

**Equidad de género en la Educación Física: otras posibilidades de relación del
comportamiento motor**

Autores: Laura Daniela Beltrán Galindo

Jerry David Turmequé Gómez

Tutor (a): Mg. John Jairo García Díaz

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Julio 2020

Dedicatoria

A mi madre, que me ha acompañado durante este arduo proceso y que además fue motivación y ejemplo a seguir desde siempre, para formarme como docente y así poner un granito de arena a la sociedad.

A mi abuela, que ha sido motivo de superación, de lucha incansable, a ella que impulsa cada paso que doy para que se sienta orgullosa de lo que soy hoy en día.

Laura Daniela Beltrán Galindo

A mi familia que ha dado apoyo constante, pero de manera especial a mi madre que ha logrado dar voces de apoyo constante para culminar este camino; a mi padre que a partir de su ejemplo me ha enseñado a persistir en los sueños que son establecidos. A ellos que, como compañeros de vida, deseo con anhelo vean logrado un gran paso tanto suyo como mío.

Jerry David Turmequé Gómez

Agradecimientos

A mi familia, que me ha motivado a continuar este proceso de formación, que me han ayudado anímica y económicamente para poder llegar al final de este camino.

A todas las personas con las que tuve la oportunidad de compartir dentro y fuera de la academia, con quienes compartimos el sueño de ser educadores físicos, quienes me alentaron en momentos de dificultad, especialmente a mis compañeros Amanda, Jerry, Jorge, Yeimy y Ricardo, quienes se han convertido en amigos para la vida y la labor docente, a ellos infinitas gracias por la complicidad, la fortaleza y el compromiso con el que enfrentamos este arduo camino.

A los profesores que contribuyeron con su conocimiento, a mi formación como docente y como persona, con los que compartimos el espacio de clase y a algunos otros con los que construimos conocimiento fuera del aula. A cada persona con quien me encontré en el trasegar de este sueño, a Valmaría por ser un espacio de formación, pero sobre todo por ser un espacio para la reflexión y para la tranquilidad.

Laura Daniela Beltrán Galindo

A cada persona con la que me he podido cruzar en el trasegar de este camino, sobre todo a mi familia, a mis primas y primos, a tíos y tías, a mis abuelas y a mis padres y mi hermano, todos ellos que contribuyeron de manera directa en mi desarrollo.

A mis amigos Jorge Nova, Amanda Sarmiento, Laura Beltrán, Ricardo Meneses, Yeimy Urrego y mis compañeros de academia que a partir de la convivencia diaria han hecho que construya y deconstruya mi pensar y actuar, conllevando a que sea la persona que hoy consigue este logro.

A todos aquellos que frente a su crítica sumaron a la consolidación y reafirmación de lo pensado para lograr culminar este camino.

A los docentes, todos aquellos que se cruzaron en mi camino académico, aquellos que me dieron el ánimo para incurrir en el camino de la pedagogía y otros que, con su ejemplo, positivo o negativo a mi parecer, han incentivado a tomar la decisión de mi actuar como docente, a todos ellos les agradezco inmensamente.

Jerry David Turmequé Gómez

Tabla de contenido

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Tabla de contenido	5
Lista de tablas	8
Lista de siglas	10
Introducción	11
Justificación	12
Capítulo 1. Contextualización	13
¿De dónde surge este Proyecto Curricular Particular?	13
Contextualización de la equidad de género en la Educación Física	13
Género.	15
Equidad.	16
Equidad de género	18
Equidad de género en la escuela	21
Prácticas de equidad género en la Educación Física	24
Antecedentes	26
Antecedentes internacionales.	26
Antecedentes Nacionales.	30

	6
Antecedentes locales.	32
Particularidades del momento histórico	34
Marco legal	39
Capítulo 2. Perspectiva educativa	44
Componente humanístico	46
Teoría de desarrollo humano de Lev Vygotsky.	46
Componente disciplinar	50
Praxiología motriz	50
Componente pedagógico	57
Enfoque curricular	57
Modelo pedagógico de Paulo Freire	60
Modelo didáctico alternativo	66
Estilos de enseñanza del descubrimiento guiado a la resolución de problemas	70
Evaluación formativa	73
Capítulo 3. Diseño de implementación	79
Macro diseño	79
Formato planeación de clase	84
Formato de diario de campo	86
Formato de evaluación	89
Capítulo 4. Ejecución piloto	91
Microcontexto	91

E-learning – Herramienta de implementación.	92
Micro diseño	93
Sesiones de clase	96
Capitulo5. Análisis de la experiencia	107
Aspectos generales	107
Unidad 1: Reconocimiento y comunicación corporal	108
Tema 1: Mi género y mi rol	108
Tema 2: El otro, su género y su rol	110
Tema 3 Comunicación entre géneros	112
Unidad 2: Participación e integración corporal	113
Tema 1 Participación activa	113
Tema 2. Promuevo la participación	115
Tema 3. Integrándome sin distinción	118
Unidad 3 Construyendo equidad de género corporalmente	119
Tema 1. Conociendo la equidad de género	119
Tema 2. Asumiendo la equidad de género	120
Tema 3. Viviendo la equidad de género	121
Conclusiones	123
Referencias	127

Lista de tablas

Tabla 1. Macro diseño	83
Tabla 2. Formato de planeación de clase	85
Tabla 3. Formato de diario de campo	88
Tabla 4. Formato de evaluación	90
Tabla 5. Cronograma de intervención	95

Lista de figuras

Figura 1. Diferencia entre igualdad y equidad	17
Figura 2. Propagación internacional Covid-19	35
Figura 3. Propagación nacional Covid-19	36
Figura 4. Casos confirmados de COVID-19 en Bogotá D.C	37

Lista de siglas

UPN **Universidad Pedagógica Nacional**

LEF **Licenciatura en Educación Física**

EF **Educación Física**

PCP **Proyecto Curricular Particular**

MEN **Ministerio de Educación Nacional**

ZDP **Zona de desarrollo próximo**

Introducción

En el trasegar pedagógico de los autores, por diferentes entornos educativos en el contexto formal y no formal, así como en su camino al interior de la academia, se evidenció las diferentes oportunidades que le son establecidas a mujeres y hombres, en donde se establece una relación de poder vertical frente a las feminidades, además en la indagación realizada se ubica que la inequidad de género es una problemática global que se ha incorporado en una línea constante en la historia, dada de esta manera porque dicha problemática ha sido reproducida por las sociedades desde sus instituciones, es así que la escuela se constituye como una estructura que ha ayudado a que la inequidad de género se perpetúe como fenómeno social.

En suma, es precisamente el reconocimiento de dicho fenómeno social lo que insta en los autores en la necesidad de realizar una propuesta que rompa con el círculo vicioso del poder hegemónico que relega a la mujer, para de esa manera, generar situaciones motrices que posibiliten un pensamiento crítico y reflexivo del sujeto alrededor de la equidad de género, que contribuya al desarrollo individual y social desde la acción motriz.

Justificación

El siguiente trabajo es requisito de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional como proyecto de grado para optar al título de Licenciado en Educación Física. Este documento de grado es realizado durante el segundo ciclo de profundización, guiado por las tres grandes áreas de formación pedagógica, humanística y disciplinar estipuladas en la LEF.

En consecuencia, el Proyecto Curricular Particular *Equidad de género en la Educación Física: nuevas posibilidades del comportamiento motor*, surge como una necesidad de construir relaciones equitativas entre hombres y mujeres tanto en el espacio de Educación Física como en el diario vivir de los individuos, desde sus acciones motrices.

Así pues, la realización de este trabajo de grado se cimenta en el sentimiento de aportar desde la educación y particularmente desde la Educación Física, a la formación de mejores personas, que procuren por romper con las injusticias sociales en cuestiones de género primero en su entorno más cercano y posteriormente en su contexto social.

Capítulo 1. Contextualización

¿De dónde surge este Proyecto Curricular Particular?

A partir de las experiencias y saberes adquiridos por los autores del presente PCP, a lo largo del proceso de formación como Educadores Físicos de la Universidad Pedagógica Nacional; como por ejemplo, las salidas de campo, observaciones directas e indirectas, clases teórico- prácticas, que permitieron a quienes escriben este documento, tener conocimientos de primera línea de la educación colombiana en lo que concierne a los contextos formal, no formal e informal, tanto en contextos urbanos como rurales.

Teniendo en cuenta dichas experiencias, este grupo de estudiantes logro evidenciar una problemática recurrente dentro de los diferentes contextos; problemática que apunta a la constante situación de inequidad de las mujeres dentro de los diferentes espacios que fueron observados, que se veía reflejada en las prácticas de las personas, prácticas tanto académicas como cotidianas. Partiendo de lo anterior el presente PCP se plantea que dicha problemática sea una oportunidad de propiciar desde la Educación Física relaciones de equidad entre hombres y mujeres que se vean reflejadas en las prácticas tanto del área conocimiento como para la vida.

En aras de ampliar el bagaje conceptual y así permitir una mejor comprensión de la problemática se abordan los conceptos de equidad, género y equidad de género, y cómo este último se ha visto reflejado a lo largo de la historia en ámbitos como lo político, lo social, lo económico y lo educativo.

Contextualización de la equidad de género en la Educación Física

El presente capítulo se propone contextualizar al lector, acerca de la problemática social que abarca el presente Proyecto Curricular Particular. Por lo cual, este capítulo está compuesto por dos partes. La primera parte que, comprende las definiciones de palabras

claves, que constituyen la argumentación de por qué se habla de equidad de género en el presente proyecto. Y una segunda parte, que abarca la perspectiva de la equidad de género desde la escuela. Teniendo en cuenta, los contenidos curriculares y el currículo oculto, como elementos importantes en la propagación de esta inequidad de género a nivel social.

Dentro de esta primera parte, se expone la definición de género. En donde, se argumenta la diferencia que se encuentra entre género y sexo. Lo cual permite, acentuar la mirada de este proyecto sobre el concepto de género. Posteriormente, se encuentra la definición de equidad, en donde se presenta una diferencia con el concepto de igualdad. Esto, en aras de hacer más comprensible la postura y la intención, de quienes escriben este proyecto para hablar de equidad de género. Por consiguiente, se expone y argumenta el concepto de equidad de género que se asume desde la perspectiva de este proyecto. Teniendo en cuenta, la definición de equidad de género, en la cual se comprende que, dentro de esta problemática, ha sido la mujer quien más se ha visto afectada. Se busca por medio de una línea histórica, conocer y comprender cuales han sido las acciones, situaciones y circunstancias que, a lo largo del devenir de la humanidad, han dejado a la mujer en condición de inequidad con respecto al hombre. Concluyendo esta primera parte con la definición de androcentrismo, fenómeno social que permite explicar las razones por las cuales, la inequidad de género es una realidad social, que afecta en mayor medida a las mujeres.

La segunda parte de este primer capítulo expone la equidad de género dentro de la escuela. Valiéndose de argumentos históricos, acerca de las condiciones de hombres y mujeres en cuanto a la educación. Haciendo énfasis en la influencia que tienen las dinámicas sociales dentro de la escuela. Es decir, la equidad de género es un fenómeno social, que encuentra apoyo y punto de reproducción dentro de la academia. Por lo cual, dentro de esta segunda parte del capítulo, también se habla del currículo oculto, como una forma de reproducción de la inequidad social a partir de las prácticas de hombres y mujeres.

Concluyendo esta segunda parte, con un acercamiento a las prácticas de equidad de género presentes en la clase de Educación Física desde los contenidos y el currículo oculto.

Finalmente, este primer capítulo cierra con la conclusión de por qué desde el presente proyecto se abarca la equidad de género como fenómeno social, que repercute en la cotidianidad de la escuela y que además se propaga desde la misma. En ese sentido se propone un ideal de ser humano a formar, en aras de mitigar estas prácticas.

Género.

En primera instancia, es importante aclarar que el género es una “Red de creencias, rasgos de personalidad, competencias, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian al hombre de la mujer, mediante un proceso de construcción social” (Rico, Rodríguez y Alonso, 2000, p.18) es decir, que el género implica la existencia de relaciones que se dan con el otro, para establecer los roles de hombres y mujeres, de acuerdo con la cultura a la que pertenecen determinando así que es masculino y femenino. En esta medida, el género es entendido como todas aquellas características diferentes a las biológicas que se le atribuyen tanto a hombres como a mujeres particularmente.

Socialmente el término de género se tiende a confundir con el concepto de sexo, asumiendo que las características de estos son similares. Sin embargo, cabe aclarar que el término sexo está determinado por los rasgos fisiológicos que distinguen a hembras y machos desde el porte genético con el que cuenta cada uno. En términos de Araya Umaña “el sexo ha sido asociado al conjunto de características biológicas que definen a los organismos como machos o hembras permitiendo diferenciarlos como portadores de uno u otro tipo de células reproductoras o gameto” (Araya, 2012, p. 290). Mientras que el género implica la construcción social que se le otorga a los dos sexos, es decir, a los roles que culturalmente se han creado para cada uno, los cuales son cambiantes y dependen del momento histórico donde se crean.

Teniendo en cuenta lo anterior, este proyecto tomará el término género como las características sociales que se le han otorgado a hombres y mujeres, que determinan el actuar de cada uno de ellos en el contexto en el que conviven. Este es importante para el desarrollo del presente proyecto debido a que las construcciones sociales permiten comprender el ser y hacer de hombres y mujeres en su cotidianidad.

Equidad.

Es importante diferenciar el término *equidad* con el término *igualdad*, pues, en la jerga cotidiana, el uso de estos dos términos está enmarcado bajo la sinonimia, pero es necesario diferenciarlos porque en términos de derechos y oportunidades no es lo mismo exigir equidad que igualdad; del mismo modo, se requiere hacer la claridad para los propósitos de este proyecto. En esta medida, ambos conceptos, se ubican en la sociedad a partir de la búsqueda de justicia frente a los roles y oportunidades que se desarrollan al interior de un contexto social, con el fin de contrarrestar las disparidades que se acrecentaron en las sociedades modernas. Pero, aunque ambos conceptos buscaron contrarrestar asimetrías sociales, estos no representan la misma finalidad.

Por un lado, la igualdad es una cuestión de derechos en donde cabe la afirmación de que todos los seres humanos somos iguales, así lo menciona Jhon Rawls “la igualdad es una garantía constitucional lograda con base en un procedimiento mediante el cual se configura una ‘sociedad bien ordenada’; el procedimiento enfatiza en la deliberación racional y razonable” (Rawls citado por Villegas y Toro, 2010, p. 290) Por esta razón es que se tienen los mismos derechos, las mismas posibilidades y oportunidades garantizadas constitucionalmente, partiendo de la idea de que todos los seres humanos somos iguales. sin embargo, esto puede generar un incremento en las disparidades sociales.

Por otro lado, la equidad es una relación de justicia en donde se tienen en cuenta las necesidades particulares del sujeto y así mismo se otorgan las oportunidades. Para Villegas & Toro (2010) la equidad “no es esencial a la vida en común; se requiere voluntad política para hacerla esencial... es aditamento que se acoge como elemento desde donde dimana la acción, tras considerar alterables y, en lo ideal, superables ciertas condiciones de injusticia”. (p.101). Es decir, que la equidad es un agregado a la condición de igualdad, establecida constitucionalmente, la cual requiere de la voluntad de todos los seres humanos, que, siendo seres políticos por naturaleza, pueden superar esas situaciones de injusticia. Para hacer más sencilla la comprensión de la diferencia entre igualdad y equidad, acudimos a un ejemplo muy sencillo, “Se encuentran 3 personas detrás de un muro, buscando la manera de poder ver un partido, estas tres personas tienen unas estaturas diferentes, la primera persona mide un metro, la segunda mide un metro y medio y la tercera mide dos metros y junto a ellos se encuentran 4 cajas de igual tamaño” (Ver Figura 1).

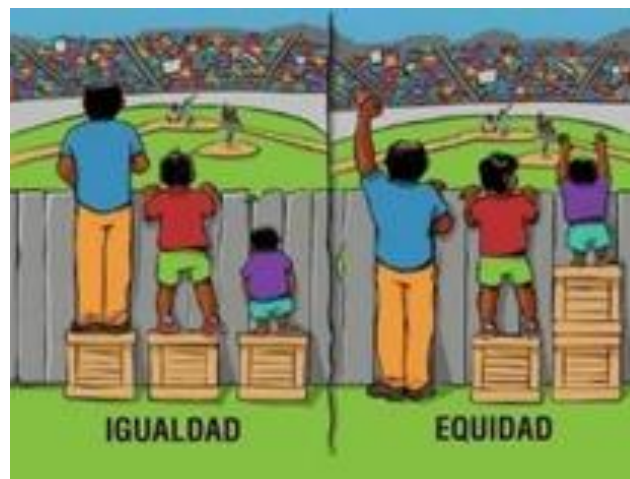


Figura 1. Diferencia entre igualdad y equidad

En condiciones de igualdad, se le daría a cada persona una caja para que pueda ver el partido, pero esto no asegura que sea así, pues recordemos que unos son de menor estatura, y aún, teniendo todos de a una caja, no alcanzarían a ver el partido por encima del muro; en

contraste, en condiciones de equidad, se le otorgaría a cada persona las cajas necesarias para que complementen su estatura y estén a la altura necesaria para ver el partido. Así, todos obtuvieron las cajas que les hacían falta, y eso no interfirió en que los demás no lograran también el objetivo, pero esto requiere de la voluntad de los seres humanos por hacer efectivas acciones de justicia agregadas a lo que está constituido políticamente.

De acuerdo con lo anterior, desde la perspectiva del presente proyecto acogemos el término de equidad teniendo en cuenta que la problemática que abarcamos es de carácter social y emana de las relaciones entre seres humanos, que se encuentran bajo las mismas condiciones políticas. Es decir, cuentan constitucionalmente con los mismos derechos, la vida, la educación, la salud, por nombrar algunos, pero que en la realidad del contexto social en la que conviven los seres humanos no cuentan con las mismas oportunidades y no se atienden sus necesidades específicas.

Equidad de género

A partir de las definiciones anteriores, ahora se abordará el concepto de equidad de género, el cual es importante para el desarrollo del presente proyecto porque permite evidenciar cómo a partir de las relaciones sociales entre hombres y mujeres se han instaurado diferencias en los roles de cada uno ocasionando discriminación entre unos y otros.

En esta medida, la equidad de género según Dosal, Mejía & Capdevila (2017) supone que:

(..)las necesidades, preferencias e intereses de las mujeres y hombres sean tomados en cuenta por igual y que se proceda a la abolición de estereotipos machistas o feministas. La equidad de género abarca la igualación de responsabilidades, derechos y oportunidades de mujeres y hombres de cualquier edad (p.109)

Lo que implica que, como han sido establecidos socialmente roles para hombres y mujeres particularmente, también deben atenderse sus necesidades distintamente, para mitigar las conductas machistas y feministas que provocan división en las sociedades. La equidad de género supone, entonces, tener en cuenta los derechos, deberes y oportunidades de hombres y mujeres debido a sus aptitudes y dificultades.

En esta línea, la mujer se ha visto envuelta en situaciones de inequidad que han sido evidentes durante la historia y al mismo tiempo es reproducida de una generación a la otra. El hombre ha tenido siempre un protagonismo importante en la sociedad, manifestado en los roles que se han construido socialmente. Así, la mujer ha sido relegada en relación con el hombre en cuanto a los roles y funciones que cumplen en la sociedad. Históricamente, se pueden resaltar conductas y acciones puntuales en diferentes épocas, que demuestran la situación de inequidad que ha tenido la mujer. A continuación, se muestra la manera en que se han venido estableciendo los roles tanto de mujeres como de hombres en algunas épocas, las cuales reafirman la postura planteada en este apartado.

En la era primitiva, cuando apenas se empezaban a establecer unos roles sociales, las mujeres fueron ubicadas únicamente como madres, relegándoles las labores domésticas. Mientras que los hombres se apropiaban de los roles para la supervivencia del clan, como la caza y recolección de alimentos, labores que requerían de un despliegue físico mayor. Dicha diferencia en las condiciones físicas entre hombres y mujeres fue un determinante al momento de asignar las labores de cada uno, siendo este un motivo por el que la mujer no pudiera participar en algunas actividades. Lo anterior, ocasionó un crecimiento en la importancia de los roles que ocupaba el hombre mientras que la mujer se queda cada vez más aminorada en su posición social (Engels, 1876).

En las edades antigua y media la mujer continuaba ubicaba en labores domésticas y su mayor participación apunto a la realización de trabajos manuales. Además, se le negaba su

posición como sujeto político, caso contrario se presentó con los hombres quienes se ubicaban en la punta de la pirámide del poder social, ello tanto en esferas culturales como la política, la religión y la economía (Bourdieu, 2006).

Aunque en la modernidad se generen movimientos emancipatorios, desde lo religioso hasta lo político, cada una de estas revoluciones son promulgadas por sujetos que tenían como finalidad la búsqueda del destrono de quien estaba en el poder con el fin de ocupar su lugar. Lo cual lleva a que las disparidades que tienen como protagonista a la mujer, que se venían presentando, crezcan aún más, pues la educación y el poder civil se daba únicamente para los hombres, ubicando a la mujer como políticamente incapaz, generando una feminidad frágil que limitaba su accionar a labores domésticas. De allí, que el escrutinio fuese una cuestión de hombres, aunque esta situación la vivieron las mujeres colombianas hasta el primero de diciembre de 1957 cuando por primera vez ejercieron su derecho al voto en el país y fueron reconocidos sus derechos políticos y civiles, que bajo la creación de la constitución del 1991 se reforzó la inclusión de la mujer al interior de la vida política, económica y social del país (Jiménez, 2017).

En síntesis, durante toda la historia, la mujer ha asumido un rol de menor reconocimiento e importancia a nivel social, asumiendo una estructura patriarcal, es decir, aquella en donde el hombre tiene mayor protagonismo y es quien decide cuáles son las labores para las que son aptas (Giraldo, 2017). Dentro de estas estructuras sociales patriarcales se considera a la mujer como el sexo débil, vulnerable y dominado. De hecho, hasta apenas el siglo pasado se le otorgaron a la mujer derechos que el hombre ha tenido durante toda su existencia, esto no solamente la deja en relación de inequidad sino también de desigualdad. En definitiva, así como el derecho al voto y al poder político, han sido otros los derechos que le han sido negados a la mujer y que con vehemencia se ha dado a la tarea de obtenerlos.

Este legado histórico, deja como consecuencia una postura de carácter androcéntrico en las sociedades actuales. (Moreno citada por Acevedo, 2010) considera que el androcentrismo es la postura en la cual se considera al ser humano de sexo masculino como “el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo, como el único capaz de dictar leyes, de imponer la justicia, de gobernar el mundo” (p. 1).

Equidad de género en la escuela

Al conservar una postura androcéntrica en la sociedad todo aquello que confluye en ella está ordenado y direccionado a mantener vigentes dichas características. En el ámbito educativo se ha hecho evidente la propagación de esta visión del mundo, que está íntimamente relacionada con el fenómeno de la situación de inequidad de la mujer respecto al hombre. De hecho, la educación, fue un derecho al que la mujer no siempre tuvo acceso. La educación fue diseñada e impartida en primer lugar para los hombres y posteriormente cuando la mujer obtiene esta posibilidad tiene que hacer una adaptación a una educación de carácter androcéntrico, en la que no se tienen en cuenta las necesidades y particularidades de la mujer dejándola nuevamente en situación de inequidad (Ballarin, P. 2007).

En la escuela las prácticas de inequidad de género y de androcentrismo se reproducen, perpetuando la condición de inferioridad de la mujer. Debido a que la escuela “fabrica individuos... al tiempo que esos individuos, una vez superan el periodo vital educativo, pasarán a formar parte activa del sistema social reproduciendo los principios asumidos en su periodo formativo” (Acevedo, 2010, p. 2). En esta medida, la escuela al constituirse como una institución en donde se busca incorporar a los sujetos a su vida social, perpetúa la visión androcéntrica que ha influenciado el pensamiento científico, filosófico, religioso y político desde hace milenios (Apple, 2986)

De esta manera, se da cuenta cómo desde la escuela se ha perpetuado la visión androcéntrica. En un inicio, la escuela buscaba reforzar los roles que se le habían asignado a hombres y mujeres en el ámbito social, por lo que a los hombres se les enseñaba habilidades lectoescritoras y a las mujeres habilidades domésticas. Se buscaba fortalecer las funciones y las dinámicas que requería la sociedad, necesitada de un hombre capaz de mantener la familia a flote como ente trabajador y figura central, y de una mujer hábil en las labores domésticas, en el cuidado de los niños y como acompañante del hombre. (Gutiérrez, 2009)

De esta manera, se había manifestado en el informe de Quintana de 1813 que las mujeres eran un tema aparte, así lo expone Ballarin (2007) al decir que “Los naturales destinos sociales distintos de hombres y mujeres hacían impensable hacerles objeto, no sólo de la misma educación —cuestión muy clara de partida— sino también de que las mujeres, las niñas, fueran objeto de educación pública y obligatoria” (p.154)

Lo anterior pone en evidencia la clara relación de inequidad en la que se encontraban las mujeres en el sistema educativo, pues no solo debían recibir una formación diferente a la de los hombres, sino que además era cuestionable la asistencia de esta al mismo sistema educativo del que ya hacía parte el hombre, sumado a la condición de no obligatoriedad de la educación para la mujer, sino que esta respondía a características de necesidad del sustento económico de la familia.

Del mismo modo, surgió otro indicio de inequidad entre hombres y mujeres en el espacio educativo. Que tiene que ver con la finalidad de la educación en cada uno de ellos, a esto hace referencia Ballarin (2007) cuando menciona:

La escuela pública que debía instruir a los varones, como futuros ciudadanos, en habilidades lectoescritoras y saberes inmateriales alejados de la actividad laboral inmediata no parecía, en principio, la más adecuada a las presuntas necesidades

educativas de las mujeres. Las escuelas de niñas existentes... buscaban capacitar a las niñas para ganarse el sustento, en caso de necesidad, a través de los saberes propios, «labores propias del sexo», «labores mujeriles» idea que se mantuvo en la legislación durante algún tiempo. (p. 154)

De acuerdo con lo anterior, la finalidad de la escuela fue diferenciada para hombres y mujeres, teniendo en cuenta las funciones o roles que fueron establecidos socialmente. Queriendo decir que, la escuela responde a las necesidades sociales y además lo aprendido en ella será llevado nuevamente al círculo social.

Adicional a esto, Acevedo (2010) dice que “La escuela la hemos definido como el marco en donde se ejerce la enseñanza formal, pero junto a esta se despliegan un conjunto de enseñanzas, denominadas no formales, que contribuyen muy activamente a la transmisión de valores” (p. 2), lo que quiere decir que la escuela no es solo la suma de los conocimientos teóricos y científicos que se imparten, sino que además en ella se forman ciudadanos y ciudadanas con valores sociales y culturales.

Estas enseñanzas no formales son lo que en educación se ha llamado currículo oculto en donde se manifiesta “la transmisión de conocimientos por medio de las actitudes y valores e incluso omisiones, pero que no se explican en los programas oficiales, por lo que son en definitiva dependiente de los docentes” (Rojas, 2012, p. 1214). Aquí el principal actor es el docente, por el entorno educativo y social donde se ubica, que está cargado de una serie de juicios morales de lo que debe o no ser y hacer un hombre o una mujer, estableciendo de esta manera, un prototipo de lo femenino y masculino, en donde como se ha visto se deja relegada la posición de la feminidad-mujer.

Este currículo presenta las dinámicas propias de la sociedad que generan incidencias en el contexto educativo, esta idea se manifiesta en el concepto que establecen Devís, Fuentes y Sparkes (2005) cuando mencionan que:

El currículum oculto es un medio muy poderoso para aprender normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten a través de las rutinas diarias en las escuelas y en los centros de formación del profesorado. Los estudiantes no solo aprenden conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades. (p.73)

Esto quiere decir que, las instituciones educativas son el espacio donde convergen normas y valores a partir de las relaciones sociales, desde las cuales el estudiante puede adquirir nuevas actitudes y prácticas corporales que contribuyen a la construcción de su identidad individual.

Prácticas de equidad género en la Educación Física

En el caso de la Educación física también se hace evidente esta construcción de los roles que se le otorgaron a hombres y mujeres, desde los contenidos, así lo expresa Acevedo (2010) cuando menciona que

Se produce una masculinización de las actividades y de los valores femeninos. Por poner un ejemplo esclarecedor, el curriculum de Educación Física tiende a integrar a las alumnas en los juegos tradicionalmente masculinos como el fútbol, ampliándose la carga horaria a este objetivo e, incluso, desarrollándose competiciones femeninas Inter escolares; sin embargo, el curriculum ha incluido tradicionalmente actividades con aros para el trabajo de la coordinación y la elasticidad, entendidas como propias de la

necesidades femeninas, actividades que tienden a desaparecer o, en el mejor de los casos, su carga horaria se reduce al máximo. (p. 6)

De este modo, se entiende que las connotaciones masculinas y femeninas de la sociedad direccionan los contenidos de la escuela y específicamente en la clase de Educación Física, se hace evidente en las actividades, que en ella se desarrollan, donde priman los deportes de contacto, como el fútbol que tradicionalmente se ha considerado para el hombre, y aún, cuando se intentan incluir otras actividades como la gimnasia, la coordinación, la danza y otras que se refieren socialmente a la mujer, no tienen tanta fuerza, pues la condición social en la que nos encontramos está bajo la perspectiva androcéntrica.

Siendo este currículum un condicionante clave en la construcción de identidades particulares y colectivas de los sujetos pertenecientes a un determinado grupo, especialmente en la Educación física esto no es una mirada nueva, pues desde 1970 (Bain citado en Acevedo, 2010), genera estudios marcados en la búsqueda del currículo oculto con el propósito de buscar “las regularidades en el comportamiento del profesorado y en la organización de las clases por medio de procedimientos que indicaran relaciones con la transmisión de valores y de actitudes hacia los estudiantes” (p.76) . Encontrando que existen diferencias en función del género tanto en el profesorado como en los estudiantes y en las habilidades de estos.

Finalmente, este fenómeno social que hemos evidenciado en las observaciones tanto en espacios formales, no formales e informales, que radica en las relaciones de inequidad entre hombres y mujeres en el espacio educativo, que se hace evidente desde los contenidos específicos del área y desde las relaciones sociales que emanan en este, es decir, el currículo oculto, ha llevado a pensar en la formación de un ser humano que procure por las relaciones equitativas entre hombres y mujeres, valorando y exaltando el rol de la mujer en la sociedad,

un ser humano respetuoso y tolerante frente a las acciones y características de sus pares, que promueva la reivindicación de la mujer a través de su lenguaje y accionar cotidiano.

Antecedentes

El objetivo principal de esta sección es presentar los antecedentes internacionales, nacionales y locales. Los cuales son tomados de una serie de textos entre artículos y proyectos de grado, que poseen un amplio bagaje alrededor de los temas centrales que componen este Proyecto Curricular Particular. Se presentan en un primer momento a nivel internacional; en segundo momento, a nivel nacional, se presentan producciones académicas que giran en torno a los conceptos claves de la presente propuesta formativa. En tercer y último momento, los antecedentes locales dan cuenta de los proyectos curriculares desarrollados por estudiantes de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional que poseen relación directa con la temática e ideal de ser humano que desde el presente Proyecto Curricular Particular se plantean.

Antecedentes internacionales.

Como referente conceptual de índole internacional se ahonda en el texto llamado “La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas” realizado por Ballarín (2007). Este escrito parte de la postura de una sociedad que se encuentra dividida en dos esferas, definida por la condición de género entre hombres y mujeres. Teniendo en cuenta las funciones que cada uno debe desempeñar en la busca del mejoramiento de la sociedad de España del siglo XIX. El texto hace énfasis en el papel que cumplieron las escuelas de niñas en esta legitimación de orden público. El cual está íntimamente relacionado con el lugar que ocupan los hombres y las mujeres en una sociedad que es predominantemente de índole patriarcal.

Por lo anterior, el texto asume que al hombre se le posibilitó el poder político, social y económico. Por otro lado, que la mujer debía cumplir el rol doméstico, es decir, las labores del hogar, como la crianza y cuidado de los hijos, el aseo y trabajos de mano factura; lo cual, se daba solo cuando era estrictamente necesario para el sostenimiento económico de la familia. La sociedad española hizo uso de la educación como legitimadora de estas posturas; es decir, que pretendió que la escuela fuera el lugar en donde estos roles tomaran mayor fuerza. Asumiendo que, la finalidad de la escuela radicaba en que, los hombres aprendieran lecto-escritura para facilitar su rol de poder político, de trabajador, de centro de la sociedad, mientras que la mujer debía aprender las labores de la casa.

En este texto, se hace visible la relación de inequidad en la que ha convivido la mujer española socialmente. Desde los roles que fueron impuestos y que dejaron a la mujer en una posición relegada en relación con el hombre. Es decir que, no se le permitió avanzar, pues su posición social era como acompañante del hombre. Y adicionalmente, cómo la educación influyó en que estos comportamientos se mantuvieran durante las siguientes generaciones; razón por la cual, la creación de las escuelas de niñas buscaba seguir manteniendo estas mismas funciones domésticas.

A partir de este texto, se comprende el rol que juega la escuela en el fomento de estas relaciones de inequidad; las cuales, se generan en el ámbito social y son reproducidas y promovidas desde la escuela. Ya que, las dinámicas que se dan en la escuela son direccionadas y responden al entorno social en el cual se encuentran los sujetos.

Por otra parte, se tiene en cuenta el texto titulado ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación física escrito por Devís, Fuentes & Sparkes, (2005) donde se expone acerca del currículo oculto, su influencia en la construcción de identidades de género y de sexo. Además, pretende explorar acerca de las discriminaciones que sufren estudiantes y profesores con identidad de género no

dominante. Lo anterior, a la luz de estudios realizados con relación a la Educación Física. Finalmente, el texto se propone fomentar la investigación de este tema con el fin de crear nuevas alternativas pedagógicas para estudiantes y profesores.

En ese sentido, el texto pone de manifiesto la influencia que tiene el currículo oculto en los estudiantes. Desde el cual, es posible aprender normas, valores, actitudes y prácticas sociales que contribuyen a la construcción de sus identidades. Dentro de la escuela, no solo se aprenden conocimientos y conductas; en ella, existen otras dinámicas que también forman y contribuyen al aprendizaje del estudiante.

A lo anterior, se le suma el importante papel que juega el cuerpo y la Educación física dentro del proceso educativo. Acerca de la Educación Física se han realizado estudios ligados al carácter oculto del currículo, relacionado a la construcción de identidades. Sin embargo, se resalta que, en países de habla española, estas investigaciones escasean. Por lo tanto, se sigue omitiendo la importancia de esta área de conocimiento en la (re) construcción de identidades.

Dentro de la investigación se hace un repaso por los estudios acerca del curriculum de Educación Física. En los cuales, se hace énfasis en las líneas de investigación que se han interesado por el tema. Todo esto, con el fin de comprender la construcción de identidades, específicamente de género y sexualidad que se dan en el currículo oculto del área de EF.

Ahora bien, esta investigación contribuye al presente proyecto desde dos perspectivas. La primera de ellas implica reconocer la importancia del currículo oculto. Teniendo en cuenta, que en este los estudiantes construyen sus identidades sexuales y de género. La segunda, se refiere específicamente a la Educación Física en relación con el currículo oculto. Es decir, la influencia de lo oculto de la clase de Educación Física en la construcción de esas identidades de género.

Por último, el texto Deporte y Equidad de género escrito por Dosal, Mejía & Capdevila (2017) plantea que la equidad de género requiere que las necesidades, problemas y

oportunidades de hombres y mujeres sean tenidas en cuenta por igual. Adicionalmente, postula el deporte como una posibilidad para combatir la problemática de la inequidad de género. Teniendo en cuenta, que en el deporte se suelen reflejar los conflictos de la sociedad. Concluyendo que el deporte, puede ser una de las vías para la igualdad de oportunidades sociales y el fortalecimiento de las relaciones personales.

Sin embargo, de este texto se resalta el subtítulo indicadores generales. En el cual, los autores hacen un acercamiento a las estadísticas que sustentan la inequidad de las mujeres. Desde una postura histórica y social que radica en el tratamiento de inequidad y desigualdad entre hombres y mujeres. Indicando que, la violencia de género es la máxima expresión de irrespeto de los derechos humanos, afectando la salud y libertad del género femenino.

Así pues, Dosal, Mejía y Capdevila (2017) afirman que

Al día de hoy, en el mundo, las mujeres ganan aproximadamente 24% menos que los hombres, ocupan sólo 22% de los escaños en los parlamentos nacionales. En el caso del sector privado el fenómeno se repite: en 32% de las empresas no hay una sola mujer ocupando cargos directivos (Naciones Unidas, 2015). En América Latina, el Banco Interamericano de Desarrollo al contrastar los salarios de hombres y mujeres de edad y preparación académica semejantes encontró —como ocurre en casi todas las latitudes—, que los miembros del sexo femenino ganan menos (17%) que los hombres. Peor aún, en los puestos de alta dirección, las mujeres reciben 53% del salario de los hombres. Aún más grave, en algunos países, el diferencial salarial ha crecido en los últimos quince años, sin contar que 58% de las mujeres están ocupadas en trabajos de baja calidad, no gozan de prestaciones sociales, mientras la desocupación femenina suele exceder los promedios nacionales. Por lo demás, las mujeres trabajadoras simultáneamente atienden la carga de las tareas domésticas. Por consiguiente, casi la mitad del potencial productivo femenino

resulta desperdiciado. Cabe notar, por último, que en el mundo viven más de seiscientos millones de niñas sobre las cuales descansará mucho del futuro desarrollo económico, el cuidado ecológico y los equilibrios sociales. Sin mayor equidad de género el desperdicio humano continuará siendo mayúsculo. (p.123)

Lo anterior permite afirmar que la problemática de la equidad de género es una realidad; en la cual, la mujer se ha visto afectada desde el ámbito social, laboral, económico, político, educativo, etc. Por lo tanto, requiere de atención y acciones que propendan por la superación de esta problemática. Desde la proposición de alternativas pedagógicas guiadas al reconocimiento de la mujer en equidad con respecto al hombre.

Antecedentes Nacionales.

El texto titulado “La categoría analítica de género: notas para un debate escrito por Sandra Araya Umaña. Del cual, surgen definiciones de género como una categoría de análisis. Que develo el carácter construido de las desigualdades entre hombres y mujeres. Las cuales en un inicio surgen a partir de una visión parcial y masculina, desde la diferencia anatómica de los sexos. Y que, además, como categoría analítica contribuye a la comprensión de otras categorías como poder, cultura e ideología.

Dentro de este texto, es posible identificar que el género es una categoría que sirve para el análisis de la vida social. Incluso, permite reconocer otras formas de discriminación que han nacido frente a diversas sexualidades. Sin embargo, por la complejidad y diversidad de las relaciones sociales, se dificulta en cierta medida la comprensión de las categorías que contribuyen a la categoría de género.

De igual forma, sugiere pensar el estudio de las desigualdades entre hombres y mujeres desde diferentes categorías que construyen la realidad social. En esa medida, es importante el papel del trabajo en la reproducción de dichas desigualdades. Teniendo en

cuenta, que es posible que esta categoría se quede corta para comprender otros ejes de desigualdad. Por tal razón, las desigualdades por género son una construcción social y se ven reflejadas en las relaciones que se dan en el diario vivir.

Finalmente, este artículo sugiere que, se debe apuntar a la concatenación de las fuerzas sociales derivada de la inmensa diversidad humana. Con la intención de, construir una sociedad justa y equitativa. De esta manera, suma al presente proyecto, a la luz de comprender el concepto de género como una construcción social. Desde la cual, es posible evidenciar desigualdades entre hombres y mujeres. Y adicionalmente, sugiere una sociedad justa y equitativa, lo cual va de la mano con la intención de esta propuesta formativa, que pretende propiciar relaciones equitativas entre hombres y mujeres.

Por otro lado, el texto Equidad de género y diversidad en la educación colombiana evidencia la lucha de las mujeres por su incorporación a la educación en Colombia. Partiendo de la elaboración de un análisis acerca de las desigualdades entre hombres y mujeres en la educación. Este análisis, se realiza desde tres perspectivas: los ordenamientos estructurales en función del género (políticas públicas en la educación); las discriminaciones en el sistema educativo (indicadores sociales y segregación entre sexos); y las construcciones sociales de género y las propuestas de acción coeducativa. (Domínguez, 2004)

En ese sentido, los ordenamientos estructurales dicen que hace más de 80 años las mujeres han luchado por la instauración de la educación femenina en las agendas políticas. En el año 1981 salió a la luz la Ley 51, que se refiere a la eliminación de todas las formas de discriminación hacia las mujeres; en los artículos 5 y 10 se habla específicamente de las orientaciones de la educación. Sin embargo, solo hasta 1994 se agrega el término equidad de género en la política educativa.

Además, durante los años 70 y 90, los avances en política de educación para las mujeres fueron significativos. Llegando a un estado igualitario en el acceso a la educación,

incluso superando el número de ingreso de las mujeres frente al de los hombres. Sin embargo, aunque hombres y mujeres alcanzaron un nivel similar en el acceso a la educación, que permitió el crecimiento de las posibilidades de empleo de las mujeres; todavía, subsisten brechas de género que repercuten de manera negativa en el desarrollo integral de las mujeres.

Ahora bien, en este texto se hace evidente cómo a partir de los planes decenales de desarrollo de los gobiernos de Colombia se ha ido incluyendo la equidad de género como un elemento fundamental en el contexto educativo, que busca posibilitar oportunidades de igualdad para todos los jóvenes del país, teniendo en cuenta, la accesibilidad, la calidad y las finalidades de la educación para hombres y mujeres, sin caer en la diferenciación por sus características particulares de la construcción del género.

Antecedentes locales.

Dentro de los antecedentes locales se encuentran PCP realizados en la Universidad Pedagógica Nacional por estudiantes de la Facultad de Educación Física, el primero de ellos denominado Educación Física para fortalecer las relaciones de género el cual pretende

Generar un cambio en la Educación Física de las instituciones donde no se le brinda importancia necesaria desde la perspectiva de género, proponiendo nuevas alternativas de enseñanza y aprendizaje, encaminados hacia el fortalecimiento de las relaciones de género, con el fin de aportar en la construcción de identidades desde factores biológicos, psicológicos y sociales. (Herrera y Triana, 2015, p. 29)

Lo cual muestra la existencia de la preocupación del educador físico por la perspectiva de género en la educación, desde la cual nace una oportunidad de trabajo para la disciplina de la Educación Física, que pretende incidir en los diferentes aspectos del desarrollo del ser humano.

Es así, como este proyecto curricular particular sirve como antecedente para la propuesta que se plantea, y del cual se resalta el capítulo tres que hace referencia al diseño e implementación, pues proporciona en cierta medida una guía para el desarrollo y creación de esta nueva propuesta. Mostrando, el proceso y la ejecución de unidades que permiten la reflexión acerca de los temas envolventes del proyecto, dejando así en evidencia cómo desde la Educación Física es viable el trabajo de las relaciones de género en pro de reconstrucciones sociales que mejoren las condiciones del ser humano sin importar su género.

Por otro lado, se acude al proyecto curricular particular Coeducación corporal, una mirada no sexista del cuerpo y sus prácticas educativas, el cual tiene como intención:

El rompimiento de todas aquellas representaciones, imaginarios y paradigmas que se han establecido a través de la historia en relación con la diferenciación de géneros, teniendo en cuenta que el medio sociocultural de orden patriarcal y androcéntrico ha estipulado una serie de acciones entorno a la desigualdad en aspectos tales como la participación, oportunidades, privilegios los cuales destacan al género masculino sobre el femenino. (Guevara y Rincón; 2018, p. 16)

Lo anterior, se conecta con la intención formativa del presente proyecto, que es mitigar esas relaciones de género que están mediadas en gran parte por el sistema patriarcal y androcéntrico que se ha construido y mantenido a lo largo de la historia, no queriendo decir, que se discrimine o minimice la función y existencia del hombre, sino más bien con el ánimo de propiciar relaciones equitativas entre géneros por medio de la educación física y sus prácticas corporales.

Ahora bien, estos dos proyectos curriculares particulares, son sobre todo una base de la cual partir para la realización del presente proyecto, pues permite entrever que ya existe desde la Educación Física una preocupación por la cuestión del género y la visión de este

desde la práctica educativa de esta disciplina, a sabiendas de que lo que se pretende es incidir en las prácticas sociales de los estudiantes, es decir, que trascienda a nivel social y cultural, esta intención de transformar las relaciones de género.

Particularidades del momento histórico

Para la ejecución piloto del presente PCP es necesario tener una referencia contextual completa, de esta manera es conveniente mencionar que el año 2020 es un año particular, debido a un brote de una nueva enfermedad que se origina en Wuhan- China, que por su fácil propagación se acrecentó al punto de convertirse en una pandemia. Esta enfermedad se denomina Covid-19, que trae consigo una sintomatología parecida a la de un resfriado común, pero que puede tener fuertes afectaciones a nivel respiratorio sobre todo en personas que tengan enfermedades de base como diabetes, cáncer y enfermedades cardio-respiratorias.

Esta enfermedad ha producido una preocupación a nivel global que ha llevado a una gran parte de la población mundial, a permanecer en un aislamiento obligatorio, que consiste en contener en sus casas a la mayor parte de la humanidad, con el objetivo de protegerlos del contagio y la propagación del virus, esto debido a que el virus ha cobrado un poco más de 177.000 muertes en el mundo.

Para tener mayor claridad frente al alcance de la pandemia, se presentan a continuación una serie de imágenes estadísticas que de forma explícita muestran la situación actual a nivel internacional, nacional y local. En un primer momento se presenta la situación a nivel internacional, partiendo de los casos presentados por millón de habitantes, de manera que se establece una escala de color, en donde a mayor intensidad mayor cantidad de casos de covid-19, donde se infiere que Colombia al margen internacional, presenta un estado moderado en la propagación del virus (ver Figura 2).

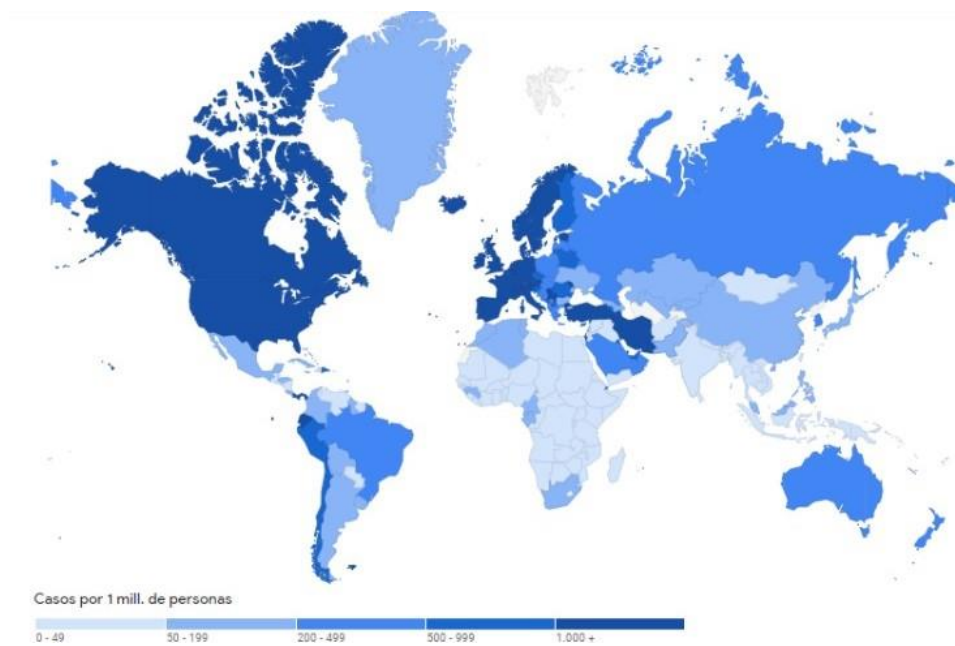


Figura 2. Propagación internacional Covid-19

Por otro lado, la propagación a nivel nacional se presentó como un fenómeno que la mayor de número de casos ha sido en las grandes urbes como lo fue Bogotá con 2065, Valle del cauca con 797 y Antioquia con 447, esto muestra que entre estos tres lugares se encuentra más del 50% de casos presentados a nivel nacional. (Ver Figura 3)



Figura 3. Propagación nacional Covid-19

Por último, a nivel distrital se presenta un panorama particular, debido a que el foco de contagiados se establece en cuatro de las 20 localidades que tiene la capital, de esta manera se localizan cerca del 50% de los contagios. (Ver Figura 4)

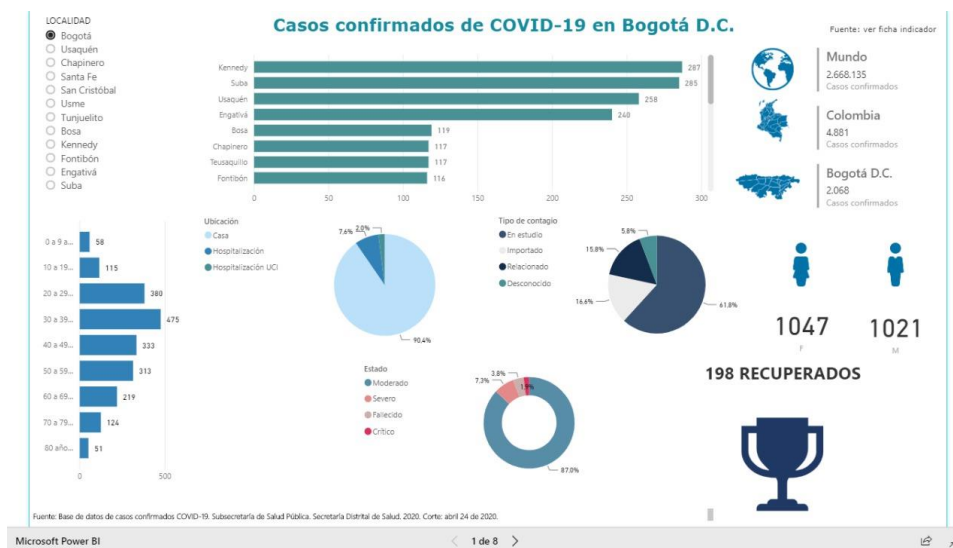


Figura 4. Casos confirmados de COVID-19 en Bogotá D.C

Debido a las estadísticas expuestas, se decretaron medidas para prevenir la cantidad de contagios, como se mencionó en líneas anteriores, el aislamiento obligatorio, ha resultado ser la manera más eficiente de contener la propagación del virus, esta medida ha provocado el cierre de todos los lugares en donde se pueden encontrar un número mayor de 50 personas, es decir, grandes empresas, centros comerciales, cinemas, universidades y colegios, etc. Además, se han cancelado todo tipo de eventos culturales que se encontraban programados para el año 2020. Generando así, serias implicaciones a nivel económico, social, cultural y político a escala mundial, nacional y local.

El fenómeno provocado por el aislamiento obligatorio implicó grandes transformaciones y repercusiones en el tejido social, particularmente es visible el aumento frente a los casos de violencia de género que se ha dado desde que se decretó la cuarentena.

Específicamente frente al caso de violencia de género Ana Güzmes especialista en salud y representante de ONU Mujeres en Colombia, que fue entrevistada por Oquendo (2020), el periódico El País, en donde presenta la dura realidad en la que se envuelve la mujer frente a las circunstancias de la pandemia. Ya que el 74% de trabajadores del sector salud y

sanitario son mujeres, además el 90% de las personas que hacen trabajos de limpieza en los hospitales son mujeres, es ese sentido, que la mujer en tiempos de pandemia se ubica en un estado de vulnerabilidad frente a las posibilidades de contagio de Covid - 19.

Otro de los datos cruciales a tener en cuenta, presentada por Ana Güezmes, es que la línea de atención 155 presentó un aumento del 50% de las denuncias frente a situaciones de violencia de género, situación que es alarmante, debido a que se las mujeres violentadas en la cuarentena son obligadas a estar en constante relación con su agresor, motivo por el cual, a nivel nacional las comisarías de familia se encuentren trabajando en tiempos de cuarentena, y que el distrito capital, este habilitando hoteles para mujeres víctimas de violencia de género y en condición de habitante de calle. (Oquendo, 2020)

Por otra parte, se presenta una importante adaptación de la educación, en vista de que los niños, niñas y jóvenes son una población vulnerable frente al Covid-19, deben permanecer en cuarentena, la educación en Colombia se ve obligada a mediar los procesos formativos a partir de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), lo cual representa un reto grande para el sistema educativo del país, pues en estudios recientes del Laboratorio de economía de la educación de la Universidad Javeriana se ha dicho que cerca del 96% de los municipios del país no están en condiciones de recibir las clases de manera virtual, ya que alrededor del 37% de los estudiantes de colegios públicos del territorio nacional no cuentan con un computador ni acceso a internet.

Sin embargo, el país se ha planteado esta situación adversa como una oportunidad de reinventarse la educación, por su parte, el distrito capital ha propuesto “La estrategia aprende en casa” que consiste en el diseño de estrategias de flexibilización escolar para continuar el proceso de aprendizaje desde la casa, con esto, la capital espera poder transformar el hogar en un ambiente de aprendizaje para niños, niñas y jóvenes que hoy se enfrentan a la educación virtual. (Semana, 2020)

Finalmente, estos dos fenómenos sociales que se han producido en Colombia son importantes para el desarrollo de la ejecución piloto del presente proyecto, en vista de que muestran que la problemática de las relaciones de género basadas en la inequidad y segregación de uno de los géneros sigue presente en la actualidad eso, por un lado, por otro, la contingencia, representa una prueba a superar en la práctica educativa de la Educación Física, que consiste en llevar de manera efectiva los procesos de aprendizaje motrices desde la virtualidad.

Marco legal

El marco legal que sustenta el presente PCP, es pertinente ahondar en algunos documentos que se han preocupado o han expuesto temas como la educación y más directamente la Educación Física, tanto a nivel mundial como a nivel nacional; por lo que resulta importante, traer a colación el primer documento legal, que busca establecer los mismos derechos para todas las personas que habitasen, habitan o habitarán el mundo; documento conocido como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual proclama una serie de artículos que sin importar religión, género, edad, grupo étnico, condición socioeconómica o cualquier otra clasificación conocida.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, producida por la Organización de las Naciones Unidas - ONU (1948) en su artículo número 26, dicta que:

- I. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

II. 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.

III. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (p. 4).

Como se puede leer, la educación es vista como un derecho, que debe ser igual para todos, y que tiene como objetivo el desarrollo de la personalidad de los individuos, y en especial de los infantes, para crear un mundo equitativamente educado, todo, en busca del mantenimiento de la paz mundial.

Es precisamente en aras del desarrollo humano de las naciones que la ONU establece una agenda, en donde se estipulan objetivos con los cuales poder concadenar un desarrollo humano sostenible; en el quinto objetivo se precisa acerca de la igualdad de género, las de mayor relación son las siguientes:

5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra las mujeres y niñas en todo el mundo.

5.5 Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública. (ONU, s.f.)

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el 21 de noviembre de 1978 publica la denominada Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte, donde considera que estas áreas “han de tender a

promover los acercamientos entre los pueblos y las personas, así como la emulación desinteresada, la solidaridad y la fraternidad, el respeto y la comprensión mutuos, y el reconocimiento de la integridad y de la dignidad humanas” (UNESCO, 1978) para lo cual, proclaman en el artículo número uno (1) que:

1. La práctica de la educación física y el deporte es un derecho fundamental para todos

1.1 Todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la educación física y al deporte, que son indispensables para el pleno desarrollo de su personalidad. El derecho a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales por medio de la educación física y el deporte deberá garantizarse tanto dentro del marco del sistema educativo como en el de los demás aspectos de la vida social.

1.2. Cada cual, de conformidad con la tradición deportiva de su país, debe gozar de todas las oportunidades de practicar la educación física y el deporte, de mejorar su condición física y de alcanzar el nivel de realización deportiva correspondiente a sus dones.

1.3. Se han de ofrecer oportunidades especiales a los jóvenes, comprendidos los niños de edad preescolar, a las personas de edad y a los deficientes, a fin de hacer posible el desarrollo integral de su personalidad gracias a unos programas de educación física y deporte adaptados a sus necesidades. (pp. 1-3)

Es deducible que la educación en la perspectiva de la ONU, al igual que la Educación Física para la UNESCO se vean como derechos fundamentales del ser humano, puesto que éstas y en especial la segunda aporta al desarrollo del mismo, a la vida en convivencia y a la consecución de un estado de paz y armonía entre pueblos y naciones; por lo que de la misma manera las instituciones designadas para su administración y control deben promover la

práctica y estudio de la Educación Física, el Deporte y la Recreación como parte fundamental en los procesos de formación de los individuos que pertenecen a una sociedad en específico.

Ahora, para generar un estado en paz y armonía, en especial para la mujer, el estado colombiano opto por establecer la ley 1257 del 4 de diciembre de 2008 donde el estado constituye las ‘normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres’ en la que se establece como objeto “la adopción de normas que permitan garantizar para todas las mujeres una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado”. (Congreso de la República de Colombia, 2008, p.1)

Es bajo este objeto de ley que debe ser comprendido el término de violencia contra la mujer, que desde la presente ley se conceptúa como “cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer”, se debe agregar, que además esta ley se soporta bajo los principios de igualdad real y efectiva, derechos humanos, corresponsabilidad, integralidad, autonomía, coordinación, no discriminación y atención diferenciada.

Asimismo, menciona que:

las mujeres tienen derecho a una vida digna, a la integridad física, sexual y psicológica, a la intimidad, a no ser sometidas a tortura o a tratos crueles y degradantes, a la igualdad real y efectiva, a no ser sometidas a forma alguna de discriminación, a la libertad y autonomía, al libre desarrollo de la personalidad, a la salud, a la salud sexual y reproductiva y a la seguridad personal. (Congreso de la República de Colombia, 2008, p.3)

A partir de lo mencionado, se establece que al interior del territorio colombiano se encuentra una normativa clara de protección a la mujer frente a todo acto violento y

denigrante al que pueda ser sometida, para de este modo, ubicarla en un estado de igualdad real y efectiva constitucionalmente.

Capítulo 2. Perspectiva educativa

Dentro de este capítulo se presenta el sustento teórico abordado desde las tres perspectivas que componen la EF del PCLEF, es decir, la perspectiva humanística, la disciplinar y la pedagógica, con lo que se busca darle un sustento argumentativo a la intención educativa del presente proyecto, en relación con la problemática de las relaciones inequitativas de género en la sociedad, la escuela y la clase de educación física, contextualizada con anterioridad. En esa misma línea, se aborda una teoría de desarrollo humano desde la perspectiva humanística, una tendencia de la EF desde la perspectiva disciplinar y finalmente, desde la perspectiva pedagógica un enfoque curricular, además del modelo pedagógico; sumado a esto, se busca establecer las relaciones pertinentes entre los tres elementos y de estos, con la problemática presentada, con lo que se pretende realizar un proceso efectivo en la implementación del PCP que conlleve a procesos de reflexión sobre las relaciones equitativas de género que requiere la sociedad actual.

Ahora bien, estas tres perspectivas están enmarcadas desde la visión de la EF, por lo que es necesario poner en evidencia la concepción que desde el presente proyecto se tiene de esta, en aras de comprender el por qué desde esta disciplina es posible poner en evidencia las relaciones inequitativas de género, para propiciar un cambio o una transformación de estas conductas o comportamientos que son perceptibles dentro de la clase de EF, la escuela y la sociedad, como ya se expuso en el capítulo anterior.

Es por esta razón, que se hace uso de referentes teóricos que abarcan el concepto de EF, y desde los cuales se fundamenta el concepto que guiará el proyecto. Así pues, en primer lugar, se pone de manifiesto la definición de EF que desde el texto Lineamientos curriculares para la Educación Física, Recreación y Deporte (2000) se conceptualiza como una

práctica social, como disciplina del conocimiento, como disciplina pedagógica y como derecho del ser humano que la fundamentan como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social a través de la actividad física, recreativa y deportiva para contribuir al desarrollo del ser humano en la multiplicidad de sus dimensiones. (MEN, 2000, p. 16).

En esta misma línea, Domingo Blázquez (2001) considera la Educación Física como “una materia de aprendizajes fundamentales que estructuran la personalidad y que proporcionan los principios básicos de acción y gestión de la motricidad humana” (p. 33), a partir de estas dos concepciones de EF, una propuesta por el MEN y la otra por Blázquez, se logra inferir una EF que se preocupa por el desarrollo constante del ser humano en todas sus dimensiones, a partir de procesos que implican la acción motriz de los sujetos.

Sumado a lo anterior, y en pro de conceptualizar una EF acorde a las necesidades de la problemática en cuestión, se acude a la definición que propone Torres (2005) donde dice que la EF es una

disciplina pedagógica que utiliza de manera sistemática y metódica la actividad motriz en diversas manifestaciones [juego, danza, gimnasia, campismo, baile, expresión corporal], con el máximo propósito de contribuir en el desarrollo de las capacidades humanas, tanto en el plano físico-motor, como el psicológico, social y moral” (p. 15)

De esta manera, la Educación Física concebida desde este proyecto, es una disciplina pedagógica que propende por la construcción de un ser humano que a partir de acciones motrices logra un desarrollo de sus capacidades humanas, desde el punto de vista físico-motor, psicológico, social y moral, siendo así un proceso de aprendizaje constante.

Componente humanístico

Teoría de desarrollo humano de Lev Vygotsky.

A la luz de esta concepción de EF, se pretende establecer una teoría de desarrollo humano que apunte a la construcción de ese ser humano, que se busca formar desde el presente PCP, por lo cual, se adopta la teoría de desarrollo humano propuesta por Lev Vygotsky, la teoría sociocultural, desde la cual Vygotsky (1979) (citado por Bodrova y Leong, 2005) plantea que:

el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto social forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. (p.48)

De acuerdo con esto, se establece la primera relación con la problemática de la inequidad de género que surge a partir de los roles que se han formado dentro de las culturas y las sociedades, pues este contexto social en el que se mueve el sujeto tiene mucho que ver en cómo este percibe y comprende el mundo, pues bien dice Vygotsky que es capaz de moldear los procesos cognitivos del ser humano.

En esa misma línea, el autor plantea que el contexto social debe ser visto en diversos niveles, dentro de los cuales plantea

1. El nivel interactivo inmediato, constituido por el(los) individuos(s) con quien (es) el niño interactúa en ese momento.
2. El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño tales como la familia y la escuela.

3. El nivel cultural o social general, constituido por elementos de la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y el uso de la tecnología. (p.48)

De acuerdo con Vygotsky, estos son los contextos que influyen de manera directa o indirecta en la forma de pensar de las personas, en relación con la problemática abordada para este proyecto, en la contextualización es evidente que la inequidad de género es eminentemente un problema social, en el que se han creado roles de género para hombres y mujeres, desde el nivel cultural o social general, hasta el nivel interactivo inmediato del individuo, lo que conlleva en muchas ocasiones al sujeto a ser, pensar y actuar dentro del sistema androcéntrico.

Ahora bien, Vygotsky (1979) señala que “el camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona” (p.56) lo que implica que para que el niño sea capaz de reconstruir las propiedades de dicho objeto, tiene que interactuar con el objeto mismo y además con otro individuo, esto le da el carácter de interacción social, en donde las acciones de uno afectan al otro. Además de esto Vygotsky (1979) indicó que para comprender las acciones que realiza un individuo, se deben conocer sus relaciones sociales, que son libres y espontáneas, y desde las cuales es posible determinar el contexto social en el que se mueve el individuo y en el que es consciente del conocimiento, pues este está mediado por su historia personal y social. De esta manera, se da el aprendizaje tanto social como individual que es interiorizado por el individuo y que es posible explicar a partir del proceso de internalización.

Con la categoría internalización Vygotsky (1987) busca abarcar también la línea psicológica que soporta los procesos de interiorización del conocimiento, abarcando los conceptos de la internalización del plano interpsicológico al plano de lo intrapsicológico, que es, en últimas, el proceso de interiorización.

Para comprender el proceso de internalización se debe partir del análisis de las funciones psíquicas superiores, con el fin de entender cómo el conocimiento pasa de lo social

a lo individual, lo que es conocido como el proceso de interiorización, respecto a esto Vygotsky (1987) expresa que “mientras las funciones psicofisiológicas elementales, no cambiaron en el proceso del desarrollo histórico, las funciones superiores (el pensamiento verbal, la memoria lógica, la formación de conceptos, la atención voluntaria, la voluntad y otros) sufrieron un cambio profundo y multilateral” (p.37). En esta medida, se deben señalar las dos líneas del desarrollo psíquico del ser humano, una substancialmente biológica y la otra sociocultural. La línea biológica se encarga de las funciones psicológicas elementales, y la segunda de las superiores, que “no pueden ser comprendidas sin el estudio sociológico, es decir, que ellas son el producto, no del desarrollo biológico, sino del desarrollo social de la conducta” (Vygotsky, 1987, p. 38).

Así, lo clarifica Vygotsky (1987) al hablar de funciones psicológicas elementales y funciones psíquicas superiores cuando menciona que

Llamaremos a las primeras, estructuras primitivas; esto es un todo psicológico natural, condicionado sobre todo por las peculiaridades biológicas de la psique. A las segundas, – que aparecen en el proceso del desarrollo cultural- las llamaremos estructuras superiores, ya que representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior. (p.129)

Lo que quiere decir que, el ser humano nace con funciones elementales, pues estas son biológicas, y son la base desde la cual se desarrollan las funciones superiores a partir de procesos socioculturales.

Teniendo claro estos dos conceptos, se vuelve a la internalización que es tomada por Vygotsky (1979) como “La reconstrucción interna de una operación externa” (p. 92), es decir, que los sucesos exteriores pasan al plano interior, a la mente del individuo. Para hacer

entender de manera más acertada esta categoría de internalización, Vygotsky (1987) plantea la ley genética del desarrollo cultural en la que expone lo siguiente

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (p. 94)

Es a partir de este último apartado que, “todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 1987, p.94) se establece la relación con la problemática que abarca el PCP, puesto que como se ha hecho evidente, las funciones superiores responden a los procesos socioculturales, ámbito en el cual surge la creación de los roles de género y la formación de relaciones de inequidad entre los mismos, así pues, esta teoría de desarrollo humano planteada por Vygotsky, nos permite entender la formación de los conocimientos de los individuos y además posibilitar una transformación de los mismos.

Ahora bien, esa compleja relación que existe entre las funciones interpsicológica e intrapsicológica, que supone la transición a través de las características positivas del contexto y de la acción de otros sujetos, sumado a lo que ya posee el individuo como consecuencia de la educación y de sus experiencias, hace referencia a la Zona de desarrollo próximo (ZDP en adelante) que es definida por Vygotsky (1979) como

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133)

En este punto, es importante resaltar la influencia de los diversos niveles del contexto social que plantea Vigotsky, y que fueron descritos en líneas anteriores, puesto que tienen relación directa con la ZDP; en estos niveles, se encuentran esos sujetos que guían o acompañan el proceso del individuo, es decir, quienes lo ayudan a llegar de su nivel de desarrollo potencial, al nivel de desarrollo real.

Es en esta ZDP, donde se resalta la influencia de la familia, la escuela, la sociedad como entes mediadores en la formación de conceptos del individuo, y donde se establece una relación directa con el presente PCP, la cual se visualiza desde la función de la escuela como espacio de formación tanto en conocimientos como en comportamientos e identidades sociales, este proceso es logrado a través de los docentes, que se convierten en influyentes importantes en el proceso del nivel de desarrollo potencial, puesto que, guían el proceso de enseñanza y aprendizaje de los sujetos, posibilitándoles crear sus propios conceptos, por medio de situaciones problematizadoras que lleven a los individuos a alcanzar su nivel de desarrollo real, proceso desde el cual los autores del PCP se plantean incidir en la transformación de las concepciones de género y sus roles en los sujetos participantes del proyecto, llevándolos a concebir y vivir relaciones de género equitativas.

Componente disciplinar

Praxiología motriz

Ahora bien, para hablar de la teoría disciplinar, es preciso aclarar que, en el trasegar de la historia la EF ha sido vista desde diferentes perspectivas, las cuales subyacen del proyecto social que se vivía en cada momento histórico particular. De allí que, la EF en un principio buscaba el adiestramiento de los cuerpos con fines militares, muy propio de la Grecia y Roma Antigua, en donde la preocupación por lo corporal surge de la intención de formar buenos soldados. Esta mirada siguió hasta el periodo de la revolución industrial, en donde hubo una

incesante preocupación por formar trabajadores que soportarán cargas laborales arduas y así aumentar la producción. (Lagardera y Lavega, 2003, p. 194)

Estos dos momentos, se distancian de un largo periodo de tiempo, en el que no se presentan cambios en la concepción de un cuerpo máquina, momento en el cual, de acuerdo con lo presentado en el capítulo anterior, también se acrecentaba la visión androcéntrica, por tal razón, cualquier perspectiva que se encuentre bajo esta mirada no tendrá relación con el presente PCP. Debido a esto, desde esta propuesta formativa, se decide asumir una propuesta que realiza la Praxiología Motriz, que propone una EF que rompa con la visión tradicional que existía de la educación por el movimiento.

La praxiología motriz es el constructo teórico propuesto por Pierre Parlebas con el fin de establecer una ciencia que cimentara teóricamente a la Educación Física, al entrenamiento deportivo y cualquier disciplina que tuviera como eje central las acciones con una finalidad motora. Por tal motivo, es que la Praxiología se concibe como la ciencia de la acción motriz, que constituye su objeto de análisis desde el estudio de la lógica interna de las acciones motrices. (Gallo, 2010, p. 222)

Además, Parlebas genera una visión particular de la EF, que se aleja del reduccionismo psicológico y biológico de la educación por el movimiento. Basándose, en una motricidad relacional en la que el aspecto social tiene mayor preponderancia. Es así como, el eje central se constituye en el individuo que desde sus conductas motrices se relaciona con los demás interventores de la situación, desde relaciones de comunicación, contracomunicación o ambas. (Gallo, 2010, p.228). Adicionalmente, esta motricidad relacional que propone Parlebas, en donde el aspecto social cobra mayor importancia, congenia de manera asertiva con la propuesta de desarrollo humano de Vygotsky y la problemática que se propone abarcar desde este PCP, en tanto el ámbito social es el origen, desarrollo y culminación del proceso de aprendizaje del sujeto.

Ahora bien, en la búsqueda de una mayor relación no solo desde el aspecto social, sino también desde la EF como disciplina pedagógica, se adopta la propuesta que hacen Lagardera y Lavega, quienes argumentan que la Praxiología motriz impone una revolución copernicana al establecer que la Educación Física es sistémica, contextualizada y optimizadora. (Lagardera y Lavega, 2003, p. 194) Pues bien, esta mirada de EF que proponen Lagardera y Lavega genera una relación aún más estrecha y pertinente con la finalidad propia del PCP, ya que al verse de manera sistémica los problemas se conciben como totalidades complejas dotados de una entidad y estructura propia, en donde cada sujeto actuante se constituye como un sistema que dotara la acción motriz de un significado y un sentido para constituir su conducta motriz. (Lagardera y Lavega, *Introducción a la praxeología motriz*, 2003)

Además, la Praxiología motriz establece que la Educación Física debe ser contextualizada, por lo que necesita que el profesional, este en la capacidad de asumir una posición investigativa frente a las conductas motrices de sus estudiantes. En ese sentido, el educador debe propender a generar situaciones motrices pertinentes para la concreción del proyecto pedagógico que sea planteado. En otras palabras, cada grupo necesita de una atención diferenciada, de allí la capacidad optimizadora en la que enmarca la Praxiología motriz a la EF, lo cual está estrechamente ligado a la ZDP que propone Vygotsky, en la que establece al docente como un mediador del proceso de enseñanza- aprendizaje, pues “las consecuencias sobre las conductas motrices del alumno pueden ser tan extraordinarias como distintas, dependiendo de la red de comunicaciones que se esté promocionando en los juegos que se elijan”. (Lagardera y Lavega, 2003, p.161) En pocas palabras, es el educador quien, bajo una exhaustiva observación de las conductas motrices de sus estudiantes, dispondrá de una serie de situaciones motrices que propicien relaciones particulares entre los sujetos y su medio, y de esta manera, poder llevar acabo las finalidades pedagógicas proyectadas.

Al respecto, Lagardera y Lavega (2003) mencionan que:

En educación física, no es el movimiento el objeto de estudio central, sino la persona que se mueve, la persona que se desplaza, sus decisiones motrices, sus respuestas afectivas, su noción de riesgo, sus características corporales, la interacción que haga con los demás participantes y de la información que obtenga del medio. (p.195)

Por ende, la Educación Física desde la mirada praxeológica, ubica su objeto de estudio en los aspectos propios de quien es el partícipe de la acción motriz, procurando escudriñar las cualidades que le impregna cada sujeto a la misma. Por eso, surge la importancia del concepto de conducta motriz, que Lagardera y Lavega definen como las acciones motrices personales, debido a que cuando se pone en marcha la motricidad, se refleja parte de la forma de ser de cada sujeto y de su personalidad. (Lagardera y Lavega, 2003, p.48)

Esta mirada, se soporta desde el paradigma sistémico- estructural que elabora la Praxeología motriz que “concibe los problemas como totalidades complejas con estructura y entidad propia” (Largardera y Lavega, 2003, p. 42), en otras palabras, para dilucidar la lógica de cualquier situación motriz se tiene que observar desde la totalidad, que a su vez contiene estructuras que se relacionan entre sí.

En ese sentido, todo sistema praxeológico contiene una unidad básica para llevar acabo el análisis de cualquier práctica que tenga una finalidad motora. Esta unidad, Parlebas (2001, p. 41) la denominó acción motriz, que define como la puesta en escena de las conductas motrices de uno o varios sujetos, al interior de una determinada situación motriz.

Ahora bien, frente a la acción motriz Lagardera y Lavega la categorizan en cuatro tipos. La primera de estas es aquella que contiene una significación práxica, o sea que la propia acción remite el contexto del que procede. La segunda, es la acción motriz de juego que, es aquella que es regulada por un reglamento. La tercera, es la acción motriz expresiva en donde suscita la necesidad de comunicación a partir de expresiones y, por último, están las

acciones motrices introyectivas que tienen una apariencia de inmovilidad pero que genera una apertura a la consciencia corporal. (Lagardera y Lavega, 2003, pp. 52-53)

La acción motriz que llegue a realizar un sujeto depende propiamente del tipo de situación motriz en el que se inscriba la práctica que se lleve a cabo. En ese sentido, la Praxiología motriz propone una taxonomía de las situaciones motrices, para lo cual, acude a dos componentes estructurales presentes en toda práctica, estos dos criterios son: en primer lugar, la relación que establecen los protagonistas de la acción frente al criterio de intervención en el que se puede presentar ausencia o presencia de comunicación (C) y/o contracomunicación (A), en segundo lugar, el otro criterio se ubica en la relación con “el espacio de acción incorporado bajo el criterio de presencia o ausencia de incertidumbre debido al entorno físico (I)”. (Lagardera y Lavega, 2003, p.75)

Es preciso, profundizar un poco más en las características de estos tres componentes: Comunicación, contra comunicación e incertidumbre. En ese sentido, el componente de comunicación (C en adelante), es el criterio de categorización de toda situación en la que debe primar la colaboración y el trabajo mancomunado para llegar al objetivo motor, de allí la importancia de la (C) para desarrollar la equidad de género debido a que bajo estas situaciones se establecen relaciones de horizontalidad, en donde todos los sujetos obtienen un mismo rol de protagonismo.

Continuando, con el componente de contracomunicación (A en adelante) son todas aquellas situaciones, en donde se generan relaciones de antagonismo. Aquí, se deberá tener un mayor cuidado para los fines del presente PCP, debido a que las relaciones antagónicas llevan a que se den relaciones de supremacía, por lo que se acompañara de la comunicación para que tengan mayor prioridad los fines cooperativos que los antagónicos.

Ahora bien, el componente de incertidumbre (I en adelante) se presenta en las situaciones motrices en la que los actores necesitan una decodificación constante de la

información que presenta la situación, ya sea por el medio físico o por las constantes variables que proporcione el juego. Este componente se vuelve crucial para incorporarlo en las situaciones tanto antagónicas como las colaborativas, ya que requiere de una metacomunicación por parte de los sujetos al descifrar las percepciones de sus pares. Llevando a que, aún frente a las diversas fluctuaciones que presente la situación siempre se propenda porque todos los sujetos tengan las mismas oportunidades de participación y protagonismo posibilitando así el fortalecimiento de las relaciones equitativas de género.

Adicionalmente, el análisis de la taxonomía de las situaciones motrices establece dos grandes grupos de estas, el primer grupo se genera por el criterio (CA), el que a su vez se subdivide en: situaciones psicomotrices, que no requiere comunicación motriz y están las situaciones sociomotrices, que a su vez se subdividen en cooperativas, de oposición y de cooperación-oposición. El segundo grupo, se establece bajo el criterio de incertidumbre (I) en donde se generan también dos subgrupos: las situaciones motrices en un medio estable o regulado y las situaciones motrices en un medio inestable, en donde los medios son fluctuantes y requieren de una constante lectura del medio.

Al involucrar ambos criterios de clasificación en una misma taxonomía con la ecuación variable de las tres categorías, es donde surgen los ocho tipos de situaciones motrices, que serán denominadas: los dominios de la acción motriz. Pero, aun así, estos sistemas praxeológicos se dividen en psicomotores y sociomotores; Los psicomotores son aquellas situaciones en las que no se necesita de interacción motriz. Caso contrario de los sociomotores, que además poseen seis de los ocho dominios, y pueden entenderse como sistemas interactivos, debido a las relaciones que pueden tener los participantes de la acción con otros sujetos también activos en la acción. (Lagardera y Lavaega, 2003, p.86)

De acuerdo con la categorización de los dominios y a lo expuesto con anterioridad el presente PCP hará énfasis en los seis dominios de orden sociomotor. Por lo cual, a

continuación, se precisarán las características sustanciales de cada uno. Para ello, se subraya los o el componente que esté ausente para el dominio. Por ejemplo, (CAI) será el dominio en el que hay ausencia de incertidumbre.

El dominio (CAI) hace referencia a todas aquellas situaciones motrices en donde se genera un enfrentamiento entre los participantes, bajo un medio estable, por lo que se nombra dominio interactivo de oposición. Por otro lado, el dominio (CAI) o adaptativo – interactivo de oposición, es aquella situación que requiere de una lectura de información tanto del adversario como del medio de acción. Ahora, frente al dominio interactivo de cooperación o (CAI) es en donde la colaboración se convierte en el rasgo dominante de la situación motriz, este dominio se caracteriza por que tiene una subdivisión a su interior en situaciones de cooperación expresión (baile), cooperación introyectiva (masaje), interactivo – energético de cooperación (tándem) y praxiotecnológicas interactivas de cooperación (rally). Por otra parte, el dominio (CAI) o adaptativo interactivo de cooperación es la situación en la que se requiere de una cooperación y adaptación al medio. Mientras que el dominio (CAI) o adaptativos interactivos de cooperación, aquí se ubican los juegos tradicionales del fútbol, baloncesto y el balón mano. Y, por último, el dominio adaptativo – interactivo de cooperación y oposición o (CAI) son las situaciones en las que se dan todo tipo de comunicaciones motrices y además se encuentra inmerso el componente de incertidumbre. (Lagardera y Lavaega, 2003, pp. 125-127)

Además de lo ya expuesto, la praxiología motriz genera los *universales ludomotores* que son unos modelos mediante los cuales “se puede identificar, observar y describir las condiciones que caracterizan cualquier juego motor” (Lagardera y Lavaega, 2003, p.137), es en ese sentido, que se convierten en modelos que descubren la estructura básica de cualquier juego o práctica, por tal motivo, son los factores claves para escudriñar en los sistemas praxiológicos en búsqueda de la comprensión de su lógica interna.

A partir de lo anterior, es que cada universal se encarga de la búsqueda de un preciso aspecto de la lógica interna. Dicho ello, los siete universales ludomotores son los siguientes: el primero busca la red de comunicación motriz; el segundo busca la red de interacción de marca; el tercero tiene pendiente el sistema de puntuación; el cuarto está pendiente del sistema de cambio de roles; el quinto tiene atención en el sistema de cambio de sub roles; el sexto es lo relacionado con el código gestémico; y por último el código praxémico.

(Lagardera & Lavaega, 2003, p. 140)

De esta manera, se llega al final del componente disciplinar, dentro del cual se encuentra expuesta la tendencia de la praxeología motriz propuesta por Lagardera y Lavega, que soporta la relación existente desde la EF, con la teoría de desarrollo humano y la problemática planteada por el presente PCP, que encuentra su punto más álgido en el ámbito social del ser humano, que es donde se conforman las concepciones de género y roles de los mismos que además son generadoras de inequidad, y donde suceden las acciones motrices, reflejadas en las situaciones motrices que son planteadas, guiadas y acompañadas por el docente, que desde la teoría de desarrollo humano de Vygotsky se conoce como ZDP, finalizando en la adquisición de nuevos conceptos formados a partir del desarrollo social.

Componente pedagógico

Enfoque curricular

El presente proyecto se enmarca en la necesidad de transformar una situación de injusticia social determinada por la legitimidad de una sociedad androcéntrica, que supone una posición de la mujer poco valorada y relegada en función del hombre, esta problemática se ha instaurado hegemónicamente en los seres humanos, entendiendo que una hegemonía se refiere en términos de M. Apple siguiendo a Raymond Williams a “un conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central, efectivo y dominante de los significados,

valores y acciones que son vividos” (Apple, 1986, p.16) en esa medida, se entiende que en términos hegemónicos el androcentrismo es la manera en que se entiende, concibe y vive el mundo.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que esta mirada hegemónica del mundo se perpetua en cierta medida porque todas las instituciones que convergen en la sociedad están programadas y diseñadas para reproducir estas perspectivas que sean productivas para una cultura efectiva y dominante (Apple, 1986) en ese sentido, el ámbito educativo y las escuelas se convierten en “agentes transmisores de una cultura dominante efectiva” (Apple, 1986, p 16) que se encargan de ayudar a “crear personas (con los valores y significados apropiados) que no ven otra posibilidad sería que el conjunto económico y cultural ahora existente”(Apple, 1986, p. 17)

En esa medida, se entiende que debido al poder de influencia del acto educativo este debe tener en cuenta tres elementos importantes “Necesita situar el conocimiento, la escuela y al propio educador dentro de las condiciones sociales reales que <<determinar>> a esos elementos” (Apple, 1986, p. 25) añadiendo que para que este acto educativo sea significativo debe estar enmarcado en la visión de justicia social y económica, y además debe entender que el educador no cumple una posición neutral dentro del mismo.

En razón de lo anterior, este PCP acoge un enfoque curricular crítico, que le permita la transformación de la problemática social de inequidad en la que se envuelve a la mujer, teniendo en cuenta que este curriculum “se erige como un poderoso instrumento para la justicia social, en la medida en que integra contenidos procedentes de otras culturas y grupos más desfavorecidos” (López, 2005, p. 199) atendiendo a la necesidad de establecer relaciones equitativas de géneros.

Asumiendo que “la educación se convierte, más que nunca, en un factor crucial para el equilibrio y la cohesión social” (López, 2005, p. 198) lo que quiere decir que, desde el presente PCP se toma la educación y el acto educativo como la oportunidad de cambio que necesita la sociedad para abandonar los comportamientos y pensamientos androcéntricos y machistas, posibilitando unas relaciones equitativas y justas entre hombres y mujeres.

En ese sentido, la labor docente es crucial para propiciar dichos cambios sociales, se necesita de un educador que entienda, comprenda y proponga desde su quehacer pedagógico la reflexión y el pensamiento crítico en el entorno educativo y sobre todo en los estudiantes, así lo propone López (2005) cuando dice

Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente su responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. (Giroux citado por López p. 199)

Por tanto, solo puede existir un proceso de enseñanza aprendizaje crítico si el docente se plantea cuestiones sociales, las entiende y las plantea en su acto de enseñar, con el fin de contribuir a la sociedad real en la que se encuentra.

Por otro lado, desde esta perspectiva de un currículo crítico se pretende que “los alumnos pasen de ser “estudiantes invisibles sin voz” a ciudadanos responsables que se involucren activamente junto a sus profesores en la construcción democrática del curriculum en las escuelas” (Martinez citado por López, 2005, p. 197) dando a entender que, la construcción del curriculum y lo que sucede en el acto educativo debe ser una acción colectiva, en donde tanto profesores como estudiantes son agentes activos y participativos.

Finalmente, este currículum crítico “abre las puertas a un movimiento de liberación de los ciudadanos mediante la educación” (López, 2005, p. 203) puesto que, desde esta postura será concebido como un elemento fundamental para que los seres humanos tengan acceso a la comprensión de su cultura y así puedan alcanzar una libertad y una autonomía en tanto su desarrollo personal y social, y en esa medida este enfoque curricular crítico aporta a la intención formativa del presente PCP, en tanto, que se espera generar conciencia y reflexión alrededor de una problemática vigente.

Modelo pedagógico de Paulo Freire

La pedagogía que aporta en mayor medida a la visión que se requiere para el propósito del proyecto curricular particular es la propuesta presentada por Paulo Freire (1997) que la define como una “práctica educativa humanizante” (p. 111). En donde establece una fuerte crítica a la educación bancaria, que es respaldada por los movimientos capitalista y neoliberalista, y que tiene como objetivo la perpetuación del orden hegemónico entre un opresor y unos oprimidos, que, en esencia, también es un proceso androcéntrico. De esta manera, antes de continuar con la propuesta hecha por Freire, se hace necesario desglosar cada uno de los términos establecidos en la crítica que genera el autor y su relación con el modelo androcéntrico desglosado en el primer capítulo. Así, posteriormente presentar la propuesta pedagógica de Freire.

Ahora bien, a propósito de la ‘educación bancaria’ Paulo Freire (2005) menciona que:

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolución de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra en el otro. (p. 79)

A partir de la visión de la educación bancaria de Paulo Freire se puede aseverar que, este tipo de pedagogía consta de una comunicación de tipo vertical, en donde el profesor es poseedor del saber que debe ser adquirido por el estudiante, asemejado al proceso de llenado de una jarra por cualquier tipo de producto. Debido a la comunicación de tipo vertical, se manifiesta un poder de orden hegemónico por parte del profesor, esto lo manifiesta Freire (2005) al mencionar que “el educador identifica la autoridad del saber con la autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos” (p. 80). En otras palabras, el docente es quien tiene el saber absoluto al interior del aula de clase, que conlleva al alumno a ubicarse ingenuamente en el papel de ignorante, de allí, que se ratifique el orden de poder establecido por el profesor.

Sabiendo que en la educación bancaria se presenta una comunicación de orden vertical en la relación docente – estudiante, cabe precisar que, esta relación genera una negación absoluta al conocimiento previo del estudiante, de manera tal que se desconoce las facultades contextuales que han participado en el desarrollo del sujeto. Ahora bien, en el mismo sentido, la pedagogía bancaria se establece como practica educativa de dominación de los oprimidos, con el fin que los opresores se mantengan en esa posición de superioridad. (Freire, 2005)

La conservación del estado de opresión, se da debido a que la educación bancaria, con las particularidades anteriormente mencionadas, fomenta la ‘burocratización de la mente’ que Freire (1997) la consigna como “Un estado refinado de extrañeza, de “auto sumisión” de la mente, del cuerpo consiente, de conformismo del individuo, de resignación ante situaciones consideradas fatalmente como inmutables” (p. 109) en otras palabras, en el pensamiento del oprimido no se vislumbra la dominación a la que se ve inmerso, o si la reconoce, ve imposible la salida de ese estado. Entonces, se puede relacionar que la inequidad en la que se envuelve a la mujer, en el entorno educativo, cultural y social, que genera de cierto modo una ‘burocratización de la mente’ en cuestiones de género, ello porque en la cotidianidad se

pueden ver normalizadas acciones machistas, conllevando a que se dejen pasar por alto, lo que contribuye a mantener la asimetría social de género.

Ahora bien, por otra parte, para comprender completamente la crítica al modelo de educación bancaria que establece Freire, es pertinente aclarar que este se sustenta en dos fenómenos el capitalista y el neoliberalista. Esto debido a que las mañas pragmáticas neoliberales minimizan el acto formativo al simple entrenamiento en cuestiones de la técnica y la ciencia (Freire, 2012). Por otro lado, la premisa de la globalización es la desaparición de las fronteras, para así generar una apertura del mercado ubicando en un mismo nivel las diferentes economías, dejando de lado las disparidades industriales presentes de las grandes maquinarias internacionales y el débil panorama productor nacional, en ese sentido, estos dos hechos contribuyen a que se establezca, tanto al interior del ámbito educativo como fuera de este, una ‘ética del mercado’. (Freire, 1997) En ese sentido, ambos fenómenos promueven mantener las relaciones verticales que se ubican entre opresores y oprimidos en ámbitos sociales, económicos y culturales, de manera tal que se inmiscuye directa e indirectamente en todo el proceso educativo.

Aclarado el punto de partida de la pedagogía crítica o más precisamente la ‘pedagogía liberadora’, es preciso ahora, navegar por las características cruciales dadas por su precursor Paulo Freire, en donde se entiende la práctica educativa como un acto humanizante en busca de hacer “personas más personas” (Freire, 2012, p. 139) o en otras palabras, la educación debe priorizar las potencialidades humanas que llevan al ser humano a relacionarse con sus pares de una manera dialógica, en donde se establece una comunicación de orden horizontal y se diluyen las posiciones de oprimido y opresor.

Dado que Freire en su modo de ver la educación, no establece criterios tácitos, sino que, por el contrario, mantiene, de manera constante reflexiones acerca de unas temáticas a tener en cuenta por quien se adentre en los caminos de la educación. Por esa razón para el

presente PCP son asumidas las siguientes: administración de la libertad, dialogicidad, importancia contextual, historicidad, dinamismo cultural, no neutralidad y coherencia. Estas temáticas se logran inferir a partir de la lectura de publicaciones como *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la autonomía* y *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Para ilustrar de mejor manera cada temática, estas serán tratadas en las siguientes líneas, en el orden aquí establecido.

En primer lugar, al momento de mencionar el tema referido a la libertad, Freire manifiesta que este es un tema arduo, debido a que debe ser administrada por el educador de manera minuciosa debido a que “la libertad sin límite es tan negativa como la libertad asfixiada o castrada” (Freire, 1997, p. 101) de manera más concisa, enfatiza que libertad y la autoridad deben estar en una balanza que el docente debe estar nivelando, de manera tal, que se emplee una *autoridad coherentemente democrática* en la que no se llegue a ninguno de los dos extremos de la balanza, de esta manera ir caminando hacia la autonomía del educando y en parte al docente. Punto crucial, en aras del incentivo de la equidad, pues esta es una noción que debe nacer del individuo por actuar en pro de la justa participación de cada sujeto en su entorno social.

Como segundo aspecto, se presenta la dialogicidad que se enmarca una relación docente – estudiante, en el cual se rompe con el vínculo de verticalidad, de manera tal, que se establece un entorno educativo mediado por una comunicación horizontal, en donde el docente al enseñar aprende y el estudiante al aprender enseña (Freire, 2005). Todo ello, conllevando a que la educación se medie a partir del reconocimiento del otro y del mundo como posibilidad de generar una *curiosidad epistemológica* que es la capacidad de aprender desde la comprobación, la curiosidad no fácilmente satisfecha, la duda rebelde y la comparación metódica, de esta manera, el sujeto alcance el conocimiento sustancial del objeto a aprehender (Freire, 1997). Es de este modo, que el aprendizaje gira entorno a la

problematización que se genere en el entorno educativo teniendo como protagonistas al estudiante, el maestro y el contexto.

Precisamente la importancia del contexto el tercer aspecto a tener en cuenta, debido a que, se pone de manifiesto la importancia que tiene el docente en la realización de una observación detenida del entorno y los factores claves que se inmiscuyen en el acto educativo, motivo por el cual lleva a poder generar una nueva comprensión del contexto partiendo de una lectura y re-lectura del mismo, esto en búsqueda de una reinención de la sociedad. De manera tal, que el saber propio del sujeto no inmiscuye en el saber del mundo sino con él (Freire, 2012). Aquí, cabe hacer la relación presente con los procesos *interpsicológicos*, las acciones propias de externos o el contexto, e *intrapsicológicos*, que responden a los procesos individuales, de manera tal, que están en una conjunción de ambos para establecer un proceso de aprendizaje significativo.

Ahora frente al aspecto de historicidad, aquí Freire (2012) hace mella en que “la cuestión fundamental no es que el pasado pase o no pase, sino la manera crítica, atenta, como entendamos la presencia del pasado en los procedimientos del presente” (p. 93). Dicho de otra manera, lo que pretende en este apartado es generar una mirada exhaustiva a la historia, aspecto crucial al encontrar los vestigios presentes en el trasegar de la humanidad frente al fenómeno de la equidad de género, de manera tal que se dé un nuevo rumbo al modo en que se establecen las relaciones personales al interior de la sociedad, en donde se desnaturalice las acciones machistas y se salga del estado metal de burocratización.

En relación estrecha con el aspecto de historicidad, se ubica el dinamismo cultural, que hace referencia al cambio constante que puede presentar la realidad del momento actual como histórica, asumiendo en esa medida al ser humano capaz de cambiar dichas realidades partiendo de su capacidad creativa, discursiva, creadora y su accionar. (Freire, 2012) Además de tener una mirada de la historia como posibilidad de transformación, aunque cabe aclarar

que el cambio puede llevarse a cabo, no será fácil, pero es posible. Posición que es asumida para llevar a cabo el propósito formativo del PCP, ya que se entiende que la tarea es ardua, el camino hacia la equidad es largo, pero es imposible pensar en un modo de relacionarse en donde como aspecto crucial este la equidad.

Tener presente a la historia como posibilidad de cambio, es precisamente lo que lleva ver que la educación como un acto no es neutral, sino que, por el contrario, es un acto político- cultural orientado a un objetivo tácito que vislumbra un tipo de ciudadano particular. Ello es manifestado por Freire (1997) cuando menciona que “la educación nunca fue, es, o puede ser neutra, “indiferente” a cualquiera de estas hipótesis, la de la reproducción de la ideología dominante o la de su refutación” (p. 95). En ese sentido, la educación ó apunta, a que se mantenga la dominación, que para nuestro caso sería continuar con el modelo androcéntrico en donde se acrecentaran las asimetrías de género o la propuesta presentada, en donde se camine hacia la construcción de la equidad de género y la destrucción del modelo androcéntrico.

Partiendo de la no neutralidad o politicidad del ámbito educativo, es donde se convierte de suma importancia la presencia de la coherencia que tiene que ser asumida por el educador que, en su camino político de educar, busque comunicar desde su corporalidad y su corporeidad un mensaje de otra posibilidad más fraterna de ser persona, proyectando desde su accionar y proceder pedagógico el ideal de sociedad que pretende (Freire, 1997). Para caso particular del PCP, los educadores que asuman este proyecto no solo tienen que comunicar la equidad de género, sino que también deben asumirla con parte de si, de manera tal, que el educando no solo comprenda el dialogo de la equidad, sino que aprehenda desde lo vivencial la equidad de género.

Aclaradas las particularidades de la pedagogía de Paulo Freire, es momento de puntualizar su concepto de educación, para ello parte de la hipótesis que todos *los seres*

humanos estamos programados, pero para aprender, ya que donde haya mujeres y hombres, o dicho mejor, personas, habrá siempre algo que enseñar, aprender y hacer. Claro que cabe hacer la salvedad, que el proceso de enseñanza – aprendizaje debe posibilitar su propia producción o construcción (Freire, 1997). Ya que “si la educación no transforma la sociedad, la sociedad tampoco cambiará sin ella” (Freire, 2012, p. 83). De modo tal, que la dinámica social propia en la que se enmarca la educación genera que esta sea un factor crucial para establecer la posibilidad de transformación hacia un mundo nuevo, en donde prime la *ética universal del ser humano* entendida esta como la posibilidad de minimizar las injusticias sociales y las inequidades.

La afirmación anterior es presentada por Freire (año) cuando menciona que:

Una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática de conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad. Por eso es imprescindible que la escuela incite constantemente a la curiosidad del educando en vez de “ablandarla” o “domesticarla”. Es necesario mostrar al educando que el uso ingenuo de la curiosidad altera su capacidad de hallar y obstaculiza la exactitud del hallazgo. Por otro lado, y sobre todo, es preciso que el educando caya asumiendo el papel del sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no solo el de *recibidor* de la que el profesor le transfiera. (pp. 118 – 119)

Modelo didáctico alternativo

El modelo didáctico es concebido como un potente “instrumento de análisis e intervención en la realidad educativa por su capacidad para relacionar la reflexión teórica y la intervención práctica” (García, 2000, p. 2) y en ese sentido, se puede entender desde las siguientes preguntas: ¿Para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? Y ¿qué y cómo evaluar?

Partiendo de esta definición de modelo didáctico, en estrecha relación con el enfoque curricular crítico de esta propuesta curricular, se acoge el modelo didáctico alternativo o de investigación en la escuela, puesto que, este plantea un “análisis crítico de la realidad educativa y se orienta una intervención que favorezca un cambio en profundidad de la enseñanza” (García, 2000, p.2) y surge como una alternativa del modelo didáctico tradicional, en la misma línea que se plantea el enfoque curricular crítico y el modelo pedagógico de Paulo Freire, como una mirada distinta de la tradicional de la educación.

Este modelo alternativo, pretende proporcionar un “marco curricular” que sea válido tanto para los educandos como para los profesores, es decir, que los dos sean actores activos en el acto educativo, por ende, plantea tres problemas básicos que implican tanto a educandos como a profesores, el primero, el conocimiento escolar que se considera deseable, cómo impulsar la investigación escolar para construir el conocimiento escolar y cómo regular el proceso de investigación escolar, a los cuales responde a través de “hipótesis curriculares” que son los supuestos desde los cuales se desarrolla el proyecto curricular. Por lo tanto, el modelo didáctico alternativo concibe la idea de que la investigación escolar de los alumnos y profesores acerca de su desarrollo es la mejor manera de construir el conocimiento escolar, y la evaluación es concebida como investigación (seguimiento continuo) que permite reelaborar las hipótesis.

En relación con lo anterior, este modelo didáctico se encuentra fundamentado desde tres perspectivas: La perspectiva evolucionista y constructivista del conocimiento, que parte de la idea de que no existen “significados absolutos” sino que “los significados son construcciones individuales y sociales relativas a un tiempo y a un espacio determinado” (García, 2000, p. 7) por lo tanto, “el conocimiento se genera en relación con problemas o cuestiones relevantes, y en la interacción y el contraste significativo entre factores internos de las personas y comunidades y factores e influencias externas” (García, 2000, p. 7), perspectiva que tiene

relación con la teoría de desarrollo sociocultural de Lev Vygotsky, en cuanto al proceso de internalización que recoge los conocimientos intra e interpsicológicos del ser humano, que responden a lo individual y a lo socialmente interiorizado.

La perspectiva sistémica y compleja del mundo, que supone que las ideas como la realidad se pueden considerar según García (2000) como

sistemas que se pueden describir y analizar atendiendo a los elementos que las constituyen, a las interacciones que se establecen entre ellos, al tipo de organización que adoptan y a los cambios que experimentan a través del tiempo, es decir, de una manera compleja. p.9

De esta manera, se entiende que el proceso de enseñanza no se mantiene sobre la concepción del conocimiento científico que divide y estructura el saber, sino que establece una mirada contextualizada y holística del proceso de enseñanza, para que esta trascienda al ámbito sociocultural, en ese sentido, se relaciona con la intención formativa del presente PCP, que espera que la concepción de las relaciones equitativas de género en el ámbito educativo sean promovidas a la vida cotidiana, social y cultural de los sujetos.

La perspectiva crítica de la transformación de la escuela supone la necesidad de adoptar una postura crítica, que implica una relación estrecha entre los intereses y el conocimiento, la concepción crítica de la enseñanza ha de basarse en “una visión integradora de las relaciones entre aportaciones científicas, planteamientos ideológicos y realidades cotidianas, así como en el desarrollo de principios de autonomía, diversidad y negociación rigurosa y democrática de significados” (García, 2000, p.11).

Estas tres perspectivas permiten tener una visión más completa, más complementaria y más compleja de la realidad escolar, que constituya el marco curricular para poder elaborar las propuestas de conocimiento escolar, que para este caso, responden a la necesidad de transformar

la mirada androcéntrica que establece relaciones de inequidad entre hombres y mujeres; es necesario, aclarar que este modelo didáctico supone un proceso de enseñanza a partir del principio de investigación en el cual se encuentra inmerso tanto el profesor como el alumno, y debe responder a problemáticas sociales, es decir, ser contextualizado y la suma de estos elementos, supone dicha mirada compleja. (García, 2000)

A manera de resumen, el modelo didáctico alternativo responde a las preguntas ¿Para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? Y ¿qué y cómo evaluar? De la siguiente manera:

¿Para qué enseñar?

Se enseña para lograr el enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y actuar en él. Por lo cual, el presente proyecto está pensado en un proceso de enseñanza- aprendizaje procesual, que inicie con la manifestación de los conocimientos previos de los educandos con respecto a la problemática social de la equidad de género, la aclaración de dichos conocimientos guiada por los docentes y finalmente, la puesta en práctica de lo aprendido, en la vida cotidiana y social del sujeto.

¿Qué enseñar?

El conocimiento escolar integra diversos referentes disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar, la aproximación al conocimiento escolar se realiza a través de una hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento. Para este caso, la problemática social que se abarca es la inequidad de género que resulta de las interpretaciones de la sociedad echas por una mirada androcéntrica, establecida en una hegemonía que se mantiene a través del proceso educativo.

¿Cómo enseñar?

La enseñanza se da a partir del principio de investigación escolar del alumno, en el cual, se requiere de la participación colectiva entre docentes y alumnos, el docente como coordinador de los procesos y como investigador en el aula, y el alumno como constructor y reconstructor de su conocimiento, proceso que se da por medio de problemas y de actividades relativas al tratamiento de esos problemas.

¿Qué y cómo evaluar?

La evaluación está centrada en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los alumnos, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto, esta atiende de manera sistémica a los procesos y realiza reformulaciones a partir de las conclusiones que se van adquiriendo en el proceso. Esto se realiza a partir de instrumentos de seguimiento tales como: producciones de los alumnos, diario del profesor y las observaciones diversas que se hacen del proceso, retroalimentación.

Estilos de enseñanza del descubrimiento guiado a la resolución de problemas

En aras de responder, a las características del rol docente y el rol del estudiante que se establecen desde la perspectiva del modelo didáctico alternativo, en donde los dos son actores activos del proceso de enseñanza- aprendizaje, asumiendo al docente como guía y orientador del acto educativo y al estudiante, como un constante constructor y reconstructor de su conocimiento, partiendo los dos de la función investigativa guiada a la resolución de problemas, se propone desde los postulados de Muska Moston y Sara Ashworth en su texto La enseñanza de la educación física: La reforma de los estilos de enseñanza, llevar a cabo la propuesta curricular particular partiendo del estilo de la práctica. Enseñanza basada en la tarea (estilo B)

hacia los estilos A- E que recogen el descubrimiento guiado (estilo F) y el estilo divergente. Resolución de problemas (estilo G).

El estilo de la práctica. Enseñanza basada en la tarea (estilo B)

El estilo de la práctica “es el primero en el espectro que involucra al alumno en la toma de decisiones durante el episodio” (Ashworth & Mosston, 1993, p. 45) por ende, este es el estilo que se desarrollara para la primera unidad, pues se espera que los alumnos estén inmersos en la toma de decisiones desde el principio del proceso, sin embargo, es importante, tener en cuenta que durante las fases de pre y post impacto, el profesor será quien siga tomando las decisiones correspondientes a la sesión, es decir, que es solo durante la fase de impacto donde el profesor traspasara las decisiones al alumno, y este ejecutará las tareas asignadas.

Durante este estilo de enseñanza la relación de profesor – alumno consiste en la confianza que deposita el profesor en el alumno, para que este tome decisiones adecuadas durante la práctica, por lo tanto, el profesor deja de dar órdenes por cada movimiento, tarea o actividad que realiza el alumno. En esta primera unidad, son de mucha importancia las tareas asignadas por parte del profesor, pues con estas se busca poder observar los conocimientos previos y experiencias de los alumnos con respecto a la problemática, por lo tanto, sus respuestas deben estar guiadas a los objetivos del profesor y de la sesión. Al finalizar esta unidad, se pasará a un estilo de enseñanza que procure un papel más activo por parte del alumno, por lo que se pasa al descubrimiento guiado.

El descubrimiento guiado (estilo F)

Es el primer estilo de enseñanza que inmiscuye al alumno en el descubrimiento, su esencia consiste en “una relación particular entre el profesor y el alumno, donde la secuencia de preguntas del primero conlleva una serie de respuestas del segundo” (Ashworth & Mosston,

1993, p. 199), en ese sentido, es pertinente pues se espera que durante la segunda unidad los educandos adquieran conocimientos de los conceptos relacionados con la participación e integración, proceso que va a estar guiado por el conocimiento de los docentes, a través de preguntas y retroalimentación de las mismas.

Dentro de este estilo de enseñanza, el profesor es quien tiene la decisión sobre el pre impacto, es decir, los objetivos, la finalidad y el diseño de la secuencia de las preguntas que serán las que guíen al alumno al descubrimiento de la finalidad, sin embargo, en este estilo, ya se traspasan algunas decisiones a los alumnos, se les hace participantes activos del proceso, pues la fase de impacto de este estilo, requiere de las decisiones congruentes por parte del profesor y el alumno. Ya en la fase de post impacto, será el profesor quien verifique la respuesta dada por el alumno, aunque es posible que también algunas veces lo haga el alumno. (Ashworth & Mosston, 1993)

Cuando el alumno, haya adquirido los conocimientos necesarios para la comprensión de la problemática, a través del proceso guiado y orientado por el profesor, se espera que este listo para asumir un papel aún mas activo en el proceso, por ende, se realizará un paso del descubrimiento guiado al estilo divergente. Resolución de problemas.

El estilo divergente. Resolución de problemas (estilo G)

Este estilo de enseñanza propone que el alumno inicie “el descubrimiento y la producción de opciones con relación al contenido” (Ashworth & Mosston, 1993, p. 221), en este estilo, se espera que el alumno tome decisiones con respecto a las tareas específicas del tema elegido, se espera además, que sea capaz de ir más allá de lo conocido, por ende, se plantea este estilo de enseñanza para la última unidad del proyecto, pues para ese punto, el alumno ya debe por medio del descubrimiento guiado, conocer y comprender los conceptos claves del

proyecto, que le permitan proponer alternativas frente al desarrollo de la problemática. (Ashworth & Mosston, 1993)

El proceso dentro de este estilo, se entiende de la siguiente manera, en un primer momento, el profesor genera un estímulo (E) en forma de pregunta, problema o situación que lleve al alumno a la necesidad de buscar soluciones, múltiples y divergentes, luego, un segundo momento, denominado mediación (M), donde el alumno busca la variación de soluciones posibles al problema propuesto en el estímulo, y un tercer y último momento, las respuestas (R) que es donde concluye el intervalo de mediación, con el descubrimiento y la producción de ideas múltiples y divergentes al problema. (Ashworth & Mosston, 1993)

Con este estilo de enseñanza, se espera que los dos actores el proceso educativo, docentes y alumnos, cumplan un papel activo para la creación de ideas múltiples y divergentes que contribuyan a la concreción de una mirada equitativa de las relaciones de género.

Evaluación formativa

El proceso evaluativo en la Educación Física debe también descentralizarse del modelo androcéntrico que, en precisas instancias históricas, como se presentó en el primer capítulo, se generó de manera tal, que priorizaba su accionar evaluativo a calificar aquellas destrezas que socialmente se habían establecido para la masculinidad, con llevando a que se relegará y minimizará a la mujer del acto educativo desde la evaluación. El argumento anterior es el que minimiza el panorama de los modelos evaluativos a llevar a cabo en el presente PCP, por ello, la evaluación formativa se establece como eje para completar el ciclo educativo de forma teórica y así plasmarlo en el accionar.

Ahora, para incursionar en las características sustantivas de la evaluación formativa es preciso establecer el concepto que subyace de evaluación bajo esta perspectiva, al respecto la Agencia de Calidad de la Educación (2017) menciona que

Es entendida como un proceso planificado para recoger y sintetizar información con el fin de descubrir y evidenciar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, la planificación y la mejora de la enseñanza, y hacer recomendaciones relacionadas con los objetivos de aprendizaje para el estudiante (p. 8).

En otras palabras, aquí la evaluación se descentraliza de los contenidos de la educación, y va más allá, para enmarcarse en todo el entorno del acto educativo evaluando el progreso de aprendizaje y cómo se está llevando, motivo por el cual, la evaluación conlleva en sí a la consecución de una mejora constante del ambiente de aprendizaje, debido que de una manera u otra, fomenta que en el proceso de enseñanza – aprendizaje se visualice una tensión constante entre el momento de inicio, el actual y el deseado, y con ello, adecuar el entorno educativo a las necesidades que se establezcan.

Bajo este argumento es que se puede mencionar, que es precisamente la evaluación formativa, aquella que permite a los docentes saber de manera concisa en qué estado se encuentran los contenidos, así como ideales formativos, que se han sido dispuestos por ellos. En ese sentido, para llevar a cabo un proceso evaluativo formativo se deben tener tres preguntas claves ¿Hacia dónde vamos? ¿Dónde estamos? y ¿Cómo seguimos avanzando? Estas preguntas son claves para clarificar el proceso de aprendizaje y de esta manera realizar los ajustes correspondientes. (Agencia de Calidad de la Educación, 2017)

Ahora, es necesario tener precisas las seis condiciones que establece Díaz Lucea (2005) para que se presente la evaluación formativa. Para iniciar, ubica la utilidad, en donde establece

con prioridad que los contenidos y orientaciones del aprendizaje deben atender a necesidades reales. Seguido a ello, ubica la viabilidad, que consiste en que este proceso pueda llevarse a la práctica y que ello no le presente al docente una dificultad mayor al proceso de evaluación. Continúa, con la precisión, ya que los instrumentos que se pongan en marcha deben ser rigurosos para llegar a información verídica y útil. Sigue con la individualidad, ya que se deben buscar los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Además, ubica el sentido ético, en donde se hace mella en el respeto a los derechos de los participantes y sobre todo al derecho al saber lo que se pretende hacer. Por último, está la condición de adecuar la realidad, en donde la evaluación debe ser contextualizada al lugar y participantes del proceso educativo.

Es precisamente desde esta visión que se establece una relación intrínseca con todo lo expuesto en el apartado pedagógico, ya que desde las condiciones que debe tener una evaluación formativa, que expone Díaz Lucea (2005), tiene una gran cercanía con los principios expuestos tanto en el modelo pedagógico como curricular que son seleccionados, ya que, la contextualización, la búsqueda de las particularidades propias de cada educando, el componente ético, las adecuaciones de los contenidos, y, que el proceso de enseñanza – aprendizaje este presto a la modificación para ser más preciso con los contenidos frente a las necesidades del entorno educativo, se convierten en ejes que se articulan en la visión pedagógica.

Ahora se hace preciso establecer una concepción clara de la evaluación formativa, para ello, se recurre al concepto de Díaz Lucea (2005) en donde menciona que:

La aplicación real de una evaluación formativa representa un nuevo concepto de educación que intenta dar respuestas reales y efectivas a las exigencias de las sociedades (...) La evaluación formativa regula los aspectos formativos de un programa educativo por encima de los aspectos simplemente instructivos. Por lo tanto, la enseñanza tiene que ser un proceso

personalizado e individualizado. De esta manera, la evaluación sirve también como instrumento para dar respuesta a la atención a la diversificación de los alumnos. (p. 105)

Aquí Díaz Lucea establece que la evaluación formativa debe contestar, en lo posible, a las problemáticas sociales que se generan en las sociedades, que para el caso es la inequidad de género. Además, adiciona que la evaluación, bajo esta mirada, debe ser un proceso individual, en donde se atienda a las diversas manifestaciones de los educandos. Así la evaluación regula los aspectos formativos que son establecidos para el acto educativo. Es en ese sentido, la evaluación formativa se convierte en un proceso que regula todo el proceso de enseñanza aprendizaje, sustentada desde el análisis de información adquirida, del mismo proceso, bajo los instrumentos que se han establecidos con anterioridad, por el docente, en donde se establecen los criterios pertinentes para la consecución del proceso, asimismo, se debe tener claro que la evaluación bajo esta mirada se descentraliza de la acción del educador, ya que aquí, la evaluación la ejerce tanto el docente como el estudiante.

Para que la evaluación sea presentada desde cada uno de los partícipes del proceso de enseñanza – aprendizaje, se hace necesario que se genere la regulación y la autorregulación, estos dos procesos son claves para llevar a cabo la toma de decisiones pertinentes que genera la evaluación y ello lleve a tener un éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje. El argumento anterior lo soporta Díaz Lucea (2005) cuando menciona que “la regulación y la autorregulación del aprendizaje es el dispositivo que permite al profesor y al alumno realizar las acciones adecuadas en cada momento para llegar con éxito al final de un proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 107)

Ahora, entiéndase por regulación a la adecuación que tiene que realizar el docente para ajustar el acto educativo a las necesidades y dificultades que ha presentado el estudiante en el proceso. Por otra parte, la autorregulación es el sistema que utiliza el estudiante para aprender

e ir mejorando constantemente (Díaz Lucea, 2005). Al momento de llevar estos dos procesos a la práctica es necesario generar unos formatos que propicien extraer información verídica de las preguntas ¿En dónde vamos en el proceso? Y ¿Cómo seguimos avanzando? Así como establecer ¿Quién es el encargado de recoger la información en cada uno de los formatos? Para que posteriormente los docentes sean quienes analicen la información que fue establecida en los formatos, y así, hacer los ajustes necesarios para cumplir los objetivos que fueron establecidos.

Se debe aclarar que para que se pueda implementar el proceso de autorregulación es necesario cumplir con una serie de condiciones, como lo menciona Díaz Lucea (2005) soportado en lo argumentado por Munziati (1990) que establece:

- Comunicación a los alumnos de los objetivos que se quieren conseguir. Es necesario comunicar a los alumnos lo que de ellos se espera, el porqué, y de qué manera se puede conseguir
- Dominio de los mecanismos de autorregulación. Se fundamentan en las operaciones mentales de anticipación y planificación de la acción.
- Apropiación de los criterios de evaluación por parte de los alumnos. Los alumnos tienen que conocer y aceptar los criterios de evaluación que determinan el aprendizaje de los contenidos correspondientes y el logro de los objetivos. (p. 108)

En ese sentido, al momento de llevar a la práctica la propuesta pedagógica que se manifiesta en el presente PCP, será necesario establecer estos criterios de la autorregulación, para ello durante cada sesión, así como para el inicio de cada unidad, se es comunicado a los partícipes del proyecto los objetivos, los temas y la pregunta orientadora que fueron

establecidos para cada momento, aparte ellos deben diligenciar una evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje con unos criterios establecidos.

Capítulo 3. Diseño de implementación

Dentro del siguiente capítulo se encuentra la estructura curricular que se llevará a cabo en la ejecución piloto del presente proyecto, y desde donde se espera lograr los objetivos de la propuesta formativa; esta estructura da cuenta de las relaciones establecidas entre las teorías de la perspectiva educativa, es decir, el componente humanístico, disciplinar y pedagógico que argumentan el PCP.

En ese sentido, en primer lugar, se encuentra el macro diseño, que se refleja en un cuadro, compuesto por la información institucional, la propuesta formativa y el desarrollo curricular, en segundo lugar, se encuentra el formato de planeación de clase diseñado por los autores del presente trabajo de grado, finalmente y, en tercer lugar, se encuentran los formatos evaluativos: formato de diario de campo y formato de evaluación del educando.

Macro diseño

El macro diseño responde a la organización curricular establecida para llevar a cabo el objetivo de la propuesta formativa, en ese sentido, se encuentra estructurado de la siguiente manera, primero se establece la propuesta formativa que corresponde al tipo de ser humano que se pretende formar, que se concibe como un ser humano que procure por las relaciones equitativas entre hombres y mujeres, que valore y exalte el rol de la mujer en la sociedad a través de sus acciones y lenguaje cotidiano; y la intención formativa, que consiste en propiciar situaciones motrices que posibiliten un pensamiento crítico y reflexivo del sujeto alrededor de la equidad de género, que contribuya al desarrollo individual y social desde la acción motriz.

En esa misma línea, se encuentra en segundo lugar el desarrollo curricular, en el cual se evidencia un primer elemento, denominado diagnóstico, desde el cual se pretende evidenciar la manifestación de la problemática de la inequidad de género al interior de la población intervenida, del mismo modo identificar los conocimientos previos que tiene la

población frente a la temática, posteriormente, en tercer lugar, se encuentra la organización de las unidades didácticas, que estarán guiadas por una pregunta orientadora, el propósito de cada unidad, los temas que la componen, el estilo de enseñanza que será utilizado durante la unidad, las situaciones motrices y finalmente, la evaluación que se llevará a cabo durante el proceso.

En ese orden de ideas, la primera unidad (*Reconocimiento y comunicación corporal*) se constituye bajo el eje de comunicación y la variación de presencia o ausencia del eje de incertidumbre, propuesto desde la praxeología motriz, por ende, dentro de esta unidad se desarrollan los contenidos del reconocimiento propio y del otro en lo que a género se refiere, a través de situaciones motrices que impliquen la colaboración y el trabajo mancomunado para llegar al objetivo motor; como los juegos cooperativos y las rondas; concluyendo con el contenido de comunicación entre géneros, donde a partir de las situaciones motrices establecidas se promuevan relaciones de horizontalidad entre los participantes del proceso.

Esta primera unidad se desarrolla desde el estilo de práctica enseñanza basada en la tarea, con el objetivo de que el educando asuma decisiones frente a la ejecución de la tarea (situación motriz) que ha sido propuesta por el docente en la fase de pre-impacto, decisión que debe darse por medio de la comunicación entre los mismos, lo cual también implica que exista una postura de respeto por las decisiones de los demás, estableciendo relaciones horizontales. En la fase de post impacto, las decisiones tomadas tanto motriz como verbalmente por los educandos, serán retroalimentadas por los docentes a través del diálogo.

La segunda unidad (*Participación e integración corporal*) se construye desde el componente de contracomunicación y la presencia o ausencia de la incertidumbre, propuesto por la praxeología motriz, en ese sentido, se proponen situaciones motrices en donde exista un adversario; como los juegos de competencia y los juegos de roles (antagónicos- interactivos); desde los cuales se desarrollan los contenidos de la unidad, la participación activa, promover

la participación y la integración sin distinción de género, el objetivo es que los participantes logren participar e integrarse desde la individualidad y desde su rol de género.

Para esta segunda unidad, se recurre al estilo de enseñanza del descubrimiento guiado, donde el docente establece en la fase de pre impacto, los objetivos de la sesión y las situaciones motrices desde las que trabajara el educando, luego en la fase de impacto, el docente permite que el alumno se inicie en el proceso de descubrimiento a través de la toma de decisiones que competen al desarrollo de los juegos de competencia o de roles, previamente propuestos, estas decisiones pueden ser también en conjunto con los profesores, finalmente, en la fase de post impacto, será el docente quien realice la retroalimentación de las decisiones tomadas.

La conjunción de estas dos unidades recae en la constitución de una tercera unidad (*Construyendo equidad de género*), que incluye el componente de comunicación, contracomunicación y la presencia o ausencia de la incertidumbre, por ende, se presentan situaciones motrices cooperativas y de competencia; como juegos tradicionales y juegos adaptados; propuestas para desarrollar los contenidos de la unidad, conocer, asumir y vivir la equidad de género, para esto los educandos deben mantener una comunicación horizontal e integración con los demás alumnos sin distinción de género. Lo que resulta en un conocimiento progresivo aplicado en suma en esta última unidad.

Esta unidad, será desarrollada por medio del estilo de enseñanza de resolución de problemas, donde el docente en la fase de pre impacto toma las decisiones respecto al contenido de la unidad, que para este caso, es la equidad de género, además decidirá sobre el diseño del problema (situación motriz), luego, en la fase de impacto se espera que el educando genere respuestas divergentes a dicho problema, para este momento se espera que el alumno este en la capacidad de evaluar si su proceso o respuestas son acordes al problema establecido, solo de ser necesario el profesor intervendrá en ese proceso evaluativo.

Tanto las unidades como los estilos de enseñanza propuestos responden a un trabajo progresivo, por medio del cual se espera comprender la equidad de género como tema central del proyecto, además de desarrollar en el educando un papel activo en el acto educativo a partir de relaciones horizontales por medio del diálogo tanto con sus compañeros como con sus docentes.

En ese sentido, para el desarrollo de las unidades y las sesiones se presentan las temáticas, los propósitos y las preguntas que han sido planteadas por los docentes, para que así el educando pueda llevar a cabo de manera clara el proceso de autorregulación, propio de la evaluación formativa, tanto de su aprendizaje como del proceso en sí. Por otro lado, para el proceso de regulación de los docentes se abre un espacio de reflexión y retroalimentación para responder la pregunta orientadora del momento, en donde a partir del diálogo los educandos puedan compartir sus concepciones e ideas de los contenidos y las situaciones motrices llevadas a cabo durante las sesiones.

En suma, a este espacio de reflexión y retroalimentación, que sirve a los docentes para evaluar los aprendizajes de los educandos, estos últimos, realizarán una evaluación de las sesiones de clase, donde se debe plasmar las reflexiones acerca de la didáctica de la clase y el rol docente, lo cual servirá como oportunidad de mejora de los contenidos, las dinámicas y la labor docente. Por otro lado, los docentes llevarán un formato de diario de campo por sesión, donde evaluarán al educando, el rol docente y al grupo. Lo anterior, supone un proceso de evaluación constante, tanto de los alumnos como de los docentes, de esta manera, se pretende fomentar el papel activo en todo el proceso de enseñanza - aprendizaje de las dos partes del acto educativo.

Tabla 1. Macro diseño


Macro diseño: Educación Física y equidad de género						
Propuesta formativa						
Ideal de ser humano: <i>Ser humano que procure por las relaciones equitativas entre hombres y mujeres, que valore y exalte el rol de la mujer en la sociedad, a través de sus acciones y lenguaje cotidiano.</i>			Intención formativa: <i>Proponer situaciones motrices que posibiliten un pensamiento crítico y reflexivo del sujeto alrededor de la equidad de género, que contribuya al desarrollo individual y social desde la acción motriz</i>			
Desarrollo curricular						
Sesiones	Unidades	Propósito de unidad	Contenidos	Estilo de enseñanza	Situaciones motrices	Evaluación formativa
1	Diagnóstico	Evidenciar la manifestación de la problemática de la inequidad de género al interior de la población				Formato de evaluación, diario de campo, retroalimentación
Pregunta orientadora: <i>Desde su vivencia, ¿cuál cree usted que debe ser su comportamiento con respecto a su género y el del otro?</i>						
3	Reconocimiento y comunicación corporal	Comunicarse, reconocerse y reconocer al otro, frente a su género y su rol en acciones cooperativas	Mi género y mi rol	Enseñanza basada en la tarea	Juegos cooperativos (CAI)	Formato de evaluación, diario de campo, retroalimentación
			El otro, su género y su rol			
			Comunicación entre géneros		Rondas (CAI)	
Pregunta orientadora: <i>¿Cuál es la posibilidad de participación que tengo desde mi género, la posibilidad del otro y cómo esta relación contribuye a la construcción personal de cada sujeto?</i>						
3	Participación e integración corporal	Participar e integrarse con los demás desde la individualidad y el rol de género	Participación activa	Descubrimiento guiado	Juegos de competencia (CAI)	Formato de evaluación, diario de campo, retroalimentación
			Promuevo la participación		Juegos de roles (antagónicos - interactivos) (CAI)	
			Integrándome sin distinción			
Pregunta orientadora: <i>¿Cree que en su diario vivir realiza acciones que promueven la equidad de género?</i>						
3	Construyendo equidad corporalmente	Generar comportamientos motores desde los cuales se puedan establecer relaciones equitativas de género	Conociendo la equidad de género	Resolución de problemas	Juegos tradicionales (CAI)	Formato de evaluación, diario de campo, retroalimentación
			Asumiendo la equidad de género		Juegos adaptados (CAI)	
			Viviendo en equidad de género			
1	Cierre	Concluir el proceso de intervención con los participantes				Retroalimentación

Nota: Elaboración propia

Formato planeación de clase

El formato de planeación de clase es creación de los autores de la propuesta formativa. El formato esta estructurado de la siguiente manera: En primer lugar se encuentra un encabezado con la información institucional, el nombre de la institución, facultad y programa desde donde se propone el PCP, los nombres de los autores y el tutor que guía el proceso de construcción del proyecto; en segundo lugar, se ubica la información contextual que se refiere al nombre del grupo de intervención y datos generales tales como, la modalidad, fecha, horario, número de la sesión y el medio por el cual se va a realizar la sesión de clase; en tercer lugar, esta el contenido de la sesión, que esta compuesto por el nombre de la unidad a la que pertenece la sesión, el propósito de la unidad, el contenido y propósito de la sesión, la estrategia metodológica y los recursos que serán utilizados durante la clase; en cuarto lugar, se encuentra el desarrollo de la sesión, en donde se ubican las fases, las actividades y descripción de las actividades que se van a ejecutar durante la sesión; en quinto lugar, se encuentran las observaciones donde se expresa lo que se pretende lograr con los conocimientos previos durante la sesión y para la próxima sesión.

Tabla 2. Formato de planeación de clase

 Planeación de clase Proyecto Curricular Particular <i>Educación Física y equidad de género: nuevas posibilidades de relación del comportamiento motor del educando en el acto educativo</i>			
Información institucional			
Institución:	Universidad pedagógica nacional	Facultad:	Educación Física
Programa:	Licenciatura en Educación Física		
Docentes:	Laura Daniela Beltrán - Jerry David Turmequé	Tutor:	John Jairo García Díaz
Información contextual			
Grupo de intervención: Jóvenes Ante Todo Colombia (ATC)		Fecha:	Horario:
Sesión # :	Medio:	Lugar:	Modalidad:
Contenidos de la sesión			
Unidad		Propósito de la unidad	
Pregunta orientadora de la unidad			
Propósito de la sesión			
Contenidos de la sesión			
Estrategias metodológicas			
Recursos			
Desarrollo de la sesión			
Pregunta orientadora de la sesión			
Apertura			
Modulación			
Cierre			
Observaciones			

Nota: Elaboración propia

Formato de diario de campo

Este formato es una creación de los autores de la presente propuesta curricular. Para establecer dicho formato se integran las teorías sustanciales que han sido establecidas a lo largo del segundo capítulo, con el fin de obtener la información sustancial para los objetivos propuestos en la finalidad formativa. Además, el instrumento tiene como objetivo organizar y delimitar la información generada, y que, desde la categorización presente le sea al docente más ágil la recolección de datos, para que se puedan de la manera más objetiva hacer los ajustes necesarios al proceso, en pro de cumplir con las necesidades y/o dificultades que se presente la población.


Ahora, es preciso establecer la organización de dicho instrumento. Los segmentos que contiene el instrumento son los siguientes: Los tipos, de donde se despliegan; las categorías, que a su vez se subdividen en descriptores, que son los que terminan de delimitar la información que debe ser recolectada por los docentes

El primer tipo que se ubica es el educando, que tiene las categorías géstemico, praxémico y relacional, estos dos primeros propios a la propuesta teórica de la praxeología motriz. Aquí el componente géstemico, se subdivide en los descriptores de características de la comunicación y de la expresión. El componente praxémico, que se subdivide en la manifestación de la conducta motriz y la adaptación de la conducta motriz propia a la externa. El componente relacional se divide en la participación propia al interior del grupo y la integración del otro a la ejecución de las acciones.

Por otro lado, el siguiente tipo ubica al docente este tiene una sola categoría, que es la de rol, los descriptores que se generan de allí son: claridad en la comunicación generada, pertinencia del dialogo con la teoría de la propuesta curricular y consecución de la estrategia a desarrollar en la sesión. El ultimo tipo que se presenta es el grupo, al que le corresponden dos

categorías, didáctica y toma de decisiones. La didáctica tiene el descriptor desarrollo de la sesión. La toma de decisiones tiene los descriptores propuesta de los participantes para las situaciones y consensos entre educador educando.

Tabla 3. Formato de diario de campo


 Diario de campo Proyecto Curricular Particular <i>Educación Física y equidad de género: nuevas posibilidades de relación del comportamiento motor del educando en el acto educativo</i>			
Información institucional			
Institución:	Universidad pedagógica nacional	Facultad:	Educación Física
Programa:	Licenciatura en Educación Física		
Docentes:	Laura Daniela Beltrán - Jerry David Turmequé	Tutor:	John Jairo García Díaz
Datos de la sesión			
Unidad didáctica :		Sesión:	Fecha:
Desarrollo del diario de campo			
Tipos	Categorías	Descriptores	Observaciones
Educando	Gestemico	Características de la comunicación	
		Características de la expresión	
	Praxémico	Manifestaciones de la conducta motriz	
		Adaptación de la conducta motriz propia a la externa	
	Relacional	Participación propia al interior del grupo	
		Integración del otro a la ejecución de las acciones	
Educador	Rol	Claridad en la comunicación generada	
		Pertinencia del diálogo con la teoría de la propuesta curricular	
		Concepción de la estrategia a desarrollar en la sesión	
Grupo	Didáctica	Desarrollo de la sesión	
	Toma de decisiones	Propuestas de los participantes para las situaciones	
		Concensón entre educador educando	

Nota: Elaboración propia

Formato de evaluación

El formato de evaluación es creación de los autores del proyecto, por ende, responde a las necesidades propias del PCP. Este formato debe ser diligenciado por los participantes presentes en la sesión de clase, una vez haya sido culminada. La estructura del formato de evaluación es la siguiente: En primer lugar, se ubica un encabezado con la información institucional, el nombre de la institución, facultad y programa desde donde se propone el PCP, los nombres de los autores y el tutor que guía el proceso de construcción del proyecto; en segundo lugar, se ubican los datos del evaluador (participante), nombre, género y edad; en tercer lugar, el nombre de la unidad, el propósito de la unidad, la pregunta orientadora de la unidad y el propósito de la sesión que se está evaluando; en cuarto lugar, se encuentran los componentes evaluativos, que se dividen en dos categorías: La didáctica de la sesión y la evaluación del educador, cada categoría tiene una serie de descriptores y el espacio para plasmar las reflexiones respecto al descriptor.

Tabla 4. Formato de evaluación

 Evaluación de la sesión Proyecto Curricular Particular <i>Educación Física y equidad de género: nuevas posibilidades de relación del comportamiento motor del educando en el acto educativo</i>		
Información institucional		
Institución:	Universidad pedagógica nacional	
Programa:	Licenciatura en Educación Física	
Docentes:	Laura Daniela Beltrán - Jerry David Turmequé	
Tutor:	John Jairo García Díaz	
Información del evaluador		
Nombre completo	Género	
Edad		
Sesión a evaluar		
Unidad	Propósito de la unidad	
Pregunta orientadora de la unidad		
Propósito de la sesión		
Componentes evaluativos		
Categoría	Descriptor	Reflexiones
Didáctica de la sesión	Actividades propuestas para la sesión	
	Participación en las acciones realizadas en la sesión	
	Pertinencia de las actividades propuestas con la temática del proyecto	
Evaluación del educador	Uso adecuado del lenguaje verbal del docente	
	Permite una relación entre pares para el grupo	
	Genera una relación de camaraderismo con los educandos	
	Propicia momentos reflexivos durante la sesión	

Nota: Elaboración propia

Capítulo 4. Ejecución piloto

El presente capítulo del PCP da cuenta de la contextualización del micro- contexto que fue seleccionado para llevar a cabo la propuesta pedagógica, de la misma manera una caracterización de la población que pertenece a este micro- contexto. Por otro lado, se esbozará la metodología empleada para llevar a cabo la intervención. Y, por último, se da cuenta del micro- diseño, es decir, las sesiones de clase que fueron planeadas y que constituyen las unidades didácticas planteadas en el macro- diseño.

Microcontexto

El movimiento político de Ante Todo Colombia (ATC en adelante). Es una inclinación política que fue creada el 1 de agosto de 2017 por Juan Carlos Pinzón, quien recolectó firmas para inscribirse a la campaña presidencial del 2018, posteriormente forma coalición con German Vargas Lleras ubicándose como fórmula vicepresidencial. Al día de hoy, es un movimiento liderado por jóvenes que utilizan como principal medio las plataformas digitales para dar a conocer su propuesta de centro, que tiene los siguientes ejes rectores: participación, innovación, competitividad, liderazgo internacional, tecnología, sostenibilidad y emprendimiento. Además, establecen como principios el patriotismo, la equidad, la eficacia, la transparencia, la libertad, la solidaridad y la felicidad. (Ante Todo Colombia, 2018)

Ahora, la población que participa del PCP son jóvenes que están llevando a cabo su candidatura al concejo de juventud distrital en representación de ATC, el grupo está conformado por nueve personas, cabe aclarar, que la muestra utilizada para la puesta en marcha de la propuesta formativa son cuatro sujetos, quienes realizan el proceso con total asiduidad, los restantes jóvenes ATC se van incorporando sobre la marcha en las sesiones.

Por consiguiente, la muestra se caracteriza por tener un rango etario de 16 a 18 años de edad, conformada por tres personas de género femenino y uno masculino. En su totalidad, son sujetos que ya han culminado el proceso educativo de la básica secundaria. Es preciso

adicionar que dos participantes tienen un nivel escolar superior, la primera cursó estudios técnicos en el IED Nuevo Horizonte y la segunda persona se encuentra cursando estudios en la Universidad Pedagógica Nacional.

E-learning – Herramienta de implementación.

El orden metodológico para la puesta en práctica de esta intención educativa, debido a las dinámicas sociales que trajo consigo el problema sanitario del Covid-19, llevo a que se opte, porque el proceso de enseñanza – aprendizaje se medie a través de una metodología de E-learning, entendiéndose esta como “el manejo eficiente y creativo de habilidades relacionadas con el acceso a la información, la gestión del conocimiento a través de los distintos canales y soportes digitales” que “se convierte en una oportunidad para la construcción del conocimiento social, toda vez que los estudiantes se convierten en protagonistas activos de aprendizaje, al trabajar en colectivo, de forma sincrónica y asincrónica.”(Aveiga, C. Hernández, K. Mayorga, A. Pacheco, S. 2020, p. 103)

En otras palabras, el e-learning es una metodología en la que se establece como medio de interacción del proceso de enseñanza – aprendizaje las tecnologías de la información y plataformas interactivas, en donde se interactúe por medios en donde se establece una comunicación de modo sincrónico (videoconferencia) o asincrónico, otros medios en donde se pueda interactuar en tiempos dispares, como (chat’s, blog’s y otros medios parecidos). Es en ese sentido, que esta herramienta se convierte en el medio más adecuado para llevar a cabo el PCP bajo las condiciones sanitarias establecidas por las normativas nacionales e internacionales de bioseguridad y aislamiento social, que han sido condicionados por la pandemia del covid-19.

Por otra parte, la pertinencia del e-learning surge porque este tipo de mediaciones “permiten acceder a formas de relación que aseguran el intercambio de mensajes y el diálogo, desde el cual tiene lugar la elaboración del conocimiento, de manera colaborativa.” (Aveiga et

ad, 2020, p. 103) Es en ese sentido, que el e-learning permite desde la mediación virtual generar relaciones de conexión a la distancia, más allá del simple acto discursivo, motivo por el cual permite un espacio de construcción individual y colectiva de cada uno de los sujetos que se hacen partícipes de la mediación educativa.

Ahora, otro factor crucial que se debe establecer en la mediación del e-learning, es la adaptación que debe generar el cuerpo docente para la incorporación de los medios tecnológicos o plataformas interactivas para el proceso de enseñanza – aprendizaje, que para el caso se utiliza el aplicativo Zoom para generar los encuentros de manera sincrónica y la aplicación WhatsApp para el espacio asincrónico, de manera tal, que desde estos espacios se permita la construcción de conocimiento social, en donde se desligue el acto educativo del momento únicamente sincrónico, por el contrario se amplíe el entorno educativo a sus espacios cotidianos, desde la incorporación de las reflexiones y discusiones generadas desde las acciones llevadas a cabo durante los momentos sincrónicos.

Es en ese sentido, que en esta metodología los roles se dan de manera tal, que el educando se convierte en la piedra angular del proceso de enseñanza – aprendizaje y el educador en un gestor de ambientes de aprendizaje, en donde se incorpore el conocimiento contextual del educando, que es precisamente el entorno en donde se desea se lleven a la práctica los contenidos propuesto por los educadores a cargo del PCP, motivo por el cual, se integra sistemáticamente con la teoría curricular de Michael Apple y el modelo pedagógico de Paulo Freire, debido a la importancia contextual que se incorpora a el conocimiento y vivencias que surgen desde el contexto del estudiante.


Micro diseño

Dentro del micro- diseño se encuentran expuestas cada una de las sesiones de clase que fueron planeadas para el proceso de intervención, por medio de las cuales se espera

cumplir con la intención formativa del PCP en aras de formar un ser humano equitativo entre hombres y mujeres. En ese sentido se encuentra el cronograma general de las sesiones realizadas y posteriormente la exposición de cada una de las sesiones planeadas bajo el formato de planeación de clase previamente sustentado en el capítulo 3.

Cronograma

Tabla 5. Cronograma de intervención

 Evaluación de la sesión Proyecto Curricular Particular <i>Educación Física y equidad de género: nuevas posibilidades de relación del comportamiento motor del educando en el acto educativo</i>					
Información institucional					
Institución:		Universidad pedagógica nacional		Facultad:	Educación Física
Programa:		Licenciatura en Educación Física		Docentes:	Laura Daniela Beltrán - Jerry David Turmequé
Sesión	Fecha			Unidad didáctica	Tema
	Día	Mes	Año		
1	3	6	2020	N/A	Diagnóstico
2	4	6	2020	Reconocimiento y comunicación corporal	Mi género y mi rol
3	5	6	2020		El otro, su género y su rol.
4	9	6	2020		Comunicación entre géneros
5	10	6	2020		Participación activa
6	11	6	2020	Participación e integración corporal	Promuevo la participación
7	12	6	2020		Integrándome sin distinción
8	15	6	2020		Conociendo la equidad de género
9	17	6	2020	Construyendo equidad corporalmente	Asumiendo la equidad de género
10	18	6	2020		Viviendo en equidad de género
11	19	6	2020	N/A	Cierre

Nota: Elaboración propia


Sesiones de clase

Con el fin de desarrollar a cabalidad lo planteado en el macro- diseño, se planearon un total de 11 sesiones de clase, las cuales corresponden a un diagnóstico, tres sesiones de clase para cada unidad didáctica y una última sesión de cierre. Estas sesiones de clase se llevaron a cabo de lunes a viernes en un horario de 7:00 pm a 9:00 pm.


Para el desarrollo de estas sesiones se hizo uso de la aplicación Zoom, para lo cual era necesario que tanto los docentes como los estudiantes tuvieran el acceso a una red de internet, y a un dispositivo electrónico, fuera celular o computador con cámara y micrófono que permitiera una mejor comunicación entre los participantes.

A continuación, se presentan las planeaciones de clase que se llevaron a cabo durante el proceso de intervención.


Sesión 1

 Evaluación de la sesión Proyecto Curricular Particular Educación Física y equidad de género: nuevas posibilidades de relación del comportamiento motor del educando en el acto educativo			
Información institucional			
Institución:	Universidad pedagógica nacional	Facultad:	Educación Física
Programa:	Licenciatura en Educación Física		
Docentes:	Laura Daniela Beltrán - Jerry David Turmequé	Tutor:	John Jairo García Díaz
Información contextual			
Grupo de intervención:	Jóvenes ante todo colombia (ATC)	Fecha:	03 de junio 2020
Sesión # : 1	Medio: Virtual	Lugar: Aplicación Zoom	Horario: 7:00 pm- 9:00 pm
Modalidad:	Informal		
Contenidos de la sesión			
Unidad	Diagnóstico	Propósito de la unidad	Evidenciar la manifestación de la problemática al interior de la población
Pregunta orientadora de la unidad	¿Cuál cree usted que es el rol que ha cumplido y que cumple el hombre y la mujer al interior de la sociedad?		
Propósito de la sesión	Evidenciar la manifestación de la problemática de la inequidad de género al interior de la población		
Contenidos de la sesión	Rol género del hombre y la mujer		
Estrategias metodológicas	El juego junto con el estilo de enseñanza de resolución de problemas serán los que guían esta sesión		
Recursos	Recursos tecnológicos (computador o dispositivo inteligente, cámara) conexión a internet y ropa cómoda.		
Desarrollo de la sesión			
Apertura	Para la fase de la apertura se utilizarán la siguiente situación: el 'Capitán capitancito' que se desarrolla de la siguiente manera: El docente inicia diciendo "Capitán Capitancito" a lo que el grupo responde "¿Qué te pasa pelaito?", y el docente responde "Barco pirata a la vista" nuevamente responde el grupo "¿Y que miedo! ¿qué hay hacer?" y finaliza el docente diciendo "Traer un objeto que se encuentre en el hogar". En donde el docente genera una situación de unión frente al grupo y disposición para las actividades, además de recopilar los objetos que se utilizarán en la actividad central.		
Modulación	Para el momento de la modulación se genera una situación de relato motor, que consiste en que el grupo debe construir desde el diálogo y la acción una historia con una premisa inicial, el relato será construido en participación de cada integrante del grupo, debido a que cada uno de ellos podrá adicionar una acción con un solo objeto (de los que se reunieron en la primera actividad) por cada ronda, esta acción debe ser representada verbal y corporalmente.		
Cierre	El cierre de la sesión parte de una explicación de la intencionalidad de las actividades realizadas por parte de los docentes, para abrir un espacio de reflexión con los participantes de la sesión alrededor de una pregunta orientadora previamente construida, que para esta primera intervención es: ¿Cuál cree usted que es el rol que ha cumplido y que cumple el hombre y la mujer al interior de la sociedad?. Finalmente, los docentes cierran con una interpretación de las reflexiones realizadas por los participantes.		
Observaciones			
Para esta sesión se generó un momento previo en el que se realizó un encuentro con el grupo Jóvenes ATC en donde se establecieron los acuerdos concretos para las dinámicas de los encuentros. Por otro lado, se pretende que con los insumos recolectados durante la sesión, que se encuentran en tres diferentes formatos, como: los diálogos y acciones realizados por los participantes, estipulados en el diario de campo de los docentes; Por otro lado, las evaluaciones diligenciadas por los Jóvenes ATC; y por último, las respuestas dadas frente a la pregunta orientadora durante el momento de reflexión, que se consignan de manera filmica y en la transcripción de la sesión. Estos insumos son los que ayudan a los educadores a adecuar la siguiente sesión bajo las necesidades del grupo.			


Sesión 2

 Evaluación de la sesión Proyecto Curricular Particular Educación Física y equidad de género: nuevas posibilidades de relación del comportamiento motor del educando en el acto educativo			
Información institucional			
Institución:	Universidad pedagógica nacional	Facultad:	Educación Física
Programa:	Licenciatura en Educación Física		
Docentes:	Laura Daniela Beltrán - Jerry David Turmequé	Tutor:	John Jairo García Díaz
Información contextual			
Grupo de intervención:	Jóvenes ante todo Colombia (ATC)	Fecha:	04 de Junio 2020
Sesión # :	2	Medio:	Virtual
	Lugar:	Aplicación Zoom	Horario:
			7:00 pm- 9:00 pm
			Modalidad: Informal
Contenidos de la sesión			
Unidad	Reconocimiento y comunicación corporal	Propósito de la unidad	Comunicarse, reconocerse y reconocer al otro, frente a su género y su rol en acciones cooperativas
Pregunta orientadora de la unidad	Desde su vivencia, ¿cuál cree usted que debe ser su comportamiento con respecto a su género y el del otro?		
Propósito de la sesión	Reconocer y manifestar la concepción propia del género y el rol dentro de la sociedad		
Contenidos de la sesión	Mi género y mi rol		
Estrategias metodológicas	Estilo de enseñanza resolución de problemas (Producción de ideas divergentes, relación cognitiva y física)		
Recursos	Dispositivo tecnológico (Computador, tablet, celular), objetos del hogar.		
Desarrollo de la sesión			
Pregunta orientadora de la sesión			
¿Con que género me identifico y en razón de este, qué acciones realizo en mi vida cotidiana?			
Apertura	<p>Para iniciar este encuentro los docentes van a dar a conocer algunas rondas que, tal vez en su recorrido de vida los participantes las reconozcan, serán interpretadas de manera verbal y no verbal por todas las partes (Docentes y participantes), buscando que los participantes se introduzcan en el rol que establece la ronda, y entre en confianza para realizar representaciones y juegos de la siguiente fase de la sesión.</p> <p>Ronda 1: Arroz con leche Los docentes dirigen y los participantes repiten: Arroz con leche me quiero casar con una señorita de la capital, que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a jugar, con esta si, con esta no, con esta señorita me caso yo.</p> <p>Ronda 2: La buena aldeana Los docentes dirigen y los participantes repiten: Siembra el trigo la buena aldeana, cuando lo siembra, lo siembra así (se hace la acción de sembrar) si lo siembra con cuidado, luego coloca las manos así (Se cruzan las manos), lo siembra así (acción de sembrar) y luego coloca las manos así (Se cruzan las manos así). Riega el trigo la buena aldeana, cuando lo riega, lo riega así (Acción de regar), si lo riega con cuidado luego coloca las manos así (se cruzan las manos), lo riega así (acción de regar) lo siembra así (acción de sembrar) y luego coloca las manos así(cruzan las manos) Sucesivamente se van realizando diferentes acciones acumulativas, Corta el trigo (acción de cortarlo) Muele el trigo (Acción de moler) Homea el trigo (Acción de homea) Come el trigo (Acción de hornear). Estas rondas pretenden además relacionarse con acciones de la urbanidad y la ruralidad, para la siguiente sesión</p>		
Modulación	Para esta parte de la sesión, se hará claridad en los conceptos de género y de rol de género, desde la teoría que sustenta el proyecto, a partir de algunos ejemplos, y procurando aclarar las dudas e inquietudes de los participantes, luego de esto, se propone a los participantes realizar cada uno, en una hoja el dibujo el género con el que se identifican, añadiendo cualidades físicas, sociales y cognitivas que consideren tenga el género con el que se identifican, para esto pueden hacer uso de los elementos que consideren necesarios, pintura, colores, plastilina, marcadores. Posteriormente, los participantes intercambiarán su dibujo con alguno de sus compañeros, quien intentará socializar lo que su compañero plasmo en el dibujo.		
Cierre	Para el cierre de la sesión, se parte desde la pregunta orientadora de la sesión (compartida previamente) para realizar un proceso de reflexión acerca de las concepciones que cada participante tiene del género y del rol y cómo lo puede relacionar con la actividad realizada. Teniendo en cuenta que la reflexión también esta ligada a los conocimientos y experiencias previas de cada uno. Se hacen también las aclaraciones conceptuales que sean necesarias, por parte de los docentes, es decir, se realiza un proceso colectivo para comprender el género y su rol. Por último, se espera que las reflexiones recogidas sirvan de insumo para dar respuesta a la pregunta orientadora de la unidad 1.		
Observaciones			
Partiendo del diagnóstico, en donde se encontraron las percepciones personales y espontaneas en relación a la problemática del género de los Jóvenes ATC. En esta sesión, se pretende que se esclarezca el concepto de género y rol de género, partiendo de las retroalimentaciones dadas por los docentes y las percepciones de los participantes, para que en las siguientes sesiones se de una mejor desarrollo de las temáticas. Por otro lado, como se desarrollará en todos los encuentros, se pretende que con los insumos recolectados durante la sesión, que se encuentran en tres diferentes formatos, como: los diálogos y acciones realizados por los participantes, estipulados en el diario de campo de los docentes; las evaluaciones diligenciadas por los Jóvenes ATC; y por último, las respuestas dadas frente a la pregunta orientadora durante el momento de reflexión, que se consignán de manera fílmica y en la transcripción de la sesión.			


Sesión 3

 <p>Evaluación de la sesión Proyecto Curricular Particular <i>Educación Física y equidad de género: nuevas posibilidades de relación del comportamiento motor del educando en el acto educativo</i></p>			
Información institucional			
Institución:	Universidad pedagógica nacional	Facultad:	Educación Física
Programa:	Licenciatura en Educación Física		
Docentes:	Laura Daniela Beltrán - Jerry David Turmequé	Tutor:	John Jairo García Díaz
Información contextual			
Grupo de intervención:	Jóvenes ante todo colombia (ATC)	Fecha:	5 de junio 2020
Sesión # :	3	Medio:	Virtual
	Lugar:	Aplicación Zoom	Horario:
			7:00 pm- 9:00 pm
		Modalidad:	Informal
Contenidos de la sesión			
Unidad	Reconocimiento y comunicación corporal	Propósito de la unidad	Comunicarse, reconocerse y reconocer al otro, frente a su género y su rol en acciones cooperativas
Pregunta orientadora de la unidad	Desde su vivencia, ¿cuál cree usted que debe ser su comportamiento con respecto a su género y el del otro?		
Propósito de la sesión	Conocer e identificar al otro, su género y su rol dentro de la sociedad		
Contenidos de la sesión	El otro, su género y su rol.		
Estrategias metodológicas	Estilo de enseñanza resolución de problemas (Producción de ideas divergentes, relación cognitiva y física)		
Recursos	Dispositivo tecnológico (Computador, tablet, celular), objetos del hogar.		
Desarrollo de la sesión			
Pregunta orientadora de la sesión			
¿Cómo identifica al otro, a su género y su rol en la vida cotidiana?			
Momentos de la sesión			
Apertura	En este momento se lleva a cabo el juego 'te regalo' que se desarrolla de la siguiente manera, para iniciar se tiene una lista de los participantes, que todos podrán ver en el chat, esta lista es el orden en el que se puede intervenir. Ya para comenzar, la primera persona debe decir: -te regalo (algun elemento que tenga a la mano y pueda ser visualizados por los demás a través de la videoconferencia) para el ejemplo va hacer una media. La idea es que la siguiente persona, encuentre algo parecido a lo que mostro el compañero anterior y luego dé otro objeto, que para el ejemplo puede decir: -te regalo una media y una camisa. A esta acción se le dará continuidad hasta que uno de los participantes se equivoque al nombrar un objeto.		
Modulación	Para la parte central de la sesión se realizará un juego denominado "Adivina quién", el juego consiste en que cada participante escogerá un personaje de su gusto y preferencia, e intentará hacer una pequeña mímica que de algunas pistas sobre su personaje, el cual deberá ser descubierto por el resto de los participantes, para poder adivinar cuál es el personaje, deberán empezar a dar características que crean que cumple el personaje que ellos piensan que escogió el compañero, quien escogió el personaje deberá ir afirmando o negando lo que sus compañeros van diciendo y así poder ir acercándose a descubrir el personaje. Una de las condiciones del juego es que, no se puede preguntar si es hombre o mujer, solamente se deben nombrar características físicas o acciones cotidianas del personaje. Deberán colectivamente descubrir los personajes de todos los participantes.		
Cierre	Al culminar la actividad del "adivina quien" se da apertura al espacio de reflexión. Para que, desde la temática de la sesión y la pregunta orientadora, se dialogue sobre las percepciones que tienen los participantes del género y el rol del otro, tanto de los compañeros como de la sociedad en general. De este diálogo, también se espera recoger insumos para la construcción de la respuesta a la pregunta orientadora de la unidad.		
Observaciones			
Desde el conocimiento del concepto de género y rol de género, trabajados en el encuentro sincrónico pasado, que conllevó a la identificación del género que asumen los jóvenes, se pretende en esta sesión lograr el reconocimiento del género y el rol de género del otro al interior de un grupo. Para de esta manera, que en la otra sesión se pueda establecer comunicación dialógica con el otro. Por otro lado, como se desarrollará en todos los encuentros, se pretende que con los insumos recolectados durante la sesión, que se encuentran en tres diferentes formatos, como: los diálogos y acciones realizados por los participantes, estipulados en el diario de campo de los docentes; las evaluaciones diligenciadas por los Jóvenes ATC; y por último, las respuestas dadas frente a la pregunta orientadora durante el momento de reflexión, que se consignan de manera fílmica y en la transcripción de la sesión.			


Sesión 4

 <p style="text-align: center;">Evaluación de la sesión Proyecto Curricular Particular <i>Educación Física y equidad de género: nuevas posibilidades de relación del comportamiento motor del educando en el acto educativo</i></p>			
Información institucional			
Institución:	Universidad pedagógica nacional	Facultad:	Educación Física
Programa:	Licenciatura en Educación Física		
Docentes:	Laura Daniela Beltrán - Jerry David Turmequé	Tutor:	John Jairo García Díaz
Información contextual			
Grupo de intervención: Jóvenes ante todo colombia (ATC)		Fecha: 9 de junio 2020	Horario: 7:00 pm- 9:00 pm
Sesión # : 4	Medio: Virtual	Lugar: Aplicación Zoom	Modalidad: Informal
Contenidos de la sesión			
Unidad	Reconocimiento y comunicación corporal	Propósito de la unidad	Comunicarse, reconocerse y reconocer al otro, frente a su género y su rol en acciones cooperativas
Pregunta orientadora de la unidad	Desde su vivencia, ¿cuál cree usted que debe ser su comportamiento con respecto a su género y el del otro?		
Propósito de la sesión	Establecer una comunicación asertiva entre los participantes, a partir del reconocimiento y la valoración del otro, su género y su rol.		
Contenidos de la sesión	Comunicación entre géneros		
Estrategias metodológicas	Estilo de enseñanza resolución de problemas (Producción de ideas divergentes, relación cognitiva y física)		
Recursos	Dispositivo tecnológico (Computador, tablet, celular), objetos del hogar		
Desarrollo de la sesión			
Pregunta orientadora de la sesión			
¿Cree usted que se comunica acertadamente con los demás sin distinción de su género o su rol en la sociedad?			
Momentos de la sesión			
Apertura	Para la apertura de esta sesión, se propone un juego denominado "Me voy de viaje", el juego consiste en que una persona inicia diciendo me voy de viaje y voy a llevar (un elemento), posteriormente, otro participante dice me voy de viaje y voy a llevar (el elemento que dijo el primer compañero y su elemento), así sucesivamente los participantes irán diciendo me voy de viaje y voy a llevar (repetiendo todos los elementos anteriores en orden y añadiendo su elemento). Para esta actividad es necesario escuchar atentamente al compañero y memorizar los elementos.		
Modulación	Para la parte central de la sesión, se realizará un juego denominado "los ojos vendados" este juego consiste en que el grupo en general se dividirá por parejas, posteriormente, las parejas se van a enumerar, y en ese orden irán realizando la actividad, la pareja que este realizando la actividad, decidirá cuál de los dos tendrá los ojos vendados (es importante que quien tenga los ojos vendados, pueda utilizar la cámara trasera de su dispositivo), luego de tener los ojos vendados y la cámara trasera del dispositivo activada, el compañero que no tiene los ojos vendados deberá guiar a su compañero hacia un objeto de su casa y de regreso al lugar inicial, quienes están observando deberán estar en silencio, posteriormente las demás parejas realizarán la actividad.		
Cierre	El cierre de la sesión se dará en un momento de diálogo que estará guiado por la reflexión alrededor de la pregunta orientadora de la sesión y además de las percepciones y sensaciones que resultan de las actividades realizadas.		
Observaciones			
Teniendo en cuenta que a partir de los conocimientos previos de los jóvenes y lo realizado en el encuentro anterior, en donde se identificó y se reconoció el género y el rol de género, tanto de sí mismo, como del otro. Para esta sesión, se pretende que los participantes se vinculen de manera tal, que logren establecer comunicaciones dialógicas entre sí, conduciendo a que se establezca una interrelación en la cual se permitan las posibilidades de manifestación del género y el rol de los participantes. Por otro lado, como se desarrollará en todos los encuentros, se pretende que con los insumos recolectados durante la sesión, que se encuentran en tres diferentes formatos, como: los diálogos y acciones realizados por los participantes, estipulados en el diario de campo de los docentes; las evaluaciones diligenciadas por los Jóvenes ATC; y por último, las respuestas dadas frente a la pregunta orientadora durante el momento de reflexión, que se consignan de manera filmica y en la transcripción de la sesión.			


Sesión 5

 <p style="text-align: center;">Evaluación de la sesión Proyecto Curricular Particular <i>Educación Física y equidad de género: nuevas posibilidades de relación del comportamiento motor del educando en el acto educativo</i></p>			
Información institucional			
Institución:	Universidad pedagógica nacional		Facultad: Educación Física
Programa:	Licenciatura en Educación Física		
Docentes:	Laura Daniela Beltrán - Jerry David Turmequé	Tutor:	John Jairo García Díaz
Información contextual			
Grupo de intervención:	Jóvenes ante todo colombia (ATC)		Fecha: 10 de junio 2020 Horario: 7:00 pm- 9:00 pm
Sesión # : 5	Medio: Virtual	Lugar: Aplicación Zoom	Modalidad: Informal
Contenidos de la sesión			
Unidad	Participación e integración corporal	Propósito de la unidad	Participar e integrarse con los demás desde la individualidad y el rol de género
Pregunta orientadora de la unidad	¿Cuál es la posibilidad de participación que tengo desde mi género, la posibilidad del otro y cómo esta relación contribuye a la construcción personal de cada sujeto?		
Propósito de la sesión	Fomentar la participación activa de cada uno de los integrantes del grupo en las situaciones motrices establecidas para la sesión		
Contenidos de la sesión	Participación activa		
Estrategias metodológicas	Estilo de enseñanza resolución de problemas (Producción de ideas divergentes, relación cognitiva y física)		
Recursos	Dispositivo tecnológico (Computador, tablet, celular), objetos del hogar		
Desarrollo de la sesión			
Pregunta orientadora de la sesión			
¿Se considera usted un participante activo dentro de la sesión? ¿Por qué?			
Momentos de la sesión			
Apertura	Esta sesión da inicio con una contextualización por parte de los docentes de lo que se va a desarrollar en esta unidad 2, las temáticas y algunas nociones de lo que se espera. Posteriormente se plantea una serie de ejercicios de "Tai chi qi gong" tomados del canal de Youtube de Luis Duarte Tai Chi qi gong, con la intención de relajar mente y cuerpo para el desarrollo de las actividades de la sesión, adicionalmente, se espera que sirva de herramienta para la relajación de las rutinas diarias de los participantes.		
Modulación	En este momento se inicia con el juego de 'kim' que consiste en que uno de los docentes a través de la plataforma presentará unas diapositivas (entre las que se pueden encontrar imágenes que solo se deben recordar o imágenes de cuerpos en ciertas posiciones que deben ser memorizados y representados) Así, lo que se intenta con el juego es que el participante tenga la capacidad para memorizar y representar, si es el caso, cada imagen. Para establecer la competencia del juego se determina un sistema de puntuación en donde al acertar obtienen un punto y al errar se descuentan dos puntos. Aquí el ganador se establece por el puntaje más alto alcanzado.		
Cierre	Para cerrar esta sesión, se realizará una reflexión frente a la pregunta orientadora y las actividades realizadas durante la sesión, es necesario que los estudiantes establezcan relaciones con los temas abordados durante la primera unidad, además se espera que los aportes de los participantes, contribuyan a la creación de la respuesta de la pregunta orientadora de la sesión.		
Observaciones			
En el desarrollo de la segunda unidad, se pretende que los participantes recuerden y mantengan los conceptos aprehendidos en la primera unidad, de manera tal, que se vean reflejados en las actividades propuestas para la nueva unidad, se espera que a partir de la competencia, el participante pueda manifestar su participación activa dentro de la sesión, sin generar acciones de exclusión o discriminación de cualquier tipo, en especial por razones de género con sus compañeros. Por otro lado, como se desarrollará en todos los encuentros, se pretende que con los insumos recolectados durante la sesión, que se encuentran en tres diferentes formatos, como: los diálogos y acciones realizados por los participantes, estipulados en el diario de campo de los docentes; las evaluaciones diligenciadas por los Jóvenes ATC; y por último, las respuestas dadas frente a la pregunta orientadora durante el momento de reflexión, que se consignan de manera fílmica y en la transcripción de la sesión.			


Sesión 6

 <p style="text-align: center;">Evaluación de la sesión Proyecto Curricular Particular Educación Física y equidad de género: nuevas posibilidades de relación del comportamiento motor del educando en el acto educativo</p>			
Información institucional			
Institución:	Universidad pedagógica nacional	Facultad:	Educación Física
Programa:	Licenciatura en Educación Física		
Docentes:	Laura Daniela Beltrán - Jerry David Turmequé	Tutor:	John Jairo García Díaz
Información contextual			
Grupo de intervención: Jóvenes ante todo colombia (ATC)		Fecha: 11 de junio 2020	Horario: 7:00 pm- 9:00 pm
Sesión # : 6	Medio: Virtual	Lugar: Aplicación Zoom	Modalidad: Informal
Contenidos de la sesión			
Unidad	Participación e integración corporal	Propósito de la unidad	Participar e integrarse con los demás desde la individualidad y el rol de género
Pregunta orientadora de la unidad	¿Cuál es la posibilidad de participación que tengo desde mi género, la posibilidad del otro y cómo esta relación contribuye a la construcción personal de cada sujeto?		
Propósito de la sesión	Incentivar el liderazgo de los participantes en las actividades, de manera tal que sean promotores de la participación activa de sus compañeros		
Contenidos de la sesión	Promuevo la participación		
Estrategias metodológicas	Estilo de enseñanza resolución de problemas (Producción de ideas divergentes, relación cognitiva y física)		
Recursos	Dispositivo tecnológico (Computador, tablet, celular), objetos del hogar		
Desarrollo de la sesión			
Pregunta orientadora de la sesión			
A partir de su participación activa dentro del proyecto, ¿cómo cree que incide en las relaciones entre géneros al interior del grupo?			
Momentos de la sesión			
Apertura	Para iniciar la sesión, se propone la canción "Tick, tick" con la cual se pretende activar a los participantes para las próximas actividades, el docente empieza guiando la canción mientras los participantes lo siguen. Inicia pidiendo a los participantes que a su ritmo empiecen a chasquear los dedos, cuando todos vayan al mismo ritmo, inician a cantar "yo tengo un tick, tick tick, he llamado al doctor" y luego, solo el docente dice "me ha dicho que mueva la (una parte del cuerpo), así sucesivamente se va dando la canción hasta ir sumando diferentes partes del cuerpo, en algún momento de la actividad el docente pedirá a algún participante que asuma el papel de guía de la canción y los demás deberán seguirlo.		
Modulación	En la parte central del encuentro se lleva a cabo el juego de 'ensalada de refranes' que consiste en que un jugador, debe adivinar un refrán o una frase, que se ha dado al grupo, quienes deben dividirse en partes el refrán o frase, de manera tal, que puedan representarla de alguna forma que le facilite a quien la está adivinando. El participante que esta adivinando debe en cuestión de 30 segundos adivinar la frase o refrán. Para generar la competencia se establece un sistema de puntuación, en donde la persona que adivina obtiene un punto y puede seguir adivinando hasta que se equivoque, momento en el cual debe pasar a adivinar otra persona. Al final gana quien obtenga una mayor puntuación. los refranes a utilizar son los siguientes: "No es oro todo lo que reluce", "El que tiene boca, se equivoca", "Hoy por ti, mañana por mí", "Dios los cría y ellos se juntan", "A otro perro con ese hueso", "Nadie es profeta en su tierra", "Dando y dando, pajarito volando", "A darle que es mole de olla", "Donde fueres, haz lo que vieres", "piensa mal y acertarás", "Al pan, pan, y al vino, vino" y "El que se excusa se acusa".		
Cierre	En el cierre de la sesión se espera que los participantes reflexionen acerca de su capacidad para motivar a sus compañeros a que participen de las actividades, que sean actores activos del proceso. En suma de esto, se espera establecer una relación con los roles de género que se conocen y entienden desde la experiencia de cada uno. Por último, se propone que los participantes piensen y propongan una actividad para la apertura de la siguiente sesión, en donde el tema es integración.		
Observaciones			
Los participantes ya han demostrado su participación activa dentro de las sesiones de clase, a través de juegos de competencia, ahora se espera que ellos mismos sean los que promuevan la participación de sus otros compañeros, que asuman un rol protagónico dentro la sesión y ayuden a sus compañeros a tomar una posición activa de las actividades, de esta manera, se espera que en la siguiente sesión se refuerce la integración entre todos los participantes de las sesiones. Por otro lado, como se desarrollará en todos los encuentros, se pretende que con los insumos recolectados durante la sesión, que se encuentran en tres diferentes formatos, como: los diálogos y acciones realizados por los participantes, estipulados en el diario de campo de los docentes; las evaluaciones diligenciadas por los Jóvenes ATC; y por último, las respuestas dadas frente a la pregunta orientadora durante el momento de reflexión, que se consignan de manera filmica y en la transcripción de la sesión.			


Sesión 7

 Evaluación de la sesión Proyecto Curricular Particular Educación Física y equidad de género: nuevas posibilidades de relación del comportamiento motor del educando en el acto educativo			
Información institucional			
Institución:	Universidad pedagógica nacional	Facultad:	Educación Física
Programa:	Licenciatura en Educación Física		
Docentes:	Laura Daniela Beltrán - Jerry David Turmequé	Tutor:	John Jairo García Díaz
Información contextual			
Grupo de intervención:	Jóvenes ante todo colombia (ATC)	Fecha:	12 de junio 2020
Sesión # :	7	Medio:	Virtual
	Lugar:	Aplicación Zoom	Horario:
			7:00 pm - 9:00 pm
	Modalidad:	Informal	
Contenidos de la sesión			
Unidad	Participación e integración corporal	Propósito de la unidad	Participar e integrarse con los demás desde la individualidad y el rol de género
Pregunta orientadora de la unidad	¿Cuál es la posibilidad de participación que tengo desde mi género, la posibilidad del otro y cómo esta relación contribuye a la construcción personal de cada sujeto?		
Propósito de la sesión	Fomentar la integración de todos los participantes del grupo sin distinción de género		
Contenidos de la sesión	Integrandome sin distinción		
Estrategias metodológicas	Estilo de enseñanza resolución de problemas (Producción de ideas divergentes, relación cognitiva y física)		
Recursos	Dispositivo tecnológico (Computador, tablet, celular), objetos del hogar		
Desarrollo de la sesión			
Pregunta orientadora de la sesión	¿Cuáles son las posibilidades de participación que han sido establecidas en su contexto y como ello a influido en la manera en que usted, desde su rol de género, ha podido integrarse en su entorno social?		
Momentos de la sesión			
Apertura	El inicio de esta sesión esta a cargo de los participantes del grupo, quienes presentarán una actividad de inicio que tenga en cuenta la temática de la integración, como insumo para poder organizarla tienen las actividades realizadas en sesiones anteriores.		
Modulación	Para el desarrollo de este momento se va dividir en dos actividades: la primera, es el juego de 'sopla la arveja', que consiste en que cada participante debe tener una arveja en sus labios para iniciar y luego que el docente de la orden se empieza a soplar, de manera tal, que se mantenga la arveja en el aire solo con el esfuerzo del aire soplado. la competencia se establece de modo clasificatorio, en otras palabras, se irán haciendo rondas en donde la persona que deje caer primero su arveja pierde y no pasa a la siguiente ronda. La otra actividad, es el juego de 'a que te como galleta', para este juego todos los participantes deben tener unas galletas de forma redonda (la galleta de mayor gusto del participante) la cual debe ubicar el todo el centro de su frente, aquí los participantes deben generar movimientos faciales hasta lograr llevar a su boca y comer la galleta. La competencia se da por rapidez de ejecución, es decir que el primero que lo logre ganará.		
Cierre	Para el cierre, se realiza el proceso de reflexión acerca de la pregunta orientadora establecida para la sesión, teniendo como insumos las sensaciones y percepciones de la actividad desarrollada, en suma de los aportes conceptuales realizados por parte de los docentes y los conocimientos adquiridos en el transcurso del proceso del proyecto.		
Observaciones			
Para esta sesión se espera que los participantes ya hayan desarrollado una capacidad de participación activa en el proceso que les permita integrarse de manera sencilla y acertada con sus demás compañeros sin hacer distinciones de género, es decir, que para este punto los participantes han aprendido a convivir y construir conocimiento en conjunto con sus demás compañeros sin generar ningún tipo de discriminación. Se espera que los participantes, hayan aprehendido acerca del género, sus roles, la comunicación y cómo este conocimiento les posibilita la participación e integración, no solo en el proyecto, sino en la sociedad. Por otro lado, como se desarrollará en todos los encuentros, se pretende que con los insumos recolectados durante la sesión, que se encuentran en tres diferentes formatos, como: los diálogos y acciones realizados por los participantes, estipulados en el diario de campo de los docentes; las evaluaciones diligenciadas por los Jóvenes ATC; y por último, las respuestas dadas frente a la pregunta orientadora durante el momento de reflexión, que se consignan de manera filmica y en la transcripción de la sesión.			


Sesión 8

 Evaluación de la sesión Proyecto Curricular Particular Educación Física y equidad de género: nuevas posibilidades de relación del comportamiento motor del educando en el acto educativo			
Información institucional			
Institución:	Universidad pedagógica nacional	Facultad:	Educación Física
Programa:	Licenciatura en Educación Física		
Docentes:	Laura Daniela Beltrán - Jerry David Turmequé	Tutor:	John Jairo García Díaz
Información contextual			
Grupo de intervención:	Jóvenes ante todo Colombia (ATC)	Fecha:	15 de junio 2020
Sesión # : 8	Medio: Virtual	Lugar: Aplicación Zoom	Horario: 7:00pm- 9:00 pm
		Modalidad: Informal	
Contenidos de la sesión			
Unidad	Construyendo equidad corporalmente	Propósito de la unidad	Generar comportamientos motores desde los cuales se puedan establecer relaciones equitativas de género
Pregunta orientadora de la unidad	¿Cree que en su diario vivir realiza acciones que promueven la equidad de género?		
Propósito de la sesión	Proponer situaciones motrices desde las cuales se pueda conocer y comprender el concepto de equidad de género		
Contenidos de la sesión	Conociendo la equidad de género		
Estrategias metodológicas	Estilo de enseñanza resolución de problemas (Producción de ideas divergentes, relación cognitiva y física)		
Recursos	Dispositivo tecnológico (Computador, tablet, celular), objetos del hogar		
Desarrollo de la sesión			
Pregunta orientadora de la sesión Desde los conocimientos adquiridos sobre género ¿Qué cree que es equidad de género?			
Apertura	Para la primera sesión de la unidad 3, se inicia con una contextualización por parte de los docentes acerca de los temas que serán abordados durante la unidad, posteriormente se propone realizar una serie de ejercicios de yoga para principiantes, que será guiada por los docentes, esta actividad tiene la intención de disponer tanto cuerpo como mente para el desarrollo del resto de la sesión.		
Modulación	Al momento de establecer las posturas de yoga se debe tener en cuenta que, en este espacio se presenta un subdivide en parejas del grupo por género, ya que en este momento se establece un sistema de puntuación para quienes logren permanecer más tiempo en dichas posturas, motivo por el cual se establecen dos criterios. El primero, el ejercicio se lleva a cabo en espejo con sus compañeros de equipo, masculino y femenino. Y segundo, se mantiene dicha postura hasta que algún equipo pierda, que para el caso, es una cuestión de que dos integrantes dejen de hacer la postura o la modifiquen, cuando esto suceda se genera el cambio de postura. Las posturas que se llevan a cabo son las siguientes: Vrikshasana o postura del árbol, que tiene dos variantes: la primera, con las palmas juntas a la altura del pecho y la segunda con palmas juntas y elevadas lo máximo posible. La siguiente postura es Navasana – Postura del Bote o barco. La siguiente es la posición de triángulo extendido o trikonasana. Por último la postura de giralda o malasana.		
Cierre	Para el cierre de la sesión, se establece una reflexión alrededor de las concepciones que tienen los participantes por equidad de género, las inquietudes al respecto del tema, y la aclaración del concepto de equidad de género por parte de los docentes. Esta reflexión, debe estar relacionada con la actividad central de la sesión, las percepciones y sensaciones de la misma, en relación con la temática.		
Observaciones			
Para iniciar con la unidad 3, se espera que los participantes tengan conocimientos acerca del género, del rol de género, de la participación e integración a través de los mismos, esto con la intención de que se pueda iniciar un camino hacia la comprensión de la equidad de género, por tanto, en esta primera sesión el objetivo es conocer y comprender el concepto de equidad de género que se aborda desde el proyecto y conocimiento de los docentes, en conjunto con las interpretaciones de los participantes. De esta manera, se espera que para la próxima sesión se tenga un aprehendizaje del concepto equidad de género. Por otro lado, como se desarrollará en todos los encuentros, se pretende que con los insumos recolectados durante la sesión, que se encuentran en tres diferentes formatos, como: los diálogos y acciones realizados por los participantes, estipulados en el diario de campo de los docentes; las evaluaciones diligenciadas por los Jóvenes ATC; y por último, las respuestas dadas frente a la pregunta orientadora durante el momento de reflexión, que se consignarán de manera fílmica y en la transcripción de la sesión.			

Sesión 9

 Evaluación de la sesión Proyecto Curricular Particular Educación Física y equidad de género: nuevas posibilidades de relación del comportamiento motor del educando en el acto educativo			
Información institucional			
Institución:	Universidad pedagógica nacional	Facultad:	Educación Física
Programa:	Licenciatura en Educación Física		
Docentes:	Laura Daniela Beltrán - Jerry David Turmequé	Tutor:	John Jairo García Díaz
Información contextual			
Grupo de intervención:	Jóvenes ante todo colombia (ATC)	Fecha:	17 de junio 2020
Sesión # : 9	Medio: Virtual	Lugar: Aplicación Zoom	Horario: 7:00 pm- 9:00 pm
Modalidad:	Informal		
Contenidos de la sesión			
Unidad	Construyendo equidad corporalmente	Propósito de la unidad	Generar comportamientos motores desde los cuales se puedan establecer relaciones equitativas de género
Pregunta orientadora de la unidad	¿Cree que en su diario vivir realiza acciones que promueven la equidad de género?		
Propósito de la sesión	Desarrollar acciones individuales y colectivas que den evidencia de la comprensión de la equidad de género		
Contenidos de la sesión	Asumiendo la equidad de género		
Estrategias metodológicas	Estilo de enseñanza resolución de problemas (Producción de ideas divergentes, relación cognitiva y física)		
Recursos	Dispositivo tecnológico (Computador, tablet, celular), objetos del hogar		
Desarrollo de la sesión			
Pregunta orientadora de la sesión			
¿A través de qué acciones cree que puede asumir la equidad de género en su vida cotidiana?			
Momentos de la sesión			
Apertura	Para iniciar la sesión se propone un juego que se denomina "Relato colectivo" en esta actividad se propone una preparación para la actividad central, que requiere de agilidad y rapidez en el pensamiento, el relato colectivo se contruye entre todos los integrantes del grupo de la siguiente manera: Inicia un integrante diciendo una palabra para iniciar el relato, por ejemplo, "la", seguido otro integrante dice otra palabra que continúe con el relato, por ejemplo, "mujer", así sucesivamente, la condición del juego es que cada integrante puede decir una sola palabra para continuar el relato, el juego continuará hasta crear un relato coherente entre todos, si alguna persona dice más de una palabra, se vuelve a iniciar el relato.		
Recursos	Para este momento se genera una subdivisión del grupo en dos equipos dependiendo su género, ya que el juego enfrenta feminidades contra masculinidades. Aquí, se lleva a cabo el juego de 'Guerra de los géneros' que esta compuesto por dos rondas. La primera es la 'Ronda bomba' que consiste en que dos personas, una de cada equipo se enfrentan con una temática establecida, por ejemplo, animales acuáticos, bajo este tema cada uno tiene un máximo de 10 segundos para decir la palabra, que para el caso es un animal de esas características, si dice la palabra antes de ese lapso de tiempo entrega el turno a su contrincante, de lo contrario se estalla una bomba de goma que es controlada por los docentes. La competencia se da con un sistema de puntuación, en donde la persona que salga victoriosa de cada encuentro le da tres puntos a su equipo y quien pierde le da un punto a su equipo. Luego de ello, sigue la 'Ronda adivina' que consiste en que una persona de un equipo se le entrega el nombre de algún tema, por parte de los docentes, esta persona debe antes que nada, apagar su micrófono y luego decir el tema gestibulando, de manera tal, que le haga más fácil al resto adivinar el tema. Quien adivina le da tres puntos a su equipo. Gana el equipo que tenga más puntos.		
Cierre	Para finalizar la sesión se plantea la reflexión alrededor de la temática de la clase, iniciando por las sensaciones de los participantes en la actividad de "Guerra de los géneros", pasando a las percepciones de los docentes acerca de lo que observaron de los participantes en el desarrollo de la sesión, finalmente, se propone aportar posibles respuestas a la pregunta orientadora de la sesión por parte de los educandos.		
Observaciones			
Para esta sesión se espera que los participantes, desde sus conocimientos previos y adquiridos durante el desarrollo de la propuesta formativa, establezcan las acciones que llevarían a cabo en su vida diaria para asumir la equidad de género, de esta manera, se espera que para la próxima sesión se pueda lograr no solo desde la individualidad, sino también desde el trabajo colectivo asumir y vivir la equidad de género, como una posibilidad de construcción social. Por otro lado, como se desarrollará en todas las sesiones, se pretende que con los insumos recolectados durante la sesión, que se encuentran en tres diferentes formatos, como: los diálogos y acciones realizados por los participantes, estipulados en el diario de campo de los docentes; las evaluaciones diligenciadas por los Jóvenes ATC; y por último, las respuestas dadas frente a la pregunta orientadora durante el momento de reflexión, que se consignan de manera filmica y en la transcripción de la sesión.			

Sesión 10

 <p style="text-align: center;">Evaluación de la sesión Proyecto Curricular Particular <i>Educación Física y equidad de género: nuevas posibilidades de relación del comportamiento motor del educando en el acto educativo</i></p>			
Información institucional			
Institución:	Universidad pedagógica nacional	Facultad:	Educación Física
Programa:	Licenciatura en Educación Física		
Docentes:	Laura Daniela Beltrán - Jerry David Turmequé	Tutor:	John Jairo García Díaz
Información contextual			
Grupo de intervención:	Jóvenes ante todo colombia (ATC)	Fecha:	18 de junio 2020
Sesión # : 10	Medio: Virtual	Lugar: Aplicación Zoom	Horario: 7:00pm - 9:00pm
Modalidad:	Informal		
Contenidos de la sesión			
Unidad	Construyendo equidad corporalmente	Propósito de la unidad	Generar comportamientos motores desde los cuales se puedan establecer relaciones equitativas de género
Pregunta orientadora de la unidad	¿Cree que en su diario vivir realiza acciones que promueven la equidad de género?		
Propósito de la sesión	Evidenciar que los comportamientos motores de los participantes promuevan un entorno de equidad de género.		
Contenidos de la sesión	Viviendo en equidad de género		
Estrategias metodológicas	Estilo de enseñanza resolución de problemas (Producción de ideas divergentes, relación cognitiva y física)		
Recursos	Dispositivo tecnológico (Computador, tablet, celular), objetos del hogar		
Desarrollo de la sesión			
Pregunta orientadora de la sesión			
¿Cómo cree que puede promover un entorno de equidad de género desde sus acciones?			
Momentos de la sesión			
Apertura	Para el inicio de la sesión se realiza el juego de la 'Tormenta' que consiste en que una persona prenda el micrófono y tome la dirección del grupo, esté es quien hace las veces de director de la tormenta. Quien inicia dando un movimiento rítmico y luego, nombra a la persona que debe hacerlo, luego propaga la tormenta para que todos hagan ese mismo movimiento. Luego, establece otro movimiento rítmico y vuelve a nombrar a una persona primero y luego, propaga la tormenta para que todas hagan ese nuevo movimiento. Después de estos dos momentos, el director puede tener al interior del grupo varios movimientos rítmicos a la vez, eso queda a su elección.		
Modulación	En este momento, se propone la construcción de un "Noticiero equitativo" el cual consiste en que los participantes se organizarán para presentar un noticiero, desde sus diferentes partes, es decir, las noticias internacionales, nacionales, deportivas, de farandula, (las que ellos crean convenientes), el objetivo del noticiero es compartir noticias que contribuyan a la consolidación de la equidad de género, deben poner en evidencia, a través de qué acciones relacionadas con la sección del noticiero, podrían promover la equidad de género en la sociedad. Esta actividad requiere de la dramatización de los participantes, del ingenio y la creatividad, deben organizarse entre todos para poder realizar la actividad.		
Cierre	El cierre de la sesión es el momento establecido para la reflexión del grupo acerca de la temática abordada, intentando dar respuesta a la pregunta orientadora ya establecida.		
Observaciones			
Para esta sesión se espera que los participantes puedan generar propuestas que promuevan la equidad de género en su vida cotidiana, para esto, es indispensable que recurran a los conocimientos y experiencias obtenidas durante el desarrollo de todas las sesiones. De esta manera, se espera que en la próxima sesión se pueda concluir y cerrar las sesiones establecidas con el grupo Jóvenes ATC. Por otro lado, como se desarrollará en todas los encuentros, se pretende que con los insumos recolectados durante la sesión, que se encuentran en tres diferentes formatos, como: los diálogos y acciones realizados por los participantes, estipulados en el diario de campo de los docentes; las evaluaciones diligenciadas por los Jóvenes ATC; y por último, las respuestas dadas frente a la pregunta orientadora durante el momento de reflexión, que se consignan de manera filmica y en la transcripción de la sesión.			

Capítulo 5. Análisis de la experiencia

El análisis de la experiencia surge de la confrontación de la teoría que se abordó para la construcción del diseño curricular, asimismo la problemática de la inequidad de género y la información adquirida a partir de los diarios de campo y las evaluaciones realizadas a los estudiantes. Cabe aclarar que los instrumentos estaban guiados por unas categorías (especificadas en el capítulo anterior) para inducir a quienes diligenciaban el formato a depositar la información que se pretende investigar, dicha información fue recolectada en un momento asincrónico, además para dicho proceso los docentes tenían el apoyo fílmico de la sesión, para obtener de manera precisa, los discursos que eran utilizados por los participantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, los formatos de recolección de información posibilitan que el análisis de la experiencia se ubique desde las miradas del educador, el educando y el proyecto. Por consiguiente, el análisis de la experiencia pretende ser consecuente con lo planteado en el *macro diseño*, y responder de manera concisa a la propuesta de una Educación Física que dé nuevas posibilidades de relación del comportamiento motor al educando.

Ahora, el desarrollo de la relación teoría – práctica se da a partir de la estructura del *macro diseño*, en ese sentido se establecen los aspectos generales, en donde se encuentran los elementos recurrentes durante todo el proceso de implementación. Posteriormente se ubica el análisis que suscita de cada unidad y sus correspondientes temas.

Aspectos generales

Todos los sujetos partícipes del entorno educativo, deben tener conocimiento de los propósitos pedagógicos que se tienen en el PCP, en efecto dar a conocer al participante una pregunta orientadora y los temas a tratar, se vuelven cruciales, ya que estos son los que guían al sujeto en la misma dirección que propone el docente. Al respecto la evaluación formativa

expuesta por Díaz Lucea (2005) soportado en Munziati (1990) establece que el estudiante para hacer el proceso de autorregulación de su aprendizaje y la regulación del proceso educativo debe tener conocimiento de los contenidos y los objetivos que son propuestos por los docentes, en ese sentido, el estudiante cuenta con los criterios claros para llevar a cabo el proceso de evaluación.

En efecto, durante la implementación los docentes en el primer momento de cada reunión exponían los propósitos y temas que se iban a tratar para cada la unidad y sus respectivas sesiones, de igual forma se mencionaba y recordaba a lo largo del encuentro la pregunta que orientaba la sesión. En definitiva, este hecho permite que el proceso de evaluación sea descentralizado, y, por ende, el educando puede tener una nueva posibilidad de relación en el espacio de Educación Física, al ser tomada en cuenta su perspectiva al respecto del proceso pedagógico.

Unidad 1: Reconocimiento y comunicación corporal

Tema 1: Mi género y mi rol

En la sesión *Mi género y mi rol* se manifiesta desde la praxis que el concepto de género es entendido desde las acciones que pueden o no realizar los seres humanos en la mediación con su entorno social, condicionada por la cultural y el contexto histórico.

Por lo que se puede denotar una estrecha relación entre lo que comprenden los participantes por género y lo que expone la teoría que se abordó para el proyecto, porque los participantes expresan no poder realizar determinadas actividades que están relacionadas socialmente con el género opuesto al que se identifican, valga como ejemplo la intervención de MR al decir *“La niñez condiciona al rol de la mujer, al decirme que debo hacer, realizar actividades que no me hacen hombre, como jugar futbol, montar patineta y esas cosas que se supone hacen los hombres”*. Por ello Araya (2012) afirma que

Las acciones humanas tienen diferentes significados sociales para las personas que las ejecutan y, si bien el género presenta rasgos particulares según el contexto histórico, social y político, en todos ellos existe una constante y marcada diferenciación entre lo que es considerado “la norma”, “lo central” y que, por lo general, suele ser lo simbolizado como lo masculino y lo que se opone a esa “norma” que también, por lo general, suele ser lo simbolizado como lo femenino (p.293).

En conclusión, el entorno social que rodea a cada persona dictamina la norma en el que hacer de los sujetos que conviven allí, precisamente en el discurso de MR se identifica que el querer realizar actividades que son ubicadas para el género opuesto (masculino) le ocasiona un señalamiento con respecto a su identidad de género y una negación a participar en dichas actividades.

Por medio de las situaciones motrices (rondas y dibujo), se posibilitó un trabajo colectivo en donde cada participante retomó sus experiencias de vida con respecto a su identidad de género.

Primero, con referencia al trabajo colectivo que permite las situaciones motrices, los participantes manifiestan que las actividades fueron conectadas asertivamente con el tema de la sesión, porque a partir de ellas pudieron reconocer y expresar sus concepciones de género e interpretar las de sus compañeros, así lo dice MR “Las actividades que realizamos fueron roles infantiles con interpretación de la concepción del género que desde la época antigua se ha tenido, realización de un dibujo del género con el que nos identificamos según nuestra concepción, contexto y sociedad e interpretación del dibujo del otro y el de nosotros”.

Con relación a lo anterior, Lagardera y LaVega (2003) afirman que las situaciones motrices propuestas desde el eje de comunicación motriz posibilitan un trabajo cooperativo entre los sujetos, que los lleve a la obtención de un mismo objetivo

motriz como lo manifiesta MR que se realiza la interpretación no solo del dibujo propio sino en conjunto con el hecho por sus compañeros, así mismo LP menciona “Las actividades nos invitan a cooperar entre compañeros por igual y de esta manera generar mayores aportes”.

Segundo, en correspondencia a la interpretación de las rondas y la realización del dibujo de su identidad de género los participantes acuden a las experiencias que han tenido a lo largo de su vida para darle sentido a la identidad, así lo expresa MR en su intervención cuando dice “interpretación de la concepción del género que desde la época antigua se ha tenido” y “género con el que nos identificamos según nuestra concepción, contexto y sociedad”, esto es, el contexto social que expresa Vygotsky (1979), en otras palabras, el contexto tiene una gran influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa, todo ello mediado por los niveles de interacción del individuo, que son: su entorno inmediato (sus compañeros), su entorno estructural (familia y escuela) y su entorno cultural o social (sociedad en general).

Se concluye que las situaciones motrices utilizadas para la sesión posibilitaron el trabajo colectivo en la interpretación de los dibujos realizados, y el uso de las experiencias vividas de los participantes, denotan la influencia que tiene el contexto social en el concepto de género de cada uno de ellos, el cual influye en su proceso de desarrollo.

Tema 2: El otro, su género y su rol

En este tema, se exponen las características que le posibilitan a los participantes identificar el género y el rol del otro, dadas desde las acciones que el otro realiza en su diario vivir, sus rasgos físicos y la vestimenta que utilizan, es más, hacen uso de estas de manera inconsciente.

A propósito, los participantes manifiestan en sus reflexiones que “Las actividades propuestas nos sirvieron para analizar el concepto que tiene la otra persona para identificar un

rol de género, también para darnos cuenta de la dificultad que tenemos a la hora de diversificar los roles.” así lo expresa SF, además menciona que, esto se debe a los “estereotipos sociales” por lo que afirma que "se deben diversificar las acciones que se le tienen a cada género". Asimismo, MF dice que “el género es un factor clave para conocer a alguien, ósea por el cabello” elemento que oculta para poder representar a un hombre. Del mismo modo, LP enfatiza en que las actividades “sin duda nos facilitará el reconocimiento de los roles que cumplimos en sociedad, es evitar estigmatizar el vestuario como referente de un sólo sexo” en efecto, la conversación gira entorno a que ya existen unas características comunes para identificar un género y se le ha da un margen de acción a cada género.

Con relación a las reflexiones, Rico, Rodríguez y Alonso (2000) establecen que el género es la "Red de creencias, rasgos de personalidad, competencias, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian al hombre de la mujer” (p.18). En resumidas cuentas, es evidente que los participantes se evocan a las particularidades del otro sujeto, desde el vestuario, los rasgos de su personalidad, hasta las acciones que realiza en su diario vivir para lograr identificar el rol de género, sin embargo, los participantes manifiestan que se deben diversificar estas características para los géneros para no producir estereotipos.

Los diálogos entre educadores y participantes se dan desde una relación horizontal, que les permite a los segundos, desempeñar un rol activo en la realización de las situaciones motrices propuestas para la sesión, por ende, contribuir desde sus experiencias a la reflexión y retroalimentación de la misma.

Al respecto, los participantes por medio de la evaluación de la sesión expresan que durante la misma los docentes a través del dialogo les posibilitan el espacio para que compartan sus opiniones y aportes para las actividades que se realizan, valga por caso, LP “se manejan relaciones laterales, con la claridad de que tenemos diferentes compromisos con el

proyecto educativo” y en palabras de SF “los docentes permiten que nosotros realicemos aportes y opiniones para hacer las actividades más amenas”

En concreto, la pedagogía de la liberación menciona que la dialogicidad enmarca una relación docente – estudiante, en el cual se rompe con el vínculo de verticalidad, de manera tal, que se establece un entorno educativo mediado por una comunicación horizontal, en donde el docente al enseñar aprende y el estudiante al aprender enseña (Freire, 2005). Del mismo modo, la teoría curricular crítica expone que la relación de horizontalidad permite que los alumnos pasen de ser “estudiantes invisibles sin voz” a ciudadanos responsables que se involucren activamente junto a sus profesores en la construcción democrática del curriculum en las escuelas (Apple, 1986).

En pocas palabras, el establecer la relación de horizontalidad permite que los participantes tengan un rol activo al interior de la sesión, debido a que su voz es tenida en cuenta por los docentes para las posibles modificaciones y cambios que se den en la estructura de la sesión que se tenía prevista.

Tema 3 Comunicación entre géneros

A pesar de que los participantes manifiestan que la comunicación que establecieron fue de manera precisa para el desarrollo de la actividad, en la práctica hay evidencia de que se generaron grandes dificultades para el desarrollo de las situaciones motrices.

Con respecto a lo anterior, LP establece que desde la “participación activa, colaborativa, me sentí alegre por compartir con mis compañeros y proponernos la meta de lograr una comunicación dialógica, aun así, teniendo un reto: no contar con el sentido de la vista para encontrar un objetivo específico. Pusimos a prueba nuestras habilidades comunicativas, supimos utilizar palabras que generaron confianza a nuestro compañero y a nosotros mismos”. Sin embargo, durante el desarrollo de la sesión hay presencia de angustia por los participantes, ello se denota en LP cuando hace un movimiento rápido para colocar la

palma de la mano en el rostro, justo a la altura de los ojos, este gesto se ve más manifiesto en el momento que BM expresa "me voy a dar re duro".

En resumidas cuentas, aquí se evidencia que el eje de comunicación motriz se logra establecer, llevando a cabo situaciones de cooperatividad entre los sujetos, quienes con su participación activa ponen en juego sus habilidades comunicativas para darle confianza a su compañero y, donde precisamente, creen lograr hacerlo al realizar el proceso evaluativo, pero se da la particularidad que esto no se ve reflejado en las expresiones que son utilizadas por los mismos durante el desarrollo de la actividad.

Es preciso decir que, las dificultades que se evidencian yacen de la mediación tecnológica que se utiliza para las sesiones de clase y que depende de la conexión a una red de internet estable, además la persona que tiene los ojos vendados se le presenta mayor dificultad, pues a través de su dispositivo móvil es quien guía a la persona que le da las indicaciones.

Unidad 2: Participación e integración corporal

Tema 1 Participación activa

A través de las situaciones motrices de competencia, los participantes logran establecer una participación activa desde su identidad de género, además, identifican las diferentes maneras que cada uno utiliza para aprender según el objetivo motor a conseguir.

Con referencia a la participación desde su identidad de género, MF dice “La actividad fue muy pertinente ya que nos permitió fortalecer nuestra memoria, participación y saber competir desde nuestro género y emociones individuales”, de la misma manera, SF “Las actividades fueron pertinentes a la hora de relacionarse con la pregunta orientadora del día, dónde observamos cómo es la competencia según el género con el que cada uno se identifica”.

Respecto a, identificar las maneras de aprender de cada uno, SF establece que “Las actividades propuestas para la sesión nos ayudaron a comprender como actuamos nosotros ante una competencia, también por medio de ellas se pudo reconocer las diferentes formas de aprender”, por otro lado, LP menciona que “promovieron a la participación y el descubrimiento del tipo de aprendizaje de cada uno de los integrantes del proyecto”

En lo relativo a la competencia, se evidencia que Lagardera y La Vega (2003) mencionan que el eje de contra comunicación promueve a partir de las situaciones motrices los roles de protagonismo, Por ende, se utiliza un juego en donde los participantes competían de manera individual ya que se emplea el juego de Kim, aquí los sujetos compiten entre ellos, pero la competencia no genera que se manifiesten rivalidades al interior del grupo.

En cuanto a la participación desde la identidad de género de los participantes, se evidencia que la teoría manifiesta que “El género es una forma persistente y recurrente de determinar el ejercicio del poder, puesto que establece de modo diferenciado el acceso a los recursos, controla su distribución y fija las normas del orden social” (Zamudio Sánchez et al 2010 p.131). Al contrario, en la práctica las condiciones identitarias de género no se percibieron como elemento de poder en el transcurso de la sesión, esto debido a que los sujetos asumen que “toda dinámica necesita de espacios y momentos de alternancia para escuchar, visualizar e interpretar lo que mis compañeros están compartiendo en ese momento.” así lo manifiesta LP.

En definitiva, la presencia de adversarios instaura roles protagónicos que le permiten a los participantes intervenir desde su individualidad en la medida que sus destrezas lo posibilitan. En ese sentido, se desliga la identidad de género como un factor, que permita o no, la realización de una actividad, incluso la mediación de cada sujeto tiene una estrecha relación con las diferentes habilidades que tiene el mismo al momento de aprender.

La atención prestada por los docentes a las voces de los participantes permite llevar a cabo un entorno dialógico, de igual forma ser consecuentes con sus actos y, así tener presentes las propuestas que tengan los estudiantes frente a las actividades.

En lo concerniente, LP menciona que los docentes “mantienen diálogos comprensivos, dialógicos, y con la mejor disposición hacia el proyecto y nosotros mismos” de la misma manera, SF escribe que “sus expresiones concuerdan con sus actos y actividades.” asimismo, LP consigna que “las relaciones del grupo son muy sanas, se basan en una armonía grupal y los docentes están dispuestos a toda clase de propuestas”.

Por cierto, la evaluación formativa que propone Diaz Lucea (2005) manifiesta que la regulación del proceso educativo debe ser realizada tanto por docentes como por los estudiantes, lo que permite que la voz del participante sea un factor crucial para llevar a cabo las modificaciones pertinentes con miras adecuar el proceso pedagógico, bien sean de manera instantánea o posterior a la sesión

Para concluir, lo que se esperaba con la evaluación formativa era que los docentes pudieran conocer, por medio del espacio de retroalimentación y el formato de evaluación del participante, las percepciones y sugerencias frente a la sesión realizada, con el fin de hacer visible la voz del participante en las modificaciones realizadas al diseño curricular para adquirir mayor coherencia en términos disciplinares y contextuales.

Tema 2. Promuevo la participación

Las actividades permiten que los participantes se involucren de manera activa en el desarrollo de la sesión, en consecuencia, promuevan que sus compañeros también lo hagan, debido a que ponen en práctica los contenidos aprendidos en las sesiones pasadas

En ese sentido, BM manifiesta que las actividades le “permitió entender que a través de la participación activa personal podemos influir en la participación de los otros también que la motivación que tienen los docentes puede influir de manera positiva”, en ese sentido,

SF manifiesta que “las actividades articularon todo el trabajo hasta el día de ayer, evidenciamos que hemos mejorado la comunicación y que los conceptos que teníamos sobre el tema han mejorado”

En relación, Lagardera y La Vega (2003) afirman que

“Los juegos con redes de comunicación inestables o ambivalentes, en los que todo se modifica, nada se guarda, la estructura social de la práctica va en contra de esa marginación, favoreciendo el anonimato del resultado de las acciones motrices de los jugadores menos capaces” (p. 161).

A raíz de esta información, se plantearon dos situaciones motrices denominadas “Tick Tick” y “ensalada de refranes” guiadas por el dominio CAI en donde se manifiesta la presencia de adversario, pero en un medio inestable, lo que permite que los protagonismos cambien durante el desarrollo de los juegos.

Adicionalmente, en términos de Vygotsky (1987) se ve manifiesta la ley genética del desarrollo cultural que dice “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (p. 94).

Finalmente, a partir de estas actividades se logró que los participantes cumplieran un rol protagónico en la realización de las situaciones motrices, para así promover en sus compañeros la participación, es importante tener en cuenta, que los conocimientos adquiridos que manifiestan usar durante esta sesión se construyeron entre todos, es decir, lo interpsicológico, y aquí fueron puestos en práctica individualmente, lo intrapsicológico, por tanto, se cumple el proceso de internalización propuesto por Vygotsky (1987) que es reconstruir internamente una operación externa.

Las relaciones horizontales que permanecen al interior del grupo permiten que los participantes hagan sus intervenciones sin miedo a ser juzgados, posibilitando que los

docentes realicen feedback, a cada uno de los participantes buscando promover su participación.

A propósito, LP manifiesta que “La relación del grupo es muy buena ya que todos entendemos que tenemos una posición igual que cualquier otro integrante, también en medio del grupo hay mucho respeto por las diferentes opiniones” luego SF deja presente que “los docentes sintetizan nuestros comportamientos para poder relacionarlos en la reflexión, también nosotros hacemos un espacio de reflexión asociando todos los factores que nos rodean”

En cuanto a las relaciones horizontales Freire (2005) manifiesta que es un aspecto principal al establecer la relación docente – estudiante debido que este tipo de comunicación es la que permite establecer un entorno dialógico, ya que se da un reconocimiento a la voz del educando. Por otra parte, el descubrimiento guiado permite

Una respuesta de aprobación en cada paso constituye una evaluación inmediata, precisa y personal. así, la inmediatez del feedback positivo y el refuerzo, sirve de continua motivación para buscar soluciones, investigar y aprender más. Este tipo de feedback, consiste en el comportamiento de aceptación y aprobación del profesor frente a respuestas correctas, y tiene un potente efecto social en una situación de grupo. Cuando se desarrolla este proceso en la clase, las ganas de participar y manifestar respuestas abiertamente (verbales o físicas) se contagian (Ashworth y Mosston,1993 p. 204).

Al fin y al cabo, es la relación docente – estudiante enmarcada en la dialogicidad la que permite a los participantes dar a conocer sus percepciones, conocimientos y propuestas, en consecuencia, el docente puede dar la retroalimentación pertinente para cada sujeto sobre sus acciones y respuestas a la pregunta orientadora durante la sesión.

Tema 3. Integrándome sin distinción

Los participantes se involucran de manera sistémica, en la medida que establecen relaciones entre sus sentimientos, sus pensamientos y sus acciones desde su comportamiento motor permitiendo la integración con sus compañeros en las situaciones motrices establecidas.

Con relación LP establece que “Fueron actividades muy lúdicas, que, a pesar de la distancia, cada uno de nosotros pudo disfrutar y además intervenir interactuando con las herramientas que teníamos a la mano. La particularidad que me llama la atención de las actividades es que nos presenta retos que debemos superar interactuando física y mentalmente.”

De igual forma la praxiología motriz establece que

En educación física, no es el movimiento el objeto de estudio central, sino la persona que se mueve, la persona que se desplaza, sus decisiones motrices, sus respuestas afectivas, su noción de riesgo, sus características corporales, la interacción que haga con los demás participantes y de la información que obtenga del medio (Largardera y La Vega, 2003, p.195).

Es así, que en la situación motriz los participantes se involucran desde su totalidad, ubicando sus particularidades, que se exteriorizan desde su géstema (expresiones) y su práxema (sus maneras de actuar), en otras palabras, la manifestación de la conducta motriz que muestra su forma de ser y estar en el mundo esto facilita las relaciones entre los sujetos del grupo.

La mediación del proceso educativo por e-learning, es decir, de manera virtual, provoca dificultades en la participación e integración constante de las personas, ya sea por la inestabilidad en la conectividad a internet o por las condiciones dadas por los dispositivos tecnológicos.

Caso puntual lo refiere MR “No participé activamente ya que tenía dificultades técnicas y de contexto” además “durante la sesión hay dificultades y debería haber planes b o

estrategias para que todos sean incluidos en una buena participación y así desarrollaremos destrezas ante situaciones que, en el rol de género, participación y en otros ámbitos se nos presente.”

Cabe aclarar que el proceso educativo se dio a través del e-learning, entendiéndose como “el manejo eficiente y creativo de habilidades relacionadas con el acceso a la información, la gestión del conocimiento a través de los distintos canales y soportes digitales” por lo tanto los encuentros se llevaron de manera sincrónica, atendiendo a las medidas sanitarias y de aislamiento social generadas por el gobierno nacional a causa del Covid-19.

En resumidas cuentas, el e-learning fue una posibilidad de implementación para la propuesta formativa, que permitió mantener un contacto con los participantes, sin embargo, cabe aclarar que esta oportunidad de intervención está sujeta a factores externos a los sujetos, tales como la conectividad a internet, y al funcionamiento adecuado del dispositivo desde el que se conecta, esto aplica para el caso de docentes y estudiantes, por ende, se puede ver afectada la participación efectiva de los sujetos durante las sesiones.

Unidad 3 Construyendo equidad de género corporalmente

Tema 1. Conociendo la equidad de género

La Educación Física permite superar las brechas de inequidad de género, a través de contenidos que permiten la participación motriz y la promoción de un pensamiento crítico y reflexivo de la realidad contextual, en los sujetos.

A este respecto, LP dice que las actividades son “Muy pertinentes ya que pudimos por medio de nuestras posturas corporales demostrar que la educación física no es un espacio para un sólo género y que biológicamente cada género tiene unas habilidades y destrezas más desarrolladas, que pueden ser mejoradas por medio del trabajo continuo, y allí está la importancia de defender la participación equitativa sin distinción de personalidades, orientaciones, ni géneros” además plasma “He construido mucho más las opiniones que tenía

frente a la equidad de género, el rol que desempeño en el diario vivir, y los aportes que puedo añadir a mi entorno, gracias a mis compañeros y a los maestros.”

En ese sentido, se plantea la disciplina académico-pedagógica de la Educación Física en donde se “utiliza de manera sistemática y metódica la actividad motriz en diversas manifestaciones (...), con el máximo propósito de contribuir en el desarrollo de las capacidades humanas, tanto en el plano físico-motor, como el psicológico, social y moral” (Torres,2005, p. 15)

Ahora, Rico de Alonso et al (2000) precisan que:

“Es clave mirar la educación básica bajo la óptica de la equidad social, en una sociedad en donde las desigualdades son cada vez mayores, con graves efectos sobre la sostenibilidad actual y futura. La equidad de género se entiende como una de las formas de la equidad social, en razón del inmenso potencial del sistema educativo para contribuir en la redefinición de contenidos de socialización que permitan el libre desarrollo de las características individuales sin adscripciones esencialistas a partir del hecho biológico de ser hombre o mujer.” (p. 10)

En pocas palabras, la Educación Física al estar inmersa en el sistema educativo tiene la posibilidad de transformar las desigualdades de género a partir de su saber disciplinar, proponiendo situaciones motrices que superen las adscripciones del hecho biológico de ser hombre o mujer, con esto, sobreponerse a las acciones de inequidad de género que están presentes en la sociedad fomentando la aprehensión crítica de los sujetos.

Tema 2. Asumiendo la equidad de género

Asumir la equidad de género dentro de la Educación Física implica la ejecución de acciones justas e igualitarias que tengan incidencia en el desarrollo de las situaciones motrices, de igual forma, sucede en el contexto social, son las acciones del sujeto las que procuran un espacio equitativo entre hombres y mujeres.

A propósito, SF escribe en el formato de evaluación que “debemos realizar acciones que incluyan a los dos géneros sin clasificarlos, ya que estas acciones nos harán entender que no hay género débil o fuerte”, en concordancia, LP escribe “en el desarrollo de un juego que implique la participación de equipos; estos tienen que ser semejantes en cantidad y en habilidades. De este modo generamos conciencia y promovemos la equidad de género”, además, MF dice: “llegamos a una buena reflexión conjunta donde son nuestras acciones las que forman la equidad de género, que desde estos espacios podemos llegar a nuestro contexto cotidiano, que ayudarnos entre todos es importante y que en este momento presente reconocemos que no es un tema de igualdad sino más bien de equidad atendiendo desde nuestras habilidades, gustos y necesidades”

Por cierto, Rico de Alonso et al (2000) dicen “las acciones orientadas a mejorar la equidad social a través de la educación deben buscar transformar los códigos que orientan y dan significado a la comunicación, y sobre los cuales se construyen históricamente las relaciones de género” (p.12) Además, Freire (2012) establece la importancia de la lectura y relectura que debe hacer el educador en procura de mitigar y transformar las realidades de injusticia y desigualdad, así entender que el pasado y el futuro no son estáticos, es decir que el futuro se hace en la mirada crítica de su contexto.

En resumidas cuentas, el educador físico desde sus lecturas y relecturas del contexto debe establecer ambientes de aprendizaje que promuevan una participación en igualdad de condiciones, de esta manera, atender a las diversas necesidades del grupo, para que las propuestas generadas en la clase de Educación Física logren ser implementadas por los participantes en su entorno inmediato generando cambios en el contexto.

Tema 3. Viviendo la equidad de género

Las situaciones motrices colectivas permiten construir y fortalecer el concepto de equidad de género de los participantes, debido a la interacción que se posibilita dentro de ellas,

por lo tanto, los individuos desde el componente social pueden adquirir nuevos conceptos con la ayuda de otros.

A todo esto LP menciona que las actividades son “Totalmente incluyentes para lograr la equidad de género por medio de acciones y posturas corporales, ya que en equipo logramos que para el final de las sesiones se evidenciara el avance cognitivo personal y grupal y realmente reconociéramos al proyecto y cada uno de los componentes como una trayectoria y un proceso diverso, esto recogido en la elaboración de un noticiero muy creativo, dinámico y que surgió para responder dudas que aún surgían y eran el foco de nuestra disposición para incitar a la participación conjunta de todos nosotros.” a lo que BM pone por escrito “Las actividades propuestas para la sesión son dinámicas, interesantes, permitieron la integración y la participación de todos los miembros del grupo, permitieron la diversión y la reflexión frente a la pregunta orientadora”

Con respecto a lo anterior, Vygotsky (1979) planteo la zona de desarrollo próximo (ZDP) que es:

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 133)

Es decir, los aprendizajes del individuo están mediados por la interacción que hace con su contexto social, en donde aprende a partir de las relaciones sociales que establece con sus pares (demás participantes) o con personas más experimentadas (docentes o familia).

En último término, el planteamiento de las situaciones motrices en donde los participantes tuvieron que interactuar y hacer una construcción colectiva de un noticiero equitativo, permitió evidenciar la influencia que tiene tanto el contexto social del sujeto como

la relación que establece con sus pares en la formación de sus propios conceptos, manifestándolos en sus aportes y sugerencias a la consolidación de la actividad propuesta.

Conclusiones

Las conclusiones que se ubican en este apartado son el resultado de la relación entre el análisis de la experiencia y la intención formativa para el proyecto de grado, que consiste en formar un ser humano que procure por las relaciones equitativas entre hombres y mujeres, que valore y exalte el rol de la mujer en la sociedad, a través de sus acciones y lenguaje cotidiano, por medio de situaciones motrices que posibiliten un pensamiento crítico y reflexivo del sujeto.

Se concluye en primer lugar, que la intervención pedagógica tuvo incidencias en la construcción de relaciones equitativas de los participantes, lo cual se evidencia en la manifestación verbal y escrita de los individuos frente al reconocimiento del otro, de sus habilidades y particularidades, independientemente de su género. Por otro lado, dichas incidencias son logradas gracias al trabajo continuo e intensivo que se llevó a cabo, por lo tanto, se sugiere que la implementación de este proyecto se realice diariamente, pues esto permite fortalecer las relaciones entre los sujetos.

En segundo lugar, se concluye que la construcción de relaciones equitativas entre hombres y mujeres desde la Educación Física es posible mediante la propuesta de situaciones motrices que generan en el individuo experiencias significativas, las cuales, por medio de una reflexión constante y guiada por el docente, les posibilite un pensamiento crítico para poder llevar estas nuevas relaciones y posibilidades de comportamiento a su diario vivir.

En tercer lugar, se puede concluir que se creó una nueva concepción de la Educación Física en los participantes, transformando el imaginario de una EF instrumentalizada y enfocada en la actividad física distinta para hombres y mujeres, en una EF para todas y todos,

que reconoce sus habilidades como sujetos, haciendo uso de elementos como el juego, además de ser un espacio que les posibilita a través de sus acciones corporales realizar acercamientos a realidades sociales, para el caso, la equidad de género.

En cuarto lugar, se concluye desde la acción docente ejercida durante la intervención de la propuesta formativa que, el profesor debe estar en la capacidad de leer la población con la que está trabajando, en aras de entablar relaciones laterales que posibiliten la construcción conjunta del acto educativo entre docentes y estudiantes, en esa medida, el proceso de enseñanza- aprendizaje debe transitar por los diferentes estilos de enseñanza que progresivamente le den al educando autonomía frente al proceso.

Con referencia a lo anterior, podemos decir que la lectura que hicimos de la población durante las primeras sesiones nos permitió evidenciar los cambios o ajustes que debíamos realizar a la propuesta formativa, en la medida, en que la población participante mostro desde el inicio un interés amplio en el tema del proyecto, por lo que pudimos entablar relaciones de confianza y respeto con ellos, que de una u otra manera facilitaron el desarrollo del proyecto.

Por otra parte, es importante reconocer las ventajas y desventajas que trajo consigo la particularidad de la intervención de manera virtual, por un lado, la posibilidad de llevar a cabo las practicas pedagógicas con un grupo reducido de personas facilito que todos y todas lograran desempeñar roles protagónicos durante las sesiones y además un mayor acercamiento y retroalimentación por parte de los docentes, logrando incidir en mayor medida en la creación de nuevas posibilidades de comportamiento motor, por otro lado, la virtualidad depende en gran medida de un factor externo que es la estabilidad de la conexión a internet, aunque los participantes y docentes cuentan con el acceso a este, es posible que en cualquier momento se pierda la conexión y se afecte el desarrollo de las sesiones.

En quinto lugar, se concluye que la intención pedagógica obtuvo mayores progresos debido a la cantidad y participación de los sujetos, puesto que permitieron establecer constantes momentos de retroalimentación en cada sesión, contribuyendo de esta manera a la realización de los ajustes oportunos frente a la estructura de las planeaciones de clase.

En último lugar, se concluye que el proceso de intervención estuvo sujeto a los contenidos propuestos en el diseño de la implementación, desde los cuales se realizó de igual manera el análisis de la información recolectada durante las sesiones realizadas, en aras de mantener el hilo conductor de la propuesta formativa con la intención de lograr la construcción de las nuevas posibilidades de comportamiento motor de los participantes para vivir relaciones equitativas de género tanto en el espacio de EF como en su diario vivir.

Aprendizaje como docentes

Los aprendizajes como docentes fueron, primero de todo, la capacidad de adaptación de la labor docente frente a las situaciones que le presenta el contexto, en la medida en que, fue necesario repensar la población a intervenir, las actividades que desde la EF se iban a desarrollar, los medios por los cuales se realizó la implementación de la propuesta formativa, en consecuencia, se asume el Proyecto Curricular Particular como un trabajo de grado adaptable a cualquier población.

En relación con lo anterior, como segundo aprendizaje docente, se establece la oportunidad de recurrir a otro espacio donde la EF también puede tener cabida y posibilidad de incidencia en los seres humanos, haciendo referencia a la virtualidad como medio educativo, entendiendo que el buen uso y aprovechamiento de esta herramienta permite mantener el proceso de enseñanza- aprendizaje, en la medida en que supera las barreras del contacto físico de las personas, pero mantiene la cercanía social.

Por otro lado, el tercer aprendizaje como docentes hace referencia a la importancia de llevar la EF a espacios diferentes a los formales, teniendo en cuenta, que la propuesta formativa se desarrolló con un grupo de jóvenes activistas políticos, permitiendo reconocer la necesidad de abrir espacios a través del juego, la actividad física, el movimiento corporal, con una intención formativa en los seres humanos que les posibilite reflexionar alrededor de la realidad social que se vive en su contexto, a través del uso de la corporalidad en la construcción social e individual del Ser.

Referencias

- Acevedo, E. (2010). La transmisión del androcentrismo en los procesos de enseñanza- aprendizaje formales (II). *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, s.vol. 1-9.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Guía de uso: Evaluación Formativa: evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje. Recuperado de: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/Guia_de_Uso_Evaluacion_formativa.pdf
- ANTE TODO COLOMBIA. (2018). Recuperado 30 de junio de 2020, de Ante todo colombia website: <https://antetodocolombia.org/ante-todo-colombia/>
- Apple, M. (1986). Ideología y currículo, Madrid: España: EDICIONES AKAL, S.A
- Araya, S. (2012). La categoría analítica del género: Notas para un debate. *Hallazgos*, s.vol. (23), 287 - 305.
- Ashworth, S., & Mosston, M. (1993). La enseñanza de la educación física, la reforma de los estilos de enseñanza. Barcelona, España: HISPANO EUROPEA, S.A.
- Ballarín, P. (2007). La escuela de niñas en el siglo XIX: La legitimación de la sociedad de esferas separadas. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, s.vol., 143-168.
- Blázquez, D. (2001). *LA EDUCACIÓN FÍSICA*. Barcelona: INDE
- Bodrova, E., y Leong, D.J. (2005). La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación. *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*, I (48)

- Bourdieu, P. (2006). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Díaz Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en la educación física* (1.ª ed., pp. 103–140). Zaragoza: INDE publicaciones. Zaragoza: INDE publicaciones.
- Devís, J., Fuentes, M. J., & Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación, s.vol* (39), 73-90.
- Domínguez, M. E. (2004). *EQUIDAD DE GÉNERO Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA* (2.ª ed., pp. 1–19). Pereira: Revista Repes. Recuperado de <file:///C:/Users/LAURA/Documents/UNIVERSIDAD/IX%20SEMESTRE/documentos%20CP/PRIMER%20CAPITULO/Antecedentes/Nacionales/Equidad%20de%20genero%20y%20diversidad%20colombiana.pdf>
- Dosal, R., Mejía, C. M., & Capdevila, L. (2017). Deporte y equidad de género. *Economía Unam, s.vol.* 121-133.
- Engels, F. (1876). El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica docente*. Madrid: Siglo Veintiuno editores, S.A.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (Segunda ed.). México D.F: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas de un mundo revuelto*. Buenos Aires : Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Gallo, L. E. (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Armenia, Colombia: Kinesis.
- García, F. (15 de Mayo de 2000). El modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*.

- Giraldo García, J. (2017). Del voto a la participación, de las cuotas a la paridad. *Nuestra Huella Revista*, 10. Recuperado de https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/revista/2017/Revista_Noviembre_2017.pdf
- Guevara, J., y Rincón, J. (2018). *Coeducación corporal. Una mirada no sexista del cuerpo y sus prácticas educativas* (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez, N. (2009). Michelle Perrot, Mi historia de las mujeres. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; *Historia y sociedad*, (23), 285-311.
- Herrera, S., y Triana, F. (2015). *Educación Física para fortalecer las relaciones de género* (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Jiménez, M. (2017). El voto femenino en Colombia: primer logro en la búsqueda en la equidad de género. *Revista Nuestra Huella*, s.vol. (129), 5-7.
- Largardera, F., y Lavega, B. (2003). *Introducción a la praxeología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- López Ruiz, J.I. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe
- MEN. (2016). *Ley general de educación 115*. Bogotá D.C.: Centauros.
- MEN. (2000). *LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_10.pdf
- Oquendo, C. (07 de abril 2020). La violencia de género es una pandemia silenciosa. *El País*. Recuperado de: <https://elpais.com/sociedad/2020-04-07/la-violencia-de-genero-es-una-pandemia-silenciosa.html>
- Organización de Naciones Unidas. (1948).

- Organización de Naciones Unidas. (s.f.). Objetivos de desarrollo sostenible Recuperado de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/?fbclid=IwAR1mtZOLcg1In-Sy8UaRzgMWN9oxXijLAcr_tgPF6kMqo5Tfeq15V-mO9U
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades: léxico de praxeología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Rico, A., Rodríguez, A., & Alonso, J. (2000). Equidad de género en la educación en Colombia: Políticas y prácticas. *Papel político, s.vol.* (11), 9-50.
- Rojas, A. (2012). "Currículum oculto" en medicina: una reflexión docente. *Revista Médica de Chile, s.vol.*, 1213 - 1217.
- Semana. (28, marzo, 2020). Los retos que plantea el coronavirus para la educación en Colombia. [foro en línea]. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/como-se-estando-la-educacion-en-colombia-durante-el-covid-19/665920>
- Torres, J. A. (2005). *DIDÁCTICA DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA*. México: Trillas.
- UNESCO. (21 de noviembre de 1978). *Carta internacional de la educación física y el deporte*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216489s.pdf>
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Cuba: Científico-Técnica.
- Villegas, G., & Toro, J. (2010). La igualdad y la equidad: Dos conceptos clave en la agenda de trabajo de los profesionales de la familia. *Revista Latinoamericana de estudios de familia, s.vol.* 98-116.
- Zamudio Sánchez, F. J., Núñez Vera, M., & Gómez Salazar, F. (2010). Estudio sobre la relación entre equidad de género y desarrollo humano en la región noreste de México, 1995-2005. *Estudios Fronterizos*, 129-156.