hasta que todos fallen y por ende hablen y socialicen, dando a conocer las percepciones que tienen acerca de los sobrenombres, lo cual es información valiosa para contrastar con la teoría.</p>	40 minutos
CIERRE	Se realiza un proceso de coevaluación, presentando las diferentes percepciones de las actividades, donde emerja el cómo se sintieron, qué les pareció la clase, qué aprendieron y comprendieron, qué dificultades aparecieron durante las actividades, etc. Permitiendo así, realizar un proceso de retroalimentación.	15 minutos

OBSERVACIONES: Teniendo en cuenta la primera pregunta, se busca evidenciar el antes y el después que hubo, sobre la temática trabajada acerca del uso del nombre para referirse al otro, a través de las actividades planteadas en las sesiones, identificando qué influencia tuvieron estas actividades en el pensamiento de los participantes.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL			
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA			
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA			
"Mitigación de las agresiones verbales por medio de situaciones sociomotrices"			
Competencia general: Comunica ideas por medio del lenguaje verbal, evitando el uso de expresiones agresivas en situaciones sociomotrices, en la clase de Educación Física implementada a través de la mediación tecnológica.			
Planeación de clase N° 5			
Fecha: mayo 26 de 2020		Hora: 2:00 pm a 3:15 pm	
UNIDAD I: Reconociendo al otro sin incertidumbre.			
Ser humano comunicativo no agresivo.		Competencia de la sesión: Identifica y hace uso del diálogo para construir acuerdos y solucionar problemas a través de juegos cooperativos y de oposición fortaleciendo el reconocimiento del otro.	
Tema: Dialogando y acordando.		Criterio de desempeño: Dialoga con sus compañeros para construir acuerdos.	
Mediación: Juegos cooperativos y competitivos.	Dominio: C A I	Estilo: Enseñanza basada en la tarea y la resolución de problemas.	Recursos: Aplicación "Zoom", celular o computador, hojas, esfero, diversos objetos de la casa.
Desarrollo de la sesión			
PRE-IMPACTO	Se pretende observar los conocimientos que se tiene sobre la importancia del uso del dialogo para la construcción de acuerdos, y a través de la sesión, colocar tareas y situaciones problema, donde los participantes, trabajando en pareja, deban conversar o dialogar entre ellos para tomar decisiones y construir soluciones.		
IMPACTO	Se pone en práctica, como elemento transversal de la sesión el estribillo "Jaime dice", para que a partir de este, se desarrollen las dos primeras fases de la sesión, que es la apertura y la modulación. Por su parte el cierre, se pretende conocer las percepciones de los participantes ante las actividades propuestas y trabajadas durante la sesión.		
POST-IMPACTO	Con las percepciones recogidas, se realiza los diarios de campo de cada docente, y así mismo, su correspondiente análisis, para comprender cómo va el proceso, e identificar, si es necesario, la mejora para fortalecer dicho proceso de enseñanza y aprendizaje.		

Fases	Descripción de la actividad	Tiempo utilizado.
APERTURA	Al iniciar la sesión se propone una pregunta orientadora que consiste en <i>¿Para usted es importante el uso del diálogo para la solución de problemas? ¿Por qué?</i> , se da el espacio para que respondan por escrito y socialicen su respuesta. Luego de esto, se procede al juego “Jaime dice:” El profesor muestra el estribillo “Jaime dice, Jaime dice”, los participantes deben seguirlo hasta que todos lo aprendan. Una vez aprendido se comienzan a dar tareas con ese estribillo, entonces se dice, por ejemplo: “Jaime dice pierna derecha arriba” y los participantes deben realizar esa acción. Se pretende que cada uno realice el movimiento de forma diferente, entonces, si se dice “Jaime dice corriendo” los participantes deben correr, pero todos de una manera distinta. Esto para lograr el calentamiento y estiramiento, con diversos movimientos. Luego el estribillo cambia por nuestros nombres para hacer uso de esta misma dinámica en la fase de modulación.	15 minutos
MODULACIÓN	Solucionemos juntos: Teniendo en cuenta la fase anterior, con el estribillo “Jaime dice:”, aquí se cambiará por el nombre de los docentes en formación. Se utilizará la misma dinámica, el docente propone una tarea que es conseguir un objeto, y para esto, se nombrarán los 4 espacios relevantes de la casa (cocina, baño, cuarto, y sala), de estos tendrán que traer un objeto importante de este espacio, uno por uno (lugares). Al tener todos los participantes los objetos, los docentes proponen un problema de la vida cotidiana para que los participantes, con el uso de sus objetos, logren realizar una solución a dicho problema. Luego de darse el problema, los participantes por parejas tendrán 2 minutos para conversar y llegar a acuerdos para solucionar dicho situación problema que se puso. Y luego, tendrán dos minutos para poner en evidencia, a manera de dramatización, la solución propuesta por ellos. Esta dinámica se mantendrá para solucionar 2 situaciones más, es decir, que esta fase se desarrollará esta dinámica con la puesta en práctica de 3 situaciones o momentos, y lo único que cambia en cada una, son los objetos de los lugares de la casa, de esta manera, al terminar de socializar la situación, se procede a recoger objetos diferentes a los que ya trajo de los mismos espacios de la casa.	40 minutos
CIERRE	Para finalizar la sesión se proponen los procesos de autoevaluación y coevaluación, para comprender sus percepciones, tanto en el trabajo autónomo como en el trabajo colectivo, para saber cómo les fue, cuáles fueron las dificultades, sus concepciones a partir de las actividades y su relación con la temática que se trabajó.	15 minutos

OBSERVACIONES: Teniendo en cuenta la pregunta que se desarrolla al inicio de la clase, se pretende traer a colación la siguiente sesión para hacer el paralelo entre el conocimiento previos que tiene cada participante con la temática sobre el uso del diálogo para formar acuerdos, y los conocimientos que se construyen a partir de las actividades que se propongan durante las dos sesiones correspondientes a este tema.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL			
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA			
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA			
"Mitigación de las agresiones verbales por medio de situaciones sociomotrices"			
Competencia general: Comunica ideas por medio del lenguaje verbal, evitando el uso de expresiones agresivas en situaciones sociomotrices, en la clase de Educación Física implementada a través de la mediación tecnológica.			
Planeación de clase N° 6			
Fecha: mayo 28 de 2020		Hora: 2:00 pm a 3:15 pm	
UNIDAD I: Reconociendo al otro sin incertidumbre.			
Ser humano comunicativo no agresivo.		Competencia de la sesión: Identifica y hace uso del diálogo para construir acuerdos y solucionar problemas a través de juegos cooperativos y de oposición fortaleciendo el reconocimiento del otro.	
Tema: Dialogando y acordando.		Criterio de desempeño: Dialoga con sus compañeros para construir acuerdos.	
Mediación: Juegos cooperativos y competitivos.	Dominio: C A I	Estilo: Enseñanza basada en la tarea y resolución de problemas.	Recursos: Aplicación "Zoom", celular o computador, hojas, esfero.
Desarrollo de la sesión			
PRE-IMPACTO	Se mantiene la misma temática de la sesión anterior, es decir, el diálogo para la formación de acuerdos, y se planean juegos que continúen llevando este mismo hilo conductor, proporcionando a los participantes ideas para comprender la temática.		
IMPACTO	Se busca que, a través de los juegos, los participantes dialoguen, interactúan, se muevan y utilizando todo esto, para llegar a acuerdos, y por ende, solucionar las situaciones problema propuestas por los docentes. Así pues, por medio de su accionar, se busca que se fortalezca el reconocimiento del otro y el uso del diálogo.		
POST-IMPACTO	Se pretende, acabada la sesión, reconocer el impacto que hubo en los participantes, en cuanto a las actividades y su relación con la temática, buscando recoger los elementos que salieron a flote durante el proceso de retroalimentación.		

Fases	Descripción de la actividad	Tiempo utilizado.
APERTURA	<p>Investigando y proponiendo: En este juego de calentamiento lo que se busca, es que por parejas los participantes logren encontrar la solución a diferentes situaciones problema que va proponiendo el docente. Así pues, el profesor dice “soy un investigador y quiero saber, de que maneras diferentes puedo caminar”, ahora “quiero saber de qué maneras puedo bailar”. Ahora “de que maneras puedo tocarme la cabeza sin hacer uso de las manos”. Así constantemente, la idea es que los participantes cada problema lo solucionen de una manera diferente por parejas, es decir que, si alguna pareja muestra una solución, esa ya queda descartada y hay que buscar otra. El objetivo es lograr la activación del cuerpo por medio de este juego de cooperación y enfrentamiento por medio de problemas.</p>	15 minutos
MODULACIÓN	<p>Diálogo sin palabras: Esta actividad consiste en que los participantes se agruparán en equipos, y se presentará como situación problema, un lugar y una categoría de palabras que no podrán decir durante la dramatización. Se le otorga dos minutos a cada pareja para que dialoguen la situación que van a socializar, teniendo en cuenta dicha categoría. Luego se darán los dos minutos para que dramaticen la solución a la situación, esperando que no utilicen palabras de la categoría que se propuso al principio. Se realizan tres rondas para ambos equipos, alternando el lugar y la categoría de palabras. Se busca poner en evidencia las limitantes que puede haber en algún diálogo con mi compañero, pero principalmente para fortalecer la importancia que tiene el diálogo y un buen uso de los términos, para generar acuerdos y una buena comunicación por medio del movimiento.</p>	40 minutos
CIERRE	<p>Para culminar, se proponen unas preguntas orientadoras, donde se busca que los participantes respondan a partir de su experiencia con las actividades, dichas preguntas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de lo realizado, ¿cuál cree usted que debe ser la vía principal para solucionar un problema? • ¿Qué importancia le da al diálogo para la solución de problemas? • ¿Cree usted que las agresiones verbales se pueden mitigar a través del diálogo? 	20 minutos

	Teniendo en cuenta las situaciones propuestas, se da cabida a espacio de retroalimentación, donde se busca identificar las diferentes perspectivas que lograron tener los participantes durante las actividades, así como también si se comprendió la temática a trabajar durante su realización, añadiendo cómo se sintieron, qué se dificultó, debe haber mejoras, etc. A partir de dichas opiniones, se busca que los participantes respondan a unas preguntas	
OBSERVACIONES: Aquí se busca realizar una retroalimentación de las dos sesiones, buscando evidenciar el cambio que hubo de perspectivas, tanto en la primera sesión, como en la segunda, ya habiendo trabajado las diferentes actividades propuestas para la temática, reflejar si hubo algún cambio o se mantuvo la misma opinión.		

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL			
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA			
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA			
"Mitigación de las agresiones verbales por medio de situaciones sociomotrices"			
Competencia general: Comunica ideas por medio del lenguaje verbal, evitando el uso de expresiones agresivas en situaciones sociomotrices, en la clase de Educación Física implementada a través de la mediación tecnológica.			
Planeación de clase N° 7			
Fecha: junio 02 de 2020		Hora: 2:00 pm a 3:20 pm	
UNIDAD I: Reconociendo al otro sin incertidumbre.			
Ser humano comunicativo no agresivo.		Competencia de la sesión: Reconoce las agresiones verbales, evitando usarlas contra sus compañeros para una comunicación no agresiva en la clase de educación física.	
Tema: No agredo a los otros		Criterio de desempeño: -No agrede a ningún individuo, a través del uso del lenguaje -Identifica la gravedad de las agresiones verbales, evitando su uso.	
Mediación: Juegos cooperativos y competitivos.	Dominio: C A I	Estilo: Enseñanza basada en la tarea y resolución de problemas	Recursos: Aplicación "Zoom", celular o computador, hojas, esfero.
Desarrollo de la sesión			
PRE-IMPACTO	Para el inicio de esta sesión, se lleva una pregunta orientadora, con el fin de conocer y poner en evidencia los conceptos previos que tienen los participantes, con relación a la temática que se va a trabajar, que es la agresión en el lenguaje, y se plantean actividades enfocadas a dicha temática.		
IMPACTO	Se pretende que, con las actividades a desarrollar, y las agresiones que surjan durante la realización de dichas actividades, los estudiantes puedan identificar cuáles agresiones verbales aparecen, llegando así a la implicación que estas traen y cómo dañan a los demás individuos con su uso.		

POST-IMPACTO	Teniendo en cuenta las apreciaciones de los estudiantes, y lo que piensan sobre las agresiones verbales, se usa esta información para planear la siguiente sesión, en un ámbito de progreso constante, y resaltando la importancia de esta información para el PCP.	
Fases	Descripción de la actividad	Tiempo utilizado.
APERTURA	Para comenzar, se realiza un pregunta orientadora, con el fin de conocer que piensan los participantes con respecto a la temática; esta es: para usted, ¿Qué es una agresión verbal y cuáles usted conoce? Se da el espacio para que la responda, para seguir con el calentamiento con la actividad: Preparación para el enfrentamiento: Teniendo en cuenta el juego central, en el cual se presentan situaciones de cooperación y oposición, se dispone a preparar a los educandos para un “enfrentamiento estelar” que se viene. Así pues, los docentes empiezan a asignar movimientos al estilo de Kick-Boxing, no con el fin de enseñarles ese deporte ni para un elemento de condición física; sino para emocionarlos y que se imaginen que viene un gran combate más adelante para el cual se deben preparar, de tal manera que se activen por aquello que viene en la modulación.	20 minutos
MODULACIÓN	Esta actividad consiste en narrar diferentes situaciones problema, y durante la narración se estipularán las parejas que deben trabajar. Esta narración será el abre bocas, para que las dos parejas continúen la historia, pero dramatizando lo que falta de la historia, sin tener tiempo para cuadrar con su compañero, esperando que cada situación salga natural de todos los participantes. Se realizarán tres situaciones problema con esta dinámica, y durante las tres, las parejas serán diferentes. Esto con el fin de poner en evidencia el lenguaje de los participantes en situaciones, que, a consideración de los docentes en formación, afloren las agresiones verbales.	40 minutos

CIERRE	Para la retroalimentación, cabe resaltar que, durante la anterior actividad, los docentes irán tomando nota de las diferentes agresiones que surgieron en las dramatizaciones, y preguntará por cuál es el sentido que le da a estas agresiones, o qué concepciones tienen frente al uso de estas. Luego se abrirá el espacio para opiniones y percepciones de los participantes con las actividades propuestas, y su relación con la actividad, además de saber cómo se sintieron, o si hubo dificultades durante el desarrollo de esta, llevando a cabo una evaluación compartida.	20 minutos
OBSERVACIONES: Teniendo en cuenta la temática a trabajar, que es “No agredo a los otros”, al principio de la sesión se realiza una pregunta orientadora, con el fin de comprender que perspectivas tienen los participantes, con respecto al concepto y uso de las agresiones verbales, y la respuesta de esta pregunta, se retomará al finalizar la siguiente sesión, con la retroalimentación general del tema.		

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL			
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA			
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA			
"Mitigación de las agresiones verbales por medio de situaciones sociomotrices"			
Competencia general: Comunica ideas por medio del lenguaje verbal, evitando el uso de expresiones agresivas en situaciones sociomotrices, en la clase de Educación Física implementada a través de la mediación tecnológica.			
Planeación de clase N° 8			
Fecha: junio 04 de 2020		Hora: 2:00 pm a 3:20 pm	
UNIDAD I: Reconociendo al otro sin incertidumbre.			
Ser humano comunicativo no agresivo.		Competencia de la sesión: Reconoce las agresiones verbales, evitando usarlas contra sus compañeros para una comunicación no agresiva en la clase de educación física.	
Tema: No agredo a los otros		Criterio de desempeño: -No agrede a ningún individuo, a través del uso del lenguaje -Identifica la gravedad de las agresiones verbales, evitando su uso.	
Mediación: Juegos cooperativos y competitivos.	Dominio: C A I	Estilo: Enseñanza basada en la tarea y resolución de problemas	Recursos: Aplicación "Zoom", celular o computador, hojas, esfero.
Desarrollo de la sesión			
PRE-IMPACTO	Teniendo en cuenta las percepciones de la sesión anterior, se realizan actividades siguiendo la temática trabajada, siendo esta sesión un poco más privada, ya que se busca que cada participante comente a los docentes, con la mayor sinceridad, sí percibe agresiones por los demás participantes.		
IMPACTO	Se desarrollan las actividades acordes a la temática, con el fin que los estudiantes se expresen de manera sincera, sin el temor a ser cuestionados, además, se pretende que con las situaciones que se presenten al final, se pueda identificar si los participantes lograron captar cuáles y qué consecuencias abarca las agresiones verbales.		
POST-IMPACTO	Se toma la información recogida para el previo análisis, y la importancia que tiene esta información con el desarrollo del PCP, añadiendo que se toman las consideraciones de los participantes, de acuerdo a mejoras para las futuras sesiones.		

Fases	Descripción de la actividad	Tiempo utilizado.
<p style="text-align: center;">APERTURA</p>	<p>Para comenzar esta sesión se realizará una activación muscular donde se manejará la dinámica que cada uno propondrá ejercicios de calentamiento, y los demás lo realizará de forma opuesta a como la está realizando el participante que lo está proponiendo. Es decir que se realizará a manera de espejo, un ejemplo, el participante flexiona la pierna izquierda, los demás tendrán que flexionar la pierna derecha, y así con todos los ejercicios, buscando que los participantes estén activos, concentrados y propositivos.</p>	<p style="text-align: center;">20 minutos</p>
<p style="text-align: center;">MODULACIÓN</p>	<p>Buzón de denuncias anónimo: Este juego tiene como fin denunciar a cada uno de los participantes, en cuanto al uso de su lenguaje y como se expresa y se refiere a los demás. De esta manera se forman equipos que se enfrentarán, un equipo serán los profesores y otro equipo los alumnos (que son víctimas de las agresiones verbales). De esta manera, lo que tienen que hacer los docentes es que los estudiantes denuncien de manera anónima a aquellas personas que las violentan ¿Cómo se logra? Por medio de un juego de miradas y direcciones en donde la pareja debe comunicarse por el chat para acordar hacia qué lado dirigirán su cuerpo o su mirada de tal manera que la otra pareja no se entere. Entonces, los docentes dan la señal y las parejas al tiempo deben mirar o direccionarse hacia donde acordaron; si las direcciones no concuerdan se realiza otra vez el ejercicio hasta que las direcciones concuerden, por ejemplo: Se da la señal y si los maestros miran hacia arriba y los estudiantes también, significaría que los maestros lograron capturar a los educandos y por ende ellos deben denunciar a sus compañeros. El juego continúa cambiando las parejas y los roles, de tal manera que todos puedan denunciar varias veces en el buzón anónimo, estas denuncias se realizarán por el chat privado con los docentes, para darle la mayor confidencialidad posible a las denuncias de cada participante.</p>	<p style="text-align: center;">40 minutos</p>

CIERRE	Para culminar se les presentará diversas situaciones donde habrá diferentes agresiones, ellos deberán identificar cuáles situaciones son correspondientes a las agresiones verbales, buscando así, si si hubo comprensión frente a la concepción de las agresiones verbales, siendo estas el foco de este proyecto, respondientes también a los desempeños propuestos para estas dos sesiones. Luego se da el espacio para la retroalimentación identificando las percepciones de los participantes durante las sesiones, comprendiendo cómo se sintieron, si hubo dificultades, y si hay cosas por mejorar para futuras sesiones, realizando así una evaluación compartida.	20 minutos
OBSERVACIONES: Teniendo en cuenta la temática a trabajar, que es “No agredo a los otros”, se busca hacer un paralelo entre las primeras respuestas, y la respuesta del cuestionario de esta sesión, reflejando así, si se comprendió lo que es una agresión verbal, y qué consecuencias puede traer el uso de estas agresiones.		

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL			
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA			
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA			
"Mitigación de las agresiones verbales por medio de situaciones sociomotrices"			
Competencia general: Comunica ideas por medio del lenguaje verbal, evitando el uso de expresiones agresivas en situaciones sociomotrices, en la clase de Educación Física implementada a través de la mediación tecnológica.			
Planeación de clase N° 9			
Fecha: junio 09 de 2020		Hora: 2:00 pm a 3:15 pm	
UNIDAD II: Comunicándome contigo y contra ti en la incertidumbre.			
Ser humano comunicativo no agresivo.		Competencia de la sesión: Expresa y comunica activa y frecuentemente su opinión durante el desarrollo de las sesiones	
Tema: Soy activo comunicativo		Criterio de desempeño: -Da su opinión cada vez que considere pertinente. -Escucha con atención la opinión de sus compañeros.	
Mediación: Rondas, juegos de roles cooperativos y competitivos.	Dominio: C A I	Estilo: Enseñanza basada en la tarea y resolución de problemas.	Recursos: Aplicación "Zoom", celular o computador, hojas, esfero.
Desarrollo de la sesión			
PRE-IMPACTO	Se tiene en cuenta que se inicia una nueva unidad, con diferentes temáticas, entonces a partir de esto, se planean diferentes actividades que vayan enfocadas a la temática de esta sesión que es, dar la opinión cuando sea necesario, y de la misma manera, escuchar las opiniones del otro. Por tal motivo, se hace uso de diversas mediaciones para que el estudiante participe activamente durante la sesión.		
IMPACTO	Se desarrollan las actividades propuestos por los docentes con el fin de generar un espacio ameno en donde los participantes se sientan cómodos, puedan hacer reflexión para poder participar y expresar sus opiniones, y de la misma manera, escuchar las opiniones y aportes de sus compañeros.		

<p>POST-IMPACTO</p>	<p>Se pretende recoger las opiniones que surgieron durante la sesión en busca de una mejoría constante. Además de ello, se busca identificar cómo ven los participantes la labor docente de nosotros como educadores físicos.</p>	
<p>Fases</p>	<p>Descripción de la actividad</p>	<p>Tiempo utilizado.</p>
<p>APERTURA</p>	<p>Ritmo: Para la apertura de esta sesión en donde se considera indispensable la participación y opinión de los educandos, se considera pertinente hacer uso de esta ronda que fomenta el trabajo en equipo, la oposición, la interacción entre pares y además la participación de cada uno de los sujetos. Así pues, se canta “<i>Ritmo diga usted nombres de..... ¿cómo cuáles?</i>”. Los espacios con puntos suspensivos indican que allí se completa dependiendo del tema que se maneje, por ejemplo: “Ritmo, diga usted, nombres de animales ¿Cómo cuáles? Perro”. La ronda consiste en que según el orden que se establezca cada participante dentro del ritmo debe mencionar algo acerca de la temática, pero sin repetir lo que dicen sus compañeros (si perro ya se dijo entonces debo decir otro animal diferente). La ronda culmina e inicia de nuevo con otra temática cuando alguna persona se equivoca (repite algo, se queda sin ideas, no está atento en su turno).</p>	<p>20 minutos</p>
<p>MODULACIÓN</p>	<p>Esta actividad se desarrollará bajo la dinámica del debate, donde se busca que ellos den su punto de vista frente a problemáticas actuales, y de cierta manera, la problemática de este proyecto. Se presentan diferentes situaciones y los roles que allí se evidencian, y cada uno de ellos escogerá desde cuál rol considera que esta y desde donde opinará y dirá lo que piensa al respecto. Se darán tres situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tema del empleo con la situación del Covid 19 (Empleado y empleador). • El tema de las prisiones en Colombia de acuerdo al Covid 19 (Carcelarios y prisioneros). • El tema del acoso escolar (víctima y victimario). <p>Teniendo en cuenta los roles que se escojan, si en dado caso todos cogen un mismo rol, los docentes asumirán el otro rol, esto con el fin de hacer ameno el debate y conocer los dos puntos de vista frente a la situación. Se dará el tiempo pertinente para debatir cada situación.</p>	<p>40 minutos</p>

CIERRE	<p>Se finaliza esta sesión con la constante retroalimentación que se hace frente al proceso que se lleva y al desarrollo de la sesión. Se busca comprender percepciones que surgieron durante las actividades y su relación con la temática que se trabajan en ellas, cómo se sintieron, si hubo dificultades o fortalezas. Luego de esto, se propondrán unas preguntas, donde se busca realizar una evaluación docente, por parte de los participantes, evidenciado cómo ha sido el proceso de dichos docentes durante las sesiones. Se formulan para que ellos respondan por escrito y envíen sus evidencias para el portafolio y su respectivo análisis. Dichas preguntas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Los docentes son claros y precisos cuando expresan las ideas? • ¿Los docentes toman en cuenta sus aportes durante la sesión? • ¿Cómo ha sido su relación con los docentes? • ¿Los docentes muestran dominio y conocimiento de su saber disciplinar? • ¿Qué cree usted que deberían cambiar los docentes? 	20 minutos
<p>OBSERVACIONES: En esta sesión, debido al contante trabajo entre los docentes y los participantes, se busca que estos últimos puedan realizar una evaluación frente a las diferentes actitudes que toman los docentes en las sesiones ya trabajadas.</p>		

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL			
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA			
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA			
"Mitigación de las agresiones verbales por medio de situaciones sociomotrices"			
Competencia general: Comunica ideas por medio del lenguaje verbal, evitando el uso de expresiones agresivas en situaciones sociomotrices, en la clase de Educación Física implementada a través de la mediación tecnológica.			
Planeación de clase N° 10			
Fecha: junio 11 de 2020		Hora: 2:00 pm a 3:20 pm	
UNIDAD II: Comunicándome contigo y contra ti en la incertidumbre.			
Ser humano comunicativo no agresivo.		Competencia de la sesión: Expresa y comunica activa y frecuentemente su opinión durante el desarrollo de las sesiones	
Tema: Soy activo comunicativo		Criterio de desempeño: -Da su opinión cada vez que considere pertinente. -Escucha con atención la opinión de sus compañeros.	
Mediación: Rondas, juegos de roles cooperativos y competitivos.	Dominio: C A I	Estilo: Enseñanza basada en la tarea y resolución de problemas.	Recursos: Aplicación "Zoom", celular o computador, hojas, esfero ajedrez.
Desarrollo de la sesión			
PRE-IMPACTO	Teniendo la sesión anterior, se trae el mismo tema desde diferentes juegos y rondas, buscando afianzar la constante participación, opinión y escucha de todos los participantes, para que identifiquen esto, fundamental, para una comunicación no agresiva.		
IMPACTO	Se proponen actividades donde se generen constantemente los elementos de interacción, socialización, trabajo en equipo, resolver problemas, enfrentamiento, y dentro de esta temática, la participación, la escucha y dar la opinión, dándoles así a conocer la importancia que tiene el expresar cada uno sus ideas y aportes en el momento oportuno.		
POST-IMPACTO	De acuerdo al desarrollo de actividades, se brinda el espacio para las opiniones e ideas de cada uno de los participantes, frente al desarrollo de las actividades y su relación con la temática que se está trabajando, incluso tomando en cuenta su perspectiva frente a la clase, para así mismo estar en constante mejoría.		

Fases	Descripción de la actividad	Tiempo utilizado.
APERTURA	Esta sesión iniciará con la actividad “Presi-Presi” , donde se establecerán tres participantes que serán el presidente, el vicepresidente y el secretario, estos, en el transcurso del juego serán nombrados como Presi, Vice y Secre respectivamente. Los otros participantes junto con los docentes serán nombrados por números del 1 a los que haya, y el último será llamado mongo. La dinámica será para decir el rol o nombre que ejerzo, será dos veces y dos golpes en los muslos, y para enviárselo a otro compañero serán dos aplausos y decir dos veces el nombre a quien se le envía. Es decir (Pres, Presi, Dos, Dos), el participante 2 debe responder su nombre y el del otro (Dos, Dos, Vice, Vice). Se busca que alguno de ellos se equivoque, y al hacerlo va a ser el mongo, y el puesto que queda es ocupado por el siguiente y se corren los puestos. La idea es llegar al puesto de presidente, intentando estar siempre pendientes y sin demorarse en responder.	20 minutos
MODULACIÓN	¿Juguemos en el bosque?: Esta ronda se realiza por que posibilita el enfrentamiento, la cooperación y la interacción constante entre compañeros. Así pues, las personas que tienen el papel de niños cantan “Juguemos en el bosque mientras que el lobo esta, ¿el lobo esta?” y las personas que tienen el papel de lobo dicen “nos estamos bañando (mientras realizan esa movimiento)” (la acción varía según lo consideren los lobos). En la ronda normalmente cuando el lobo sale de su casa intenta coger a los niños que están fuera, así que debido a la virtualidad se realiza una variedad de preguntas, opinión y participación. Así pues, para capturarlos será por medio de una tablero de ajedrez en donde los lobos estarán una casilla separados de los niños (lo cual será representado por medio de fichas). De esta manera después de cantar el estribillo, a los niños se les hace una pregunta, la cual si responden bien avanzan una casilla, pero si la responden mal se quedan allí. Luego se canta nuevamente el estribillo, pero esta vez se les hace la pregunta a los lobos. Así sucesivamente hasta que los niños se alejen lo suficiente o hasta que los lobos los capturen, por tal motivo no responder acertadamente la pregunta genera que algún grupo no avance. Allí se tomará en cuenta la participación sin que los educandos se	40 minutos

	enteren: por ejemplo: Se realiza una pregunta que no tenga nada que ver con el juego, como si fuese una pregunta por fuera de la dinámica, como por ejemplo “¿y qué piensan del juego?” esto tiene como fin que, el que se anime a participar sin saberlo le beneficiara en el juego avanzando casillas que no se esperaba avanzar.	
CIERRE	Durante este espacio, se deja abierto a la participación y opinión de los participantes y docentes, haciendo así una evaluación compartida sobre el trabajo realizado, preguntando la importancia que tiene, en todos los ámbitos de la vida, dar su opinión cuando sea necesario, y de igual forma, escuchar la opinión de los otros. Además, se escuchan las perspectivas que surgieron durante las actividades de esta sesión proporcionando información de cómo se sintieron, si hubo dificultades, si hubo fortalezas, etc.	20 minutos
OBSERVACIONES: A través de la retroalimentación y la evaluación compartida, se busca reconocer percepciones para comprender virtudes y falencias que se estén presentando durante las sesiones, con el fin de crecer y mejorar cada día más.		

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL			
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA			
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA			
"Mitigación de las agresiones verbales por medio de situaciones sociomotrices"			
Competencia general: Comunica ideas por medio del lenguaje verbal, evitando el uso de expresiones agresivas en situaciones sociomotrices, en la clase de Educación Física implementada a través de la mediación tecnológica.			
Planeación de clase N° 11			
Fecha: junio 16 de 2020		Hora: 2:00 pm a 3:25 pm	
UNIDAD II: Comunicándome contigo y contra ti en la incertidumbre.			
Ser humano comunicativo no agresivo.		Competencia de la sesión: Utiliza los medios pertinentes en el acto comunicativo para expresar lo que quiere transmitir de forma clara y con un tono de voz moderando ante sus compañeros.	
Tema: ¿Nos comprendemos?		Criterio de desempeño: - Comunica de forma clara lo que quiere transmitir. - Usa un tono de voz moderado al hablar.	
Mediación: Rondas y juegos cooperativos y competitivos.	Dominio: C A I	Estilo: Resolución de problemas.	Recursos: Aplicación "Zoom", celular o computador, hojas, esfero.
Desarrollo de la sesión			
PRE-IMPACTO	Se pretende realizar una serie de juegos y rondas, donde los participantes comprendan y pongan en juego la importancia de ser claro en la transmisión de un mensaje y del tono de voz que se usa al transmitir dicho mensaje, identificando su influencia de estos aspectos en el acto comunicativo.		
IMPACTO	Se realizan los juegos propuestos por los docentes, intentando potenciar el trabajo en grupo y de oposición bajo la dinámica de la resolución de problemas, con el fin de fomentar la claridad en la comunicación y el tono de voz moderado, y cómo estos factores contribuyen a un ser comunicativo no agresivo.		
POST-IMPACTO	Se da el espacio para realizar unas preguntas que dan respuesta a los criterios de desempeño establecidos, y además de ello, se da el tiempo para que los participantes opinen sobre el desarrollo de la sesión, en cuanto a percepciones y experiencias vividas.		

Fases	Descripción de la actividad	Tiempo utilizado.
APERTURA	Jaime dice: Para iniciar la sesión, se trae nuevamente la ronda de “Jaime dice:”, donde se busca realizar diferentes situaciones donde este inmerso el calentamiento y la movilidad articular para que los participantes se activen. Para la dinámica de esta ronda, se nombra dos veces “Jaime dice, Jaime dice:” mientras se dan dos golpes en los muslos, y luego se dan dos aplausos y se quedan en silencio, para dar la situación a resolver. Como unión para la actividad central, se trabaja bajo la dinámica de “Jaime dice” y se empiezan a pedir objetos de los diferentes lugares de la casa: la sala, el baño, la cocina y la habitación, pero los participantes no podrán mostrar ni decir que objetos tienen, pues estos se utilizarán en la siguiente actividad.	20 minutos
MODULACIÓN	Malentendido: Este es un juego cooperativo y de oposición, en donde los participantes tendrán que hacer equipos, y de acuerdo con los objetos que se trajeron en la ronda de “Jaime dice” (fase de apertura) por turnos se empezaran a realizar descripciones del objeto que el equipo escoja. Por ejemplo: El equipo 1 decide escoger el zapato que trajeron entonces deben describirlo de la mejor manera posible por medio de su verbalidad para que el otro equipo pueda dibujarlo solo siguiendo las voces y pistas del equipo rival. Es pertinente aclarar que en la descripción los equipos no podrán mencionar los nombres del objeto es decir que si están describiendo el zapato no pueden decir cordones, suela, lengua, porque con ello el equipo contrario ya sabe de qué están hablando así que la imaginación al describir cobra gran importancia. El objetivo es que el equipo pueda describir de una forma tan clara, que el dibujo del rival responda al que se estaba describiendo.	40 minutos

CIERRE	Para finalizar la sesión, se realizan estas dos preguntas, relacionadas con la temática trabajada a través de las actividades propuestas: <ul style="list-style-type: none">• ¿Cree usted que el tono de voz influye en sentirse agredido o agredir al otro?• ¿Cree usted que sus compañeros se comunicaron de forma clara y precisa? Se les pide a los participantes que estas respuestas sean escritas, y enviadas a los docentes para el portafolio de evidencias. Pasado esto, se da el proceso de retroalimentación frente a la sesión realizada, dando el espacio para que los participantes cuenten sus percepciones frente a la temática y a las actividades realizadas en esta sesión.	20 minutos
OBSERVACIONES: Se realizarán dos preguntas, donde se busca ver la relación que hicieron los participantes entre la temática que es la comunicación de ideas claras y el uso del tono de voz, con respecto a las actividades realizadas durante la sesión.		

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL			
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA			
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA			
"Mitigación de las agresiones verbales por medio de situaciones sociomotrices"			
Competencia general: Comunica ideas por medio del lenguaje verbal, evitando el uso de expresiones agresivas en situaciones sociomotrices, en la clase de Educación Física implementada a través de la mediación tecnológica.			
Planeación de clase N° 12			
Fecha: junio 18 de 2020		Hora: 2:00 pm a 3:25 pm	
UNIDAD II: Comunicándome contigo y contra ti en la incertidumbre.			
Ser humano comunicativo no agresivo.		Competencia de la sesión: Utiliza los medios pertinentes en el acto comunicativo para expresar lo que quiere transmitir de forma clara y con un tono de voz moderando ante sus compañeros.	
Tema: ¿Nos comprendemos?		Criterio de desempeño: Comunica de forma clara lo que quiere transmitir. Usa un tono de voz moderado al hablar.	
Mediación: Rondas y juegos de roles juegos cooperativos y competitivos.	Dominio: C A I	Estilo: Resolución de problemas.	Recursos: Aplicación "Zoom", celular o computador, hojas, esfero.
Desarrollo de la sesión			
PRE-IMPACTO	Se mantiene la temática trabajada en la anterior sesión sobre la transmisión de ideas claras y en un tono de voz moderado, y se proponen diferentes juegos donde se evidencia dicha temática y su influencia en el acto comunicativo.		
IMPACTO	Se realizan los diferentes juegos propuestos, buscando que se identifique la importancia de dicha temática nombrada, durante el transcurso de la sesión.		
POST-IMPACTO	Se realiza una evaluación compartida en donde docentes y participantes, dan sus percepciones de lo que fue todo en proceso, atendiendo también a las preguntas establecidas con base a la problemática del proyecto, identificando los cambios y aprendizajes que se lograron.		

Fases	Descripción de la actividad	Tiempo utilizado.
APERTURA	Teléfono escandaloso: Este es un juego de cooperación bastante similar al teléfono roto, el objetivo es transmitir un mensaje desde una persona inicial hasta una persona final. La persona inicial será uno de los docentes, quien será el encargado de dar la frase a la primera persona, y está a la siguiente y así sucesivamente hasta que el mensaje llegue al último participante. Pero aquí se tendrá una particularidad, y es que todos los participantes a excepción de los profesores estarán con audífonos y música a un alto volumen, lo cual llevara a que se les dificulte escuchar y transmitir la frase. Esto entra en relación con los criterios de desempeño pues, es un juego que fomenta el tono de voz y la claridad en lo que se comunica.	20 minutos
MODULACIÓN	Adivina ¿qué es?: Para esta actividad, se realizarán dos grupos de trabajos y se jugará bajo la lógica de una competencia en el tablero de Ajedrez (desplazamiento de lado a lado de la ficha de cada grupo). Teniendo ya los grupos, se propone que a cada participante se le dará una situación, y tendrá que describirla o caracterizarla de forma verbal, sin decir palabras claves, de la mejor manera para que su grupo la identifique. Entre dichas situaciones habrá películas, momentos históricos, etc. Por cada vez que adivinen la situación, la ficha de ajedrez corre una casilla, si no la identifica, no corre, y gana quien lleve al otro lado la ficha. Esto, con el fin de que, a través del lenguaje, comuniquen ideas y características claras, para que sus compañeros de grupo identifiquen lo que quiere decir, y de cierta manera, manejar el tono de voz a la hora de comunicar las ideas.	40 minutos

CIERRE	<p>Teniendo en cuenta que es la última sesión, se propone una evaluación compartida, donde se evaluará todo el proceso de trabajo a partir de las percepciones de los participantes y los docentes, identificando fortalezas y falencias durante dicho proceso, y se propone una pregunta para responder de forma escrita, la cual se socializará durante este espacio de retroalimentación. Dicha pregunta es:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante todo el proceso, ¿Qué aprendió usted? • Durante el proceso, ¿Siente usted que el uso de agresiones verbales en su lenguaje disminuyo, con respecto a cómo era al principio del proceso? • ¿Cree usted que las agresiones verbales de sus compañeros disminuyeron? 	20 minutos
<p>OBSERVACIONES: Se realiza la evaluación bajo la dinámica de la evaluación compartida, donde se busca hacer la apreciación de todo el proceso durante las sesiones de clase, y de identificar si hubo alguno aprendizaje a partir del trabajo durante todas las clases virtuales.</p>		