

Educación Física hacia un ser humano deliberadamente adaptable.

Autores:

Kevin David Páez Rodríguez

Wilmer Gabriel Rincón Herrera

Daniel Andrés Rodríguez Granados

Julián Santiago Romero Castañeda



Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Bogotá, D.C.

2021

Educación Física hacia un ser humano deliberadamente adaptable.

Autores:

Kevin David Páez Rodríguez

Wilmer Gabriel Rincón Herrera

Daniel Andrés Rodríguez Granados

Julián Santiago Romero Castañeda

Tutora:

Mg. Consuelo González Mantilla

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Bogotá, D.C.

2021

Tabla de contenido

Tabla de contenido.....	III
Índice de tablas	V
Índice de figuras.....	VI
Introducción.....	1
Contextualización	3
Referentes de la problemática	13
Análisis Conceptual.....	16
Antecedentes Académicos	20
Análisis Socio Político.....	22
Perspectiva Educativa	25
Componente Humanístico	25
Pilares del desarrollo.	27
Componente Pedagógico.....	40
Modelo educativo.	46
Componente Disciplinar.	49
Diseño Curricular.....	57
Micro contexto.....	57
Didáctica activa - situada.	66
Modelo evaluativo	68
Análisis de la experiencia	72
Valoración inicial.....	72
Adaptabilidad cognitiva.....	74
Adaptabilidad motriz.....	76
Adaptabilidad contextual.	79
Eje 1: Percibimos, conocemos y aprendemos.....	82
Eje 2: ¿Aprendizaje y ejercicio? Claro que sí.	84

Eje 3: Tú, yo, todos juntos.....	87
Eje Integrador: Todos juntos, todo junto.....	89
Evaluación de la propuesta.	105
Referencias.....	110
Anexo 1: Tabla de indicadores y Subindicadores	116
Anexo 2: Cuestionario test de VARK	117
Anexo 3: Planeación de la sesión de valoración inicial	120
Anexo 4: Comparativo Valoración inicial – Valoración final	121
Segundo indicador	121
Pilar Aprender a Hacer.....	122
Primer indicador.....	122
Segundo indicador	123
Pilar Aprender a Vivir Juntos.....	124
Primer indicador.....	124
Anexo 5. Ejemplo diario de campo.	125
Anexo 6. Rejillas de observación de las miradas de adaptabilidad. ..	126

Índice de tablas

Tabla 1 Matriz de relaciones entre teorías	61
Tabla 2 Macrodiseño curricular implementación piloto.	65
Tabla 3 Modelo didáctico Activo – Situado.	67
Tabla 4 Evaluación centrada en el desempeño.	70
Tabla 5 Primer Indicador Adaptabilidad cognitiva	94
Tabla 6 Segundo indicador Adaptabilidad cognitiva	95
Tabla 7 Primer indicador Adaptabilidad motriz	97
Tabla 8 Segundo indicador Adaptabilidad motriz	98
Tabla 9 Primer indicador Adaptabilidad contextual	99
Tabla 10 Segundo indicador Adaptabilidad contextual	101

Índice de figuras

Figura 1 Ser humano capaz de conocer	34
Figura 2 Ser humano capaz de hacer.	36
Figura 3 Ser humano capaz de convivir	39
Figura 4 Ser humano deliberadamente adaptable	41
Figura 9 Figura 1. Resultados aplicación test de VARK	74
Figura 10 Segunda característica del pilar aprender a conocer. Valoración inicial	121
Figura 11 Segunda característica del pilar aprender a conocer. Valoración final.	121
Figura 12 Primera característica del pilar aprender a hacer. Valoración inicial	122
Figura 13 Primera característica del pilar aprender a hacer. Valoración final	122
Figura 14 Segunda característica del pilar aprender a hacer. Valoración inicial.	123
Figura 15 Segunda característica del pilar aprender a hacer. Valoración final.	123
Figura 16 Primera característica del pilar aprender a vivir juntos. Valoración inicial.	124
Figura 17 Primera característica del pilar aprender a vivir juntos. Valoración final.	124

Introducción

La adaptación ha sido y es una necesidad constante en el proceso evolutivo del ser humano. Desde el inicio de los tiempos, nuestros homínidos antepasados han tenido que realizar una serie de adaptaciones que nos han permitido estar hoy en el punto de la historia en el que nos encontramos. Estas adaptaciones van desde las adaptaciones cognitivas y el desarrollo de habilidades como la comunicación oral y escrita; adaptaciones físicas como el pulgar oponible o la bipedestación; y adaptaciones contextuales como la conformación de manadas o grupos que luego se convirtieron en pueblos y ciudades.

En la actualidad, el ser humano en general, vive en una realidad donde constantemente se presentan cambios que podrían afectar su subsistencia en el planeta tierra. Se ven con mayor frecuencia enfrentamientos bélicos entre países, tormentas, huracanes, terremotos, deshielos, sequías, inundaciones, altas temperaturas nunca antes vistas, todo esto producto del cambio climático, el sedentarismo, el consumo de comida chatarra, la falta de hábitos de vida saludable. Todos estos factores atentan hoy contra la vida del ser humano.

Todas estas problemáticas son objetos hoy de la reflexión de las grandes organizaciones, líderes y libre pensadores del mundo. Todos apuntan a la necesidad de empezar desde ya a tomar las acciones necesarias para frenar, lo más que se pueda, las situaciones descritas anteriormente y favorecer la adaptación de la población mundial para el cambio inminente.

La propuesta que el lector encontrará a continuación es producto de la reflexión de cuatro estudiantes de Licenciatura en Educación Física, una reflexión llevada a la práctica, que está en línea con las preocupaciones mundiales que buscan la adaptación del ser humano a los cambios dramáticos, inminentes y necesarios. Pero la propuesta no solo se queda ahí, sino que plantea cómo desde la Educación Física, entendida ésta como disciplina académico pedagógica, se puede contribuir de forma sustancial para que el ser humano se adapte con mayor facilidad al mundo cambiante en el que se encuentra.

En el proceso de búsqueda de cómo hacer para que estas adaptaciones ocurran, se encontró un punto de entrada. Lo que se necesita no es fortalecer la adaptación sino los procesos que conducen a ella, esta propuesta adopta el término adaptabilidad y específicamente apunta a fortalecerla. La adaptabilidad, se entenderá entonces como la capacidad de adaptarse, y la adaptación se entenderá como la acción como tal. Es así como la propuesta apuntará al fortalecimiento de la adaptabilidad desde lo cognitivo, lo motriz y lo contextual.

Si bien este proyecto es una apuesta por el fortalecimiento de la adaptabilidad desde tres aspectos interconectados entre sí, se hace necesario que el ser humano comprenda la necesidad de fortalecer sus capacidades, de mejorarlas, para poder ser en el mundo que ya dijimos cambiante. Entonces entra allí, en el reconocimiento de las necesidades, el concepto deliberado; que quiere decir, para este proyecto, pensado, intencionado, reflexionado, interpretado. No se pretende, solamente, fortalecer capacidades, sino crear consciencia de la necesidad de hacerlo.

A partir del papel que jugaría la Educación Física en una adaptabilidad deliberada y al intentar organizar todo esto coherentemente, es que se configura este proyecto, que se convierte en una apuesta por darle a la disciplina un papel que jugar en lo que será la lógica dominante en el mundo, la adaptación y la supervivencia al cambio acelerado. Y aparte de darle un papel a la disciplina, también le da al ser humano la posibilidad de ser dentro de esta lógica a partir de la participación coherente, efectiva, eficaz y deliberada. Dicho lo anterior, surge, entonces, como propuesta la Educación Física hacia un ser humano deliberadamente adaptable.

Contextualización

La escuela es el lugar donde confluyen estudiantes, profesores y directivos de una institución con el fin de propiciar el acto educativo. Es allí donde el estudiante recibe información por parte de sus profesores, desarrolla interacciones sociales, adquiere distintas experiencias, forja su personalidad, experimenta distintas emociones y sentimientos. Es decir, aprende. Según Echavarría (2003), la escuela es el escenario donde:

Se producen intercambios humanos intencionados al aprendizaje de nuevos conocimientos, al desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivo, comunicativo, etc. y a la construcción de la identidad de los seres humanos como individuos y de la escuela como comunidad que convoca y genera adhesión (p.4).

Aun así, se puede encontrar que muchos estudiantes no encuentran en la escuela el lugar propicio para el aprendizaje tal y como debería ser. Pues en muchas ocasiones los contenidos enseñados en la escuela no se orientan en el mismo sentido de los intereses de los estudiantes, relegando al alumno junto con sus necesidades y requerimientos personales y socioculturales a un segundo plano. En ese sentido, las prácticas pedagógicas se desarrollan con un carácter almacenista, depositario de información.

Con lo anterior no se quiere decir que el docente debe adaptar su clase y los contenidos propios de esta a lo que cada estudiante quiere ser en su vida profesional, pues este sería un reto mayúsculo y exigiría que la educación fuera individualizada. Lo que se quiere decir es, que generalmente los docentes se limitan a orientar el espacio que les corresponde, a depositar en los educandos la información propia de su clase sin preguntarse o percatarse si los estudiantes se sienten cómodos en ella o si pueden hacer algo más por acercar un poco más los contenidos, de forma que a los estudiantes les quede más fácil aprender y relacionarlos con aspectos de la vida real. Al respecto, Schank (2007) dice:

El sistema educativo que tenemos hoy y que ha seguido invariable desde hace años se puede resumir de la siguiente manera: un profesor entra en la clase y habla. Los alumnos, como mucho toman

apuntes y como no pueden recordar lo que se les dijo, le hacen exámenes. Pero poco después de hacer los exámenes lo olvida todo (s.p.)

En muchas ocasiones lo que se enseña en la escuela no es relacionado con temas o situaciones reales que pueda vivir el estudiante fuera de ella, en el presente o en el futuro. Hay una desconexión contextual entre lo que se enseña y lo que vive el estudiante. Por ejemplo, se enseña la tabla periódica en química, pero muy pocas veces se evidencia como estos elementos interactúan en la vida cotidiana.

No muy lejos de esa realidad, se encuentra la Educación Física. Durante la experiencia vivida en la observación del ciclo de profundización I, se pudo denotar en algunas instituciones, que en secundaria han convertido la clase de Educación Física en clase de deportes, por ejemplo, en primer periodo se enseña voleibol, en el segundo baloncesto, en el tercero micro fútbol y en el último atletismo, dejando así de lado otro tipo de dinámicas o actividades para el conocimiento del cuerpo y otros más para aportar en sus procesos cognitivos, además de la reflexión hacia el beneficio que tienen esas otras actividades para el diario vivir por fuera de la institución.

Además, se puede decir que en las sesiones de clase muy poco se toma en cuenta el estilo de aprendizaje de los estudiantes. El estilo de aprendizaje hace referencia al proceso predilecto mediante el cual una persona aprende. Al respecto, Castro y Guzmán (2005) concluyen que “los estilos de aprendizaje señalan la manera en que el estudiante percibe y procesa la información para construir su propio aprendizaje, estos ofrecen indicadores que guían la forma de interactuar con la realidad” (p. 87).

Entonces, podemos afirmar que algunas personas aprenden más fácil mediante material audio visual y otras lo pueden hacer mejor consultando por cuenta propia, y así mismo, también existen estrategias y herramientas de aprendizaje como mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros de información, diagramas de flujo, dibujos, conversaciones, etc. Con esto no se quiere decir que la enseñanza debe ser individualizada, lo que se propone es

dejar de centrar el acto educativo en el docente y trasladarlo al estudiante como agente principal del proceso.

Es por eso, que uno de los deberes del docente es identificar las necesidades de los estudiantes, sus habilidades, capacidades y limitaciones, para así mismo configurar sus sesiones de clase de manera que guarden relación con la realidad de los estudiantes. Es decir, que el docente debe ser un gran observador para poder detectar cualquier anomalía o cambio que se pueda presentar a nivel individual o grupal. Esto le va a permitir interpretar e integrar tanto las necesidades encontradas con el conocimiento pedagógico y la intención de formación, para planificar adecuada y coherentemente, las sesiones de clase.

De igual manera, el maestro debería tener en cuenta las opiniones y decisiones que los alumnos tomen frente a la sesión de clase; esto, de ninguna manera representará un problema, si no, por el contrario, le permitirá al docente ser un agente que ayude en el cumplimiento de metas y objetivos que se propongan y pueda generar una reflexión y transformación colectiva, es decir, que tanto el maestro contribuya en la formación del estudiante, y el estudiante aporte al maestro. Un proceso recíproco. Como lo dice Martínez (2018) “la tarea del docente debe consistir, fundamentalmente, en enseñar a pensar, en ayudar a los estudiantes a reflexionar, a arribar a conclusiones, a ejercitar sus capacidades, todo lo cual, lamentablemente, sucede en contados casos en la actualidad” (p.4).

Esta desatención a los estilos de aprendizaje como lo son el kinestésico, visual, auditivo y lecto escritor de los estudiantes, contribuyen sustancialmente a la descontextualización de la enseñanza aprendizaje y puede deberse principalmente a que las políticas educativas se han quedado cortas al momento de poner al estudiante como eje central del proceso educativo. Sobre este tema, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2016) sostiene que “Esto se debe, en parte, a la falta de recursos financieros y materiales en los colegios, pero también debido a que las políticas de enseñanza no han logrado prestarles suficiente atención a los estilos de enseñanza centrados en los estudiantes”. (p.235)

Como consecuencia de la desconexión entre lo enseñado y la realidad del estudiante, se encuentra que la forma en la cual se plantea la enseñanza presenta en la mayoría de los casos un enfoque tradicional, en el cual se postula al profesor como el centro del proceso educativo, como aquel agente que organiza y programa previamente la enseñanza, ejerciendo entero control sobre los contenidos, la forma, el lugar y el tiempo de un episodio educativo. Estas formas de llevar los contenidos a los estudiantes van a ser formas anacrónicas, que se oponen a las sugerencias didácticas actuales. Es decir, que se le presenta a los estudiantes la información de la misma forma en que se hacía varias décadas atrás, sin tomar en cuenta, por ejemplo, los recursos tecnológicos de los que se disponen hoy en día, o sin tomar el tiempo para idear nuevas formas de presentar los contenidos de forma que sean más atractivos empleando las TIC, para articular con lo anterior sería coherente evaluar estilos desde VARK.

Según Robinson y Aronica citados por Larragaña (2012) “El sistema educativo actual sigue basándose en las estructuras ideológicas heredadas de siglos anteriores (Ilustración y revolución industrial)” (p.12). Respecto a lo anterior, es posible evidenciar que tanto la escuela tradicional como la actual siguen formando seres humanos que respondan de la misma manera heredada de siglos atrás a los trabajos de la sociedad actual, sin tener en cuenta que esta es una sociedad que requiere que sean integrados nuevos saberes, pasando por la tecnología, el cuidado del medio ambiente, la salud, las alianzas, entre otras, para responder adecuadamente a las condiciones y necesidades que presentan.

Así mismo, podemos evidenciar que el sistema educativo sigue siendo el mismo de generaciones anteriores y se sigue pensando que los intereses de los estudiantes de hoy son los mismos de los estudiantes del siglo pasado, además que no se tiene en cuenta que los problemas globales han cambiado a lo largo de los años. Es decir, en la actualidad, se debe exigir una educación que dialogue constantemente con el contexto en función del desarrollo, que se caracterice por tener en cuenta los problemas que aquejan actualmente a la sociedad, haciendo énfasis en la vida cotidiana y la relación escuela-comunidad como insumos pedagógicos, donde se evidencien los cambios que

constantemente se presentan en el mundo, sobre todo en lo educativo, y así mismo, poder ayudar a los seres humanos a que desarrollen las competencias necesarias para adaptarse al contexto y actuar en él.

En ese sentido, uno de los aspectos importantes que a lo largo del tiempo ha ido evolucionando y ha cambiado en gran medida en el ámbito educativo, es la didáctica, entendida esta como “la disciplina teórico-práctica que orienta la labor de enseñanza del docente en relación con el aprendizaje del educando” (Bolaños y Zúñiga, citados por Bejarano, S, et al 2004, p, 65), la cual se puede referenciar en dos categorías: la didáctica tradicional y la didáctica nueva o tecnológica.

Al hablar sobre la didáctica tradicional, se hace necesario mirarla en dos momentos básicos. En primera medida los contenidos se convierten en el aspecto primordial, en donde el docente es quien los imparte, toda gira en torno a la información que se suministra por medio de la persona que se considera más oportuna para transferirla, en este caso el profesor, como lo dicen Sáenz, Blázquez, Fernández, López, Lorenzo y Molina, citados por Bejarano, S, et al 2004, p, 60) “se caracteriza por dar énfasis a los contenidos como el elemento primordial de la enseñanza, bajo el protagonismo del docente” (p. 60), donde los seres humanos están en estado pasivo y simplemente reciben la información para almacenarla. En segunda medida, y con el avance que esta ha tenido a lo largo de los años en los procesos de enseñanza aprendizaje, se prioriza al docente como el centro del acto educativo, en donde este agente transmite los contenidos a los educandos. El método de enseñanza utilizado por el maestro era el que más le conviene y considera mejor, pues a este no le interesa si verdaderamente el estudiante aprende. El estudiantado tiene una participación limitada.

Es así como se evidencia que en la actualidad muchos de los maestros siguen ejerciendo la misma manera de enseñar, la cual acogieron hace muchos años y que en la actualidad les sigue funcionando en cierta medida. Esto es ocasionado porque muchos de ellos llevan laborando en la educación por muchas décadas y siguen implementado la misma didáctica tradicional.

Como consecuencia de lo anterior, Guapucal, Juangodoy y Vargas, citados por Pamplona, J., Cuesta, J. C. y Cano, V. (2019) afirman que:

Algunos docentes dan sus clases sin mayor preparación; imponen las temáticas y conocimientos sin partir de los saberes previos y el contexto de los estudiantes, y hacen poco uso de material didáctico porque consideran que ya saben la temática, situación que perjudica significativamente el aprendizaje del estudiante. (p.18).

Es por esto que la didáctica actualmente ha tenido un cambio sustancial, tanto para el maestro y la información, como para el estudiantado, pues es aquí donde la didáctica busca “responder a los cambios generados por las exigencias sociales y culturales de la época... con miras a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Sáenz et al; citados por Bejarano, S, et al 2004, p.60), en donde el maestro y los contenidos no sean el eje central, sino más bien, quienes orienten e incentiven el aprendizaje y que sea el estudiante el centro el acto educativo.

Es así como hoy en día los maestros tienen infinidad de recursos y herramientas, por ejemplo, las tecnológicas, que facilitan el proceso de enseñanza, lo cual hace que su forma de orientar las clases sea diferente a las de hace unos años. En otras palabras, la incursión de la tecnología posibilita la creación de entornos de aprendizaje diversos, diferentes, que pueden transformar y trascender los modelos lineales y tradicionales con los que ha funcionado la educación hasta ahora para establecer modelos interactivos, llamativos y sobre todo con mayor proximidad para los estudiantes y su proceso de aprendizaje. Así mismo, los estudiantes de esta época tienen mayor accesibilidad y un manejo mucho más eficiente de estos recursos tecnológicos, con los cuales el proceso puede realizarse de manera más provechosa y sustancial. Como lo dice Martínez (2018):

Es menester destacar que en el contexto actual, el docente debe pasar, de simple transmisor de información, a guía del proceso de enseñanza- aprendizaje, convertirse en un motivador y facilitador de recursos, diseñador de nuevos entornos de

aprendizaje con las TIC, adaptador de materiales desde diferentes soportes, productor de materiales didácticos en nuevos soportes, evaluador de los procesos que se producen en estos nuevos entornos y recursos, concepción docente basada en el autoaprendizaje permanente sobre o soportados con las TIC (p.4).

Por último, se hace necesario analizar los elementos que componen un ambiente de aprendizaje, entendido este como “un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos” (Herrera, 2006, p. 2). Existen dos elementos principales que interactúan, se configuran y se relacionan recíprocamente, para construir un ambiente de aprendizaje. Uno es el medio físico y el otro es el medio social.

Sin embargo, no es la intención de este proyecto abordar a profundidad el medio físico ya que sale del alcance de este, pero si vale la pena mencionarlo brevemente como componente del ambiente de aprendizaje.

El medio físico, hace referencia a la instalación arquitectónica, sus dependencias y los materiales con los cuales cuenta una entidad formativa, tales como mobiliarios, enseres, recursos didácticos, dispositivos tecnológicos y la distribución que se realiza de los mismos. En ese sentido, Cano (citado en Duarte, 2003) refiriéndose al medio físico afirma “el entorno ha de facilitar a todos y a todas, el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales” (p.12). Es entonces, cuando toman gran importancia los materiales didácticos en el acto educativo como la tecnología, pues a través de su uso se estimula la creación de diversas actividades que refuerzan y amplían el abanico de opciones para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, el medio social, “se concibe como el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social” (Duarte, 2003, p. 2). En ese sentido, la naturaleza del medio social se fundamenta en la interacción

reciproca del estudiante con los otros y con su entorno, para establecer o no escenarios propicios para el aprendizaje, teniendo en cuenta que esas relaciones suceden a la luz del medio físico y a su vez le otorgan sentido.

Es por esto, que, para el presente proyecto, es necesario superar la concepción material del ambiente de aprendizaje reducida al medio físico que permite poner en ejecución el programa, para trasladar el entendimiento del concepto a “las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias, vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura” (Duarte, 2003, p.6), con el fin de entender el escenario que configura el aprendizaje y permite desarrollar su potencial.

Del análisis anterior, se puede deducir que los procesos de enseñanza y aprendizaje están mediados por diversos factores como los ya mencionados, a saber: la congruencia entre lo enseñado y la realidad, el estilo de aprendizaje de los estudiantes, la didáctica y el ambiente de aprendizaje. Cuando estos factores son desatendidos, se llega al punto de la descontextualización del proceso enseñanza y aprendizaje.

Podemos concluir entonces, que al desatender esos factores y gestar procesos descontextualizados los estudiantes van a verse directamente afectados pues son los agentes centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje y esta situación va a tener algunas repercusiones en su desarrollo, veamos:

Cuando la relación entre la teoría y la práctica no se establece, los aprendizajes no logran ser significativos para los estudiantes, los contenidos se tornan inertes, inútiles, irrelevantes, muy poco motivantes y generan desinterés por parte de los estudiantes, además, como se ha venido mostrando a lo largo del documento, la escuela privilegia procesos

...donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes carentes de significado, sentido y

aplicabilidad y en la incapacidad de los alumnos para transferir y generalizar lo que aprenden (Díaz Barriga, 2003, p. 106).

Por tanto, los estudiantes no tienen la capacidad de trasladar los conocimientos teóricos a su cotidianidad de manera práctica, no logran aplicarlos porque no logran apropiarlos. En ese sentido, la primera repercusión que tiene la descontextualización en los estudiantes se traduce en la incapacidad de transferir el conocimiento, es decir, en una situación cotidiana, cualquiera que sea, el estudiante no puede poner a su disposición un conocimiento que no aprehendió o que no encuentra cómo aplicar, por lo cual, es importante que se pretenda con gran interés la articulación entre la teoría y la práctica asignándole sentido y significado desde el contexto inmediato.

Ahora bien, desatender los estilos de enseñanza centrados en los estudiantes para privilegiar aquellos en los cuales el docente tiene mayor protagonismo, con el fin de impartir la mayor cantidad de contenidos que no asegurar el aprendizaje, tiene repercusiones directas en el desarrollo de los estudiantes, pues como afirma la OCDE (2016) citando el trabajo de Dumont, Istance y Benavides, (2010) “la evidencia destaca la importancia de enfoques centrados en los estudiantes que les permiten sentirse autónomos y los animan a participar activamente en los ejercicios de solución de problemas mediante aplicaciones reales” (p.234).

Así entonces, es posible decir que centrar los procesos únicamente en los docentes le arrebató a los estudiantes la posibilidad de estimular su potencial de aprendizaje, de desarrollar su curiosidad, su capacidad de decisión y su criterio propio, su autonomía y sobre todo desarrollar su pensamiento para apropiarse del conocimiento y disponer de él cuando sea necesario; pues es bien sabido que en el marco de una sociedad como la vigente, no basta con acumular contenidos teóricos sin sentido contextual, “Sobre todo, se debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber para adaptarse a un mundo en permanente cambio” (Delors, 1996. p.95). No obstante, si los estilos de enseñanza que

predominan son aquellos centrados en el docente, difícilmente podrán desarrollarse en los estudiantes las capacidades necesarias para desenvolverse y adaptarse de manera coherente con su realidad social.

En ese mismo sentido, haciendo énfasis en la didáctica podemos evidenciar que, en Colombia, “la enseñanza en la educación media sigue enfocada en la memorización como forma de transmitir conocimientos” (OCDE, 2016. p. 234), y aunque este es un proceso cognitivo primario para asegurar los aprendizajes, no se ha tratado de manera adecuada, pues aquellos conocimientos recibidos para memorizar carecen de significado útil y aplicable para los estudiantes y terminan olvidándose con prontitud.

Además, “pocos colegios en Colombia trabajan en proyectos, realizan trabajos prácticos o excursiones o promueven actividades relacionadas con los intereses de los estudiantes o de la comunidad local” (Qualificar, 2012; CRECE, 2012). Lo que acrecienta la brecha entre la realidad cultural de los estudiantes y los contenidos que se transmiten en la escuela. Así entonces, podemos evidenciar una repercusión más de la descontextualización en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, pues se opta por la transmisión de contenidos sin sentido contextual para depositarlos en la memoria, en lugar de privilegiar el pensamiento con sentido y utilidad contextual para participar, adaptarse y avanzar con criterio propio en la realidad social, es decir, que se puede interpretar lo deliberativo como orientado a las propias necesidades y realidad cultural del ser humano, entendido desde él mismo.

En conclusión, se puede decir que aquellos factores de la descontextualización mencionada se traducen en los estudiantes como la incapacidad de utilizar los conocimientos adquiridos para adaptarse con una intención clara o por iniciativa propia, terminan por adaptarse de manera involuntaria y casi que por la fuerza, pues al no contar con aprendizajes significativos y con sentido para con su contexto inmediato, les es difícil por consecuencia, disponer del conocimiento y desarrollar las capacidades necesarias para desenvolverse y participar en un marco sociocultural y en función de sus propios intereses.

Referentes de la problemática

En ese sentido, para profundizar y complementar sobre cómo se aborda el concepto de descontextualización de la enseñanza y el aprendizaje en el presente proyecto, se toman en consideración los aportes de autores como Komar (2001) donde, a modo de conclusión de su trabajo investigativo *La formación docente y la descontextualización de contenidos en la Educación Física*, señala que:

El problema de la descontextualización no puede limitarse tan solo a una etnia o grupo en particular, es necesario tener en cuenta que cada escuela o institución educadora, sea cual fuese su posicionamiento social, posee características propias que la diferencian de cualquier otra, mientras que cada alumno aporta al conjunto su realidad personal. (p.2)

Aludiendo a que este es un problema que ha estado latente en el ámbito educativo y que toca a cualquier institución, sin importar el tipo de población que atienda ni el contexto donde se encuentre ubicada. Así mismo, en su texto, el autor pone en evidencia que al ser la enseñanza un acto que proviene principalmente del profesor es él, quizás, el responsable de llevar a cabo el aterrizaje de los contenidos a la realidad contextual de la comunidad y en lo posible en la individualidad de los estudiantes. Para lo cual, se deberá partir de dos premisas importantes; por un lado, la identificación de las características, de la realidad, del contexto, de lo complejo y lo relevante que puede ocurrir en un grupo, para que, entendiendo esto se pueda vislumbrar hacia donde apuntaría una práctica que impacte positivamente a los estudiantes. Por otro lado, entender al estudiante no como un cuerpo objeto, sino como un cuerpo sujeto que se desarrolla como ser humano dentro de una dimensión social, es decir, que es afectado por los fenómenos sociales y, así mismo, incide en ellos.

Del Carpio en su trabajo *La educación y la escuela: herramientas de esperanza* presenta elementos de interés que evidencian la problemática y además invitan a la reflexión sobre la problemática en cuestión, señalando que en la escuela “lo que se promueve en realidad es una práctica docente y

una escuela silenciadora”, debido a que, se ignoran los intereses, las condiciones y necesidades de los estudiantes en la medida que no se tienen presentes en sus propios procesos.

Por otra parte, enfatiza en el valor que tiene la práctica docente como primordial en el proceso de contextualización, así pues, Del Carpio (citando a Gómez, 2008) indica que “debido tanto a las demandas de nuestra reforma educativa como a la necesidad de formar a un nuevo ciudadano capaz de enfrentar el complejo escenario social, político, económico y cultural en que nos encontramos” (p. 272), la docencia urge de una mejora y necesita de un compromiso investigativo constante para y con la comunidad en función de su desarrollo.

Por último, insiste en transformar el foco del currículo hacia el aprendizaje, esto requiere que “los programas de desarrollo profesional incluyan las perspectivas más actuales del aprendizaje, para así, incrementar las posibilidades de implementar una educación de mayor calidad y de hacer de la escuela una verdadera casa para el estudiante.” (Del Carpio, 2018, p 44).

Por otro lado, autores como Nonaka, partiendo del concepto de Gestión del Conocimiento, lo profundiza y plantea la existencia de dos tipos de conocimiento: el conocimiento explícito refiriéndose al conocimiento que se puede manipular, moldear, codificar y, que se encuentra fácilmente en bases de datos, en libros o en herramientas tecnológicas de información, y, por otro lado, el conocimiento tácito, que hace referencia a ese conocimiento que:

... es muy personal. Es difícil formalizarse y, por lo tanto, es difícil comunicarse con los demás... el conocimiento tácito está profundamente arraigado en la acción y en el compromiso de un individuo con un contexto específico... el conocimiento tácito consiste en parte en habilidades técnicas [y en parte] en modelos mentales, creencias y perspectivas tan arraigadas que las damos por sentado y no podemos articularlas fácilmente (Hildreth y Kimble, 2002, citando a Nonaka, 1991, p. 98).

Generalmente, el conocimiento tácito no se tiene en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y sufre una relegación a causa del protagonismo que se le otorga únicamente al conocimiento explícito y su concepción de información que se trasmite.

Esta división del conocimiento, entre lo que ya está determinado y lo que ocurre internamente en el estudiante, representa parte de la descontextualización de la enseñanza y el aprendizaje que se ha venido exponiendo, específicamente cuando se menciona que los contenidos enseñados en la escuela no se relacionan con la realidad del estudiante, es decir, el conocimiento explícito no guarda relación con el conocimiento tácito.

Vale la pena resaltar que, como consecuencia de lo anterior, se presenta la desarticulación entre la teoría y la práctica, es decir, que en las escuelas los contenidos teóricos suceden dentro del aula de clase, alejados del ambiente en el cual se generan las situaciones problema, lo que ocasiona que los contenidos deban ser vistos en dos momentos diferentes y separados, un primer momento teórico y segundo momento práctico o de aplicación (si es que existe un segundo momento), como si no fueran teoría y práctica dos componentes complementarios de un mismo proceso de aprendizaje (Elichiry, N, 2009). Esta situación conduce a la educación a establecer currículos estáticos y enfocados únicamente a la organización y estructuración de conocimientos teóricos.

Es por esto que, teniendo en cuenta todo lo anterior, el presente proyecto se convierte en una propuesta para la Educación Física y la comunidad académica en general. Una propuesta que buscará acercar la Educación Física a la realidad contextual de los estudiantes, que se adapte a las necesidades que estos presenten. Es decir que, esta es una propuesta que busca superar la concepción tradicional de la Educación Física donde casi siempre, se privilegian los contenidos deportivos y de condición física sin establecer relaciones directas con la realidad y con el impacto que esto puede tener en los seres humanos y la sociedad en general.

En ese sentido, esta propuesta pretende atender a la relación de los contenidos con la realidad, al estilo de aprendizaje de los estudiantes, a una didáctica más acorde a nuestros tiempos a partir del diseño cuidadoso de ambientes de aprendizaje, esto para lograr del fortalecimiento de la capacidad de adaptación de los estudiantes. Precisamente, esa es la intención formativa de este proyecto: Aportar al desarrollo de un ser humano deliberadamente adaptable planteando una posibilidad de Educación Física contextualizada.

Análisis Conceptual

Al hacer referencia a la capacidad de adaptación, se está hablando puntualmente de la adaptabilidad. Entonces, habrá que saber diferenciarlas, pues la adaptación es una acción característica concreta que apunta a mejorar una función, mientras que la adaptabilidad hace referencia a una capacidad, es decir, la capacidad de realizar la acción de adaptación. Según el Kit de Aprendizaje Permanente para Competencias Clave (Key Competencies For Facing Lifelong), “la adaptabilidad significa estar abierto a cualquier nuevo reto o situación de cambio” (s.f.,s.p.). Es decir, que la adaptación es una respuesta concreta a una situación, y la adaptabilidad es la capacidad de dar esa respuesta.

En ese sentido, en esta propuesta se entenderá la adaptabilidad desde tres miradas complementarias entre sí. En primer lugar, la adaptabilidad cognitiva, es decir, la capacidad de adaptarse desde el nivel del conocimiento, esta se da cuando el ser humano que pretende conocer la realidad recibe información del medio, la selecciona, la interpreta, la organiza y la asimila para integrarla a sus estructuras mentales. Simultáneamente dichas estructuras se modifican a causa del proceso de asimilación, sufren un proceso de reajuste o acomodación a las nuevas condiciones cambiantes del medio. Es decir que para que exista una adaptación del ser humano a su medio ambiente, debe existir la capacidad de asimilar y acomodar en sus estructuras cognitivas la información que recibe del medio; esa capacidad de asimilación y acomodación se entiende, entonces, como adaptabilidad cognitiva.

La asimilación y la acomodación son términos elegidos por Jean Piaget, cuando desarrolla su teoría de desarrollo cognoscitivo. Al respecto Trujillo, L (2017) afirma que:

A través de la asimilación, el estudiante interioriza la información a sus estructuras cognitivas y ajusta el conocimiento previo que posee. Y con la acomodación, ajusta sus estructuras a las circunstancias exigentes, es decir, se incorpora a la experiencia las acciones para lograr una verdadera interiorización de un aprendizaje (p.41).

Además, Trujillo, L (2017) afirma que mientras que la realidad se asimila, las estructuras mentales se acomodan. Con esto se confirma que estas dos capacidades complementarias entre sí, que componen la adaptabilidad cognitiva, van a ser fundamentales para lograr que un ser humano se adapte a un contexto, pues significa que mientras que selecciona, interpreta y organiza la nueva información, esta se juntará o reemplazará la información que existe previamente, dando paso a una más apropiada para el momento que se está viviendo.

El siguiente enfoque desde el cual se analizará la adaptabilidad es la motriz. Esta adaptabilidad es complementaria de la anteriormente descrita, pues es aquello que se ha pensado lo que estimula el movimiento y a su vez, es el movimiento quien estimula el pensamiento. Por eso, no se puede hablar de aspectos motrices sin hablar simultáneamente de aspectos cognitivos y viceversa.

La adaptabilidad motriz, hace referencia a la capacidad que tienen los seres humanos de ejecutar con su cuerpo las acciones necesarias que le exige un momento determinado. Esta adaptabilidad está directamente ligada a las capacidades físicas del ser humano, pues este tendrá que valerse de ellas en la medida en que estas sean necesarias para cumplir con el objetivo que tenga planteado, en este caso, el objetivo se centra en la modificación de un gesto o movimiento. Así las cosas, esta capacidad de adaptarse al medio desde el campo motriz, va a tener una finalidad enfocada hacia el cumplimiento de una función o situación. En este sentido, esta adaptabilidad motriz podría explicarse de dos formas. La primera serían esos pequeños ajustes o cambios

en los movimientos que se deben hacer para superar pequeñas situaciones diarias que se presentan, como, por ejemplo, un resbalón que exige un movimiento rápido para evitar la caída. En segundo lugar, ajustes o cambios perdurables en el tiempo para optimizar la existencia del ser humano. Un muy buen ejemplo de esto es la historia misma. Recordemos que anteriormente el homínido se desplazaba en cuatro apoyos y luego, ante las exigencias del medio y sus propias necesidades tuvo que cambiar a la bipedestación. La evolución de este tipo de adaptabilidades motrices, nos conducen a las más recientes como el aprendizaje de un nuevo juego o un baile, lo cual exige una adaptación corporal que será utilizada cada vez que se juegue o se baile.

Según Hervas y Romarís (2019, p.10), estas adaptaciones funcionales hacen referencia a “aquellas habilidades o capacidades que permiten a las personas cumplir los estándares de independencia y responsabilidad personal esperadas para su edad y grupo social”, además “se refiere a la habilidad de cumplir con las expectativas de su entorno”.

Teniendo en cuenta esto, se entiende entonces a la adaptabilidad motriz, como la capacidad de adaptar los movimientos del propio cuerpo en función de una situación específica, haciendo uso de las capacidades físicas, en constante interdependencia con el conocimiento que se genera a partir del movimiento y que a su vez también genera movimiento.

En tercer y último lugar, se encuentra la adaptabilidad contextual, la cual se entiende como la capacidad que tienen los seres humanos de entender la cultura que los rodea, esto es, las costumbres, las formas de pensar y de actuar de las personas con quienes comparte, además de entender la forma en la que debe relacionarse no solo con otros sino con lo otro, que también hace parte del contexto. Esta adaptabilidad, se puede también entender como una acción fija de integración a la sociedad y a su cultura, es decir que esta capacidad se va a ver representada a través de adaptaciones socioculturales.

Sobre estas adaptaciones socioculturales de las cuales se compone la adaptabilidad contextual, Subieta, E. Sosa, F. y Beramendi, M. (2011) sostienen que:

Supone el aprendizaje de habilidades y conocimientos culturalmente apropiados tales como: mantenimiento de cierto contacto de apertura, intercambio, Retroalimentación y afrontamiento de los problemas de la vida cotidiana provenientes del exterior desde la óptica del contexto del que se forma parte (p.56).

Teniendo en cuenta que las acciones puntuales de adaptación sociocultural se realizan desde la mirada del contexto en que se encuentre el ser humano, por ello es que la capacidad de realizar esa acción de adaptación recibe el nombre de adaptabilidad contextual, pues se deberá tener en cuenta la cultura de la sociedad en que se encuentre además de partir de las situaciones que conforman el contexto mismo.

Por lo anterior, dado que la intención de este proyecto involucra el fortalecimiento de la capacidad de adaptación de los seres humanos, se hace necesario que esta adaptación sea de forma intencionada y consciente, en otras palabras, que sea de forma deliberada.

Estas adaptaciones deliberadas, van a estar compuestas por tres aspectos fundamentales que dependen de la naturaleza de cada situación e involucran una mayor o menor dificultad. El primer aspecto, radica en reconocer que existe una necesidad de adaptarse, para que en consecuencia, exista un intento deliberado de hacerlo; puede ser algo tan sencillo como entender que cierta situación necesita de una acción de cambio o incluso anhelar que algo sea mejor; el segundo, es entender cuál es la adaptación que se requiere, es decir, entender que tan apropiado y pertinente es un comportamiento, una acción o una decisión para un suceso particular; y el tercero, es efectuar la adaptación requerida, es decir, convertir en actos y acciones pertinentes las disposiciones anteriores (McKeown, 2015). Lo anterior en el marco de una sociedad sometida a rudos y fugaces cambios, donde lo único seguro es la incertidumbre y donde el desarrollo positivo o negativo de los seres humanos, depende en gran medida de su capacidad de adaptación o de la ausencia de esta.

Como se puede apreciar, va a ser esencial que exista en el ser humano la intención deliberada de fortalecer su capacidad de adaptación, es decir, su

adaptabilidad, para que pueda ejercer adaptaciones, acciones puntuales y concretas en el mismo sentido, y es justamente, el fortalecimiento de esta capacidad el punto de partida de esta propuesta como solución a la descontextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Antecedentes Académicos

Continuando con la reflexión, la *descontextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje* han sido objeto de estudio en varios proyectos y desde diferentes perspectivas, por ejemplo, autores como Hurtado y Bautista (2017) en su trabajo “*Hacia la construcción de una educación rural contextualizada*”, analizan cómo se ha comprendido y se entiende la contextualización dentro de la educación rural, con el fin de establecer un diálogo entre los saberes locales, autóctonos de la población campesina y los saberes occidentales que se representan en los currículos, haciendo énfasis en la pertinencia de la educación para la población rural, con el objetivo de responder a las necesidades y particularidades de la misma.

En el trabajo mencionado anteriormente se pueden encontrar puntos de interés compartidos con este proyecto. En primer lugar y con una relación estrecha, se hace mención de la pertinencia sociocultural de los contenidos que se expresan en el currículo y la realidad educativa local.

En los planes de estudio, se establecen contenidos que obedecen a lógicas de organismos mundiales con gran reconocimiento económico-político, que con sus programas guían las políticas educativas y, por consiguiente, dan pautas para establecer los contenidos que se deben desarrollar en los centros educativos, distanciando las condiciones, los conocimientos y los saberes locales de la población, dentro del plan de estudios.

El segundo punto de interés compartido reside en la poca aplicabilidad de los conocimientos enseñados en la escuela a la vida cotidiana de los seres humanos. Lo que en el presente proyecto se ha denominado como desarticulación entre teoría y práctica y que pone en evidencia que, en efecto, los contenidos que se transmiten en la escuela difícilmente concuerdan y son útiles en la realidad sociocultural de los seres humanos.

Por último, se hace énfasis en la vida cotidiana y la relación escuela-comunidad como insumos pedagógicos, ya que a partir del reconocimiento de esas realidades se empieza a diseñar y desarrollar la ruta de trabajo para articular dichas realidades con el currículo, los contenidos y la escuela.

En conclusión, la pertinencia de la educación se determina desde la relación del currículo y su aplicación ajustada a las necesidades sociales y particularidades culturales de la población. Con el propósito de contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se debe construir el currículo desde una perspectiva de formación social que comprenda rasgos culturales para plantear las áreas de conocimiento, contenidos y estrategias de evaluación en la escuela.

En ese orden de ideas, Duarte y Montañez (2019) en su trabajo titulado *Educación Física con sentido. Posibilitadora de experiencias significativas*, tienen como propósito atender procesos vitales como lo son las relaciones del ser humano y la naturaleza, las maneras en las que el humano se comprende a sí mismo y como comprende la vida misma, estableciendo unas formas esenciales de relacionarse con el otro, lo otro y el entorno, teniendo en cuenta el contexto en el cual se encuentra la persona y su entorno socio cultural. Así mismo, evidenciar todos los factores que de algún modo intervienen y son importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para así poder establecer una Educación Física contextualizada, que en ese caso los autores llamaran Educación Física con sentido.

Es por ello que, “es de gran valor el pensarse la Educación Física, teniendo en cuenta el contexto y los entornos donde se llevan a cabo las vivencias del día a día de los estudiantes” (Duarte & Montañez, 2019. s. p.). Dicho lo anterior, se encuentra una relación porque ambos proyectos encuentran pertinente una Educación Física que considere los intereses de los estudiantes y su realidad, para que la información recibida en la escuela no se almacene solamente como contenido teórico, sino que trascienda a la práctica en su vida.

Así mismo, y, haciendo énfasis en las experiencias significativas, que proponen dichos autores, se encuentra relación con este trabajo cuando se

consolida y se articula en todos los campos de enseñanza y aprendizaje, la unión entre la teoría y la práctica, ya que cada experiencia que vive una persona se vuelve más significativa cuando se compactan estas dos, es decir, cuando lo que aprenden los estudiantes en el aula, lo pueden poner en práctica en su vida cotidiana, haciendo de estas experiencias más importantes e interesantes para la persona:

Es necesario tener en cuenta las experiencias propias y particulares de cada persona y la influencia de ellas en su modo de ver el mundo y estar en relación con lo que le rodea, para que la persona de cuenta de su propio conocimiento y de lo que aprende, como lo aprehende y lo trasciende en la práctica (Duarte & Montañez, 2019, s.p).

Análisis Socio Político

Dicho lo anterior, dentro de las normas y disposiciones sociales y políticas que respaldan la viabilidad del presente proyecto, aparece a nivel nacional la ley 115 de 1994, que, en varios de sus artículos ratifica la importancia del interés que se ha venido mostrando a lo largo de este escrito y establece parámetros que permiten a las instituciones aportar en la construcción de la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es así como, en el artículo 91 de dicha ley se menciona que:

El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El Proyecto Educativo Institucional reconocerá este carácter (Ley n° 115,1994, art. 91).

Posteriormente, en el artículo 92, complementa diciendo que:

La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país (Ley n° 115,1994, art. 92).

Es decir que, al considerar al alumno como centro del proceso educativo, se deben también tener en cuenta las dimensiones que componen la realidad sociocultural y personal en la que vive, ya que la escuela como escenario de reproducción cultural, no puede entenderse separada del contexto y de la comunidad donde interviene y mucho menos establecer procesos formativos alejados de las características que componen dicha realidad.

En ese sentido, a través del artículo 77, la ley otorga a las instituciones educativas la facultad suficiente para estructurar los contenidos y, a través del currículo articularlos con la realidad, al disponer lo siguiente:

(...) las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, **adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales**, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (Ley 115,1994, art. 77).

Paulatinamente, el contexto y sus características propias toman fuerza y apuntan a consolidarse como elemento central de cualquier proceso educativo. Es así como, desde El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (en adelante PNDE), se realiza un diagnóstico de la educación actual en Colombia desde cuatro puntos centrales, entre ellos la pertinencia, entendida como “La congruencia entre el proyecto educativo nacional con las necesidades sociales y la diversidad cultural de los estudiantes y su entorno (PNDE, 2017, p.23).

En dicho documento, se trazan *los lineamientos estratégicos para el desarrollo de los desafíos del PNDE a 2026*. Para contribuir en la construcción del presente proyecto se hace énfasis en algunos desafíos que respaldan el interés mencionado a lo largo del escrito.

Por una parte, el segundo desafío estratégico denominado: la construcción de un sistema educativo articulado, participativo,

descentralizado y con mecanismos eficaces de concertación. En este, establece como lineamiento “Que se impulse la consolidación de las comunidades educativas en el nivel local, regional y nacional, de manera tal que se garantice el cumplimiento de los fines de la educación, teniendo en cuenta sus contextos particulares” (PNDE, 2017, p. 39). Para tal fin, el lineamiento propone organizar el sistema educativo de manera que los contenidos en todos los niveles respondan a las necesidades propias del contexto y que, además, promuevan el dialogo con esas realidades, los procesos investigativos, el desarrollo de proyectos y el cultivo de la cultura en la escuela.

Otro de los desafíos que apoya el interés del proyecto es el tercer desafío estratégico, denominado “el establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles.” En el cual, se plantea que:

Los lineamientos curriculares deben definir las grandes metas comunes y esenciales para todos los niños, jóvenes y adultos de los diversos contextos y regiones, pero con el debido respeto a la autonomía que le concede la ley a cada institución para adecuar dichos lineamientos a los contextos social y regional y a las finalidades establecidas por la comunidad educativa (PNDE, 2017, p. 41).

Es decir que, por una parte, la disposición normativa y legal ratifica la viabilidad del proyecto, y, por otra, da cuenta de la importancia de contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en función del progreso y la consecución pertinente de los objetivos planteados en términos de políticas educativas.

Perspectiva Educativa

El ser humano, se constituye en la relación e interacción recíproca que existe entre él, los otros y el ambiente que lo rodea, es decir, lo otro, y se desarrolla en comunión con el permanente cambio al que está sujeto. Como ser social, hace parte de un bagaje extenso de relaciones versátiles que participan en su desarrollo y, en las que, a su vez, puede influir en función del desarrollo de su comunidad. Así pues, no es suficiente con que los conocimientos que adquiere sean solo elementos teóricos; que distan generalmente de la realidad, sino que, como menciona Delors (1996) el ser humano “debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio” (p.91). Esta premisa, va en el mismo sentido de la propuesta aquí presentada porque se pretende partir de la realidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que los aprendizajes sean aplicados en esa misma realidad. Por lo tanto, a continuación, se construirán las relaciones que pondrán en evidencia la posibilidad de lograr procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados desde la mirada de la Educación Física.

Componente Humanístico

El componente humano de esta propuesta se logra establecer reconociendo la importancia del contexto sociocultural y su incidencia sobre el desarrollo del estudiante. Así, esta propuesta se apoya en la perspectiva de desarrollo humano sostenible que propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) llamada Agenda 2030 Desarrollo Humano Sostenible, donde se establecen las acciones necesarias para preservar la vida humana, es decir, mitigar las posibilidades de extinción del ser humano. Con esta agenda, se pretende reducir la pobreza, la desigualdad, el deterioro del medio ambiente, la falta de cooperación, la injusticia, entre otras.

Se considera que esta perspectiva es pertinente para el desarrollo del proyecto, en primera instancia, porque es una visión actual, donde a través de ella se plantean una serie de orientaciones que se tendrían que seguir para

lograr el sostenimiento de la especie humana en el tiempo. Acatar estas orientaciones que brinda la Agenda 2030, va a permitir que desde una visión educativa se contribuya en la formación de seres humanos adaptables, pues las orientaciones van encaminadas hacia transformaciones individuales y colectivas que se deben efectuar para enfrentar los cambios que está teniendo el mundo actualmente en diferentes esferas de la vida humana.

En segunda medida, se escoge esta perspectiva de desarrollo humano sostenible, porque no se enfatiza en un solo entorno, población, contexto o lugar, no busca el desarrollo y beneficio de un cierto grupo, sino que, por el contrario, lo que se quiere es el progreso y la ayuda de todas las personas a nivel mundial, las cuales puedan contribuir, al igual que este proyecto, al desarrollo y crecimiento de las personas y de la sociedad. Es decir, son situaciones reales que se presentan a nivel mundial, y que están afectando a cada persona y su contexto, pero que, con la ayuda y participación de todos en busca del desarrollo sostenible, se contribuye al beneficio no solo individual, sino colectivo.

Adoptando esta perspectiva de desarrollo humano, se quiere combatir la descontextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, se proponen orientaciones que, al ser atendidas, permiten que esos cambios se den, a partir de situaciones reales y que sean aplicados en la cotidianidad, siendo eficaces en el cumplimiento del sostenimiento de la vida. En otras palabras, se parte de situaciones reales para modificar la realidad, de allí que se entienda la contextualización como, la puesta en práctica de la teoría para la transformación de la realidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera de suma importancia la Educación Física en la formación de seres humanos deliberadamente adaptables basados en la visión que brinda la Agenda 2030, pues es a partir de la Educación Física que se pueden posibilitar muchas acciones y situaciones que propicien el desarrollo de la adaptabilidad humana, empezando desde lo motriz, pasando por lo cognitivo y lo contextual. Es a través de la Educación Física que se pueden combinar de forma tangible, en situaciones cotidianas, los contenidos teóricos y prácticos que den vida, que

materialicen los objetivos planteados por la Agenda 2030, es decir, que desde la educación, el escenario propicio para poner en práctica las orientaciones de esta visión de desarrollo humano es la Educación Física; pues sus encuentros se dan por lo general en espacios abiertos, con la intervención de compañeros, a través de juegos y actividades que implican diferentes tipos de relaciones y materiales, cosa que comúnmente no ocurre en otros espacios que se dan frecuentemente dentro de las aulas en condiciones preestablecidas, con espacios bastante reducidos y poco material.

Si bien es cierto que en la actualidad, con la contingencia sanitaria, la educación ha tenido que aliarse más que nunca con la tecnología, las clases han pasado a ser un poco más didácticas y activas, sin embargo, el movimiento, la sociabilidad y la integración dentro de estos espacios, sigue siendo muy restringida, debido a que no todas las personas disponen del mismo espacio que les permita diversidad de movimientos, además, que la impersonalidad de las pantallas permite que quienes no deseen participar de forma activa no lo hagan. Esto exige un esfuerzo diferente por parte de los maestros, para que estos escenarios virtuales atiendan y propicien el aprendizaje de los estudiantes y que no se convierta en lo contrario.

Pilares del desarrollo.

Hablar de desarrollo humano implica hablar de dimensiones o esferas que componen al ser humano en diferentes aspectos. Según el tipo de proyecto de desarrollo humano que se desee elaborar, así mismo toman relevancia ciertas dimensiones humanas que se desarrollaran en mayor o menor medida. Para el desarrollo de esta propuesta no se han tomado como referencia dimensiones en sí, sino pilares; columnas fundamentales que se deben desarrollar en los seres humanos desde la educación para propiciar el desarrollo.

Partiendo de lo anterior, los pilares que se intentarán privilegiar son los planteados para la educación propuestos por Delors et al (1996) en el informe *La Educación Encierra un Tesoro*, presentado y adoptado por la UNESCO. Se eligen estos pilares, pues se considera que al desarrollarlos se contribuye en la constitución de los objetivos planteados en la Agenda 2030, por lo tanto,

se está contribuyendo a la adaptabilidad, que es la capacidad humana que se busca fortalecer a través de esta propuesta como medio para evitar la descontextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Estas orientaciones sugieren que la educación debe estructurarse sobre cuatro aprendizajes que se fundamentan en adquirir los instrumentos de la comprensión, influir sobre el propio entorno, participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y un último aprendizaje que recoge elementos de los tres anteriores; con el fin de llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas.

En primer lugar, se encuentra **aprender a conocer**, hace referencia a competencias que permitan la comprensión del mundo que lo rodea. Es decir, no se reduce al almacenamiento de información aislada de su realidad, sino que trasciende a la concepción del dominio del conocimiento para ponerlo en uso y disposición de su desarrollo. Este aprendizaje propone desarrollar o despertar, si es el caso, el deseo por conocer, con el fin de apreciar la importancia y las virtudes del conocimiento y la indagación personal, así entonces, se estimula el sentido crítico, se comprende en una medida mayor al propio entorno, para descifrar inicialmente la realidad y en ese sentido construir una postura de juicio (Delors, 1996). Es decir, se busca un ser humano que, en función de la adaptabilidad ponga en práctica procesos fundamentales para el conocimiento como lo son la percepción, atención, memoria y el pensamiento.

Por lo tanto, a partir de esos conocimientos iniciales adquiridos por la percepción, atención, memoria y pensamiento, que constituyen los procesos cognitivos básicos que se desarrollarían a partir del *Aprender a conocer*, el sujeto podrá evaluar el contexto y así mismo su participación en el, lo cual constituye una de las características propias de un ser humano adaptable.

Una vez se ha analizado y entendido el contexto, se le facilitará al sujeto la participación activa dentro del mismo, como propone la Agenda 2030, a través de sus conocimientos previos y de la posibilidad de seguir aprendiendo del contexto, lo que desencadenará en una red interminable de conocimientos

adquiridos y por adquirir que posibilitaran la participación durante toda la vida como lo propone Delors (1996), fundamentando así, una seguidilla de acciones en pro del sostenimiento de la vida humana en condiciones cada vez mejores.

A su vez, vivir en un ambiente de constante aprendizaje donde los conocimientos provienen del contexto y se enfocan en la transformación de los sujetos y el contexto mismo, propiciará que la enseñanza y el aprendizaje se den en un contexto real, un contexto que es vivido y replanteado constantemente por quienes están inmersos en él, es decir, que **aprender a conocer** exige que los conocimientos se den como fruto de la interacción de los sujetos en el contexto. De no ser así, el conocimiento resultante no sería transformador hacia una sociedad sostenible, lo cual, se alinea estrechamente con la intención de esta propuesta de combatir la descontextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela por medio del fortalecimiento de la capacidad de adaptación de los estudiantes.

En segundo lugar, el **aprender a hacer**, se entiende como la adquisición de competencias que permitan hacerle frente a numerosas situaciones. Aquí se requiere dotar a la persona con variedad de capacidades y competencias necesarias para poder desempeñarse en múltiples situaciones que se le presenten en su diario vivir.

A través del desarrollo de múltiples competencias, el sujeto podrá proponer diferentes soluciones a diversas situaciones, podrá desempeñarse en diferentes ámbitos, maximizando sus posibilidades de acceder a una vida digna, y podrá así, encontrar más opciones de adaptarse y participar activamente de un contexto a partir de diferentes campos de acción. Es decir, este pilar conducirá a la capacidad propositiva del sujeto, a partir del desarrollo de competencias que podrá poner en práctica en diferentes escenarios.

Como se mencionó anteriormente, a través de este proyecto se propiciará el cumplimiento de algunas de las orientaciones planteadas por la Agenda 2030 de desarrollo humano sostenible. Es allí donde a través del **aprender a hacer** se estaría contribuyendo al desarrollo de capacidades motoras e

intelectuales fundamentales para el adecuado desempeño en cualquier labor, por ejemplo, las capacidades físicas básicas como fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad, le permitirán a los estudiantes desenvolverse eficientemente en actividades deportivas, recreativas, laborales, sociales y culturales que lo involucren.

Este pilar será fundamental en la contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, toda vez que le permitirá al sujeto atravesar dos momentos. En primer lugar, será a partir del contexto y de las situaciones propias de este, donde aprenderá y adquirirá las competencias necesarias para, en segundo lugar, pasar a aplicarlas con la finalidad del sostenimiento, desarrollo propio y de desarrollo social del contexto. Es decir, que este aprendizaje enfatiza que el aprendizaje debe ser de forma social y que, así mismo, debe ser significativo, para lo cual, se debe partir del contexto y de la realidad en la que vive el estudiante.

En tercer lugar, **aprender a vivir juntos**, se entiende como la capacidad de comprender al otro, desde su historia y tradiciones, hasta su forma de actuar y de pensar. Aquí también se plantea la realización de proyectos comunes, que generen soluciones de los conflictos de manera pacífica e inteligente.

Para que esto se logre se hace necesario desarrollar en los sujetos la capacidad de comprender, en primera medida, comprenderse así mismo para descubrir quién es. En segunda medida, comprender las actuaciones y las formas de pensar de las personas que lo rodean y sus causas, comprender que el respeto por la diversidad contribuye a la formación de escenarios pacíficos e inclusivos. Esto le permitirá al sujeto convivir con los demás, manejando una comunicación asertiva e identificar el rol o papel que puede cumplir dentro de un contexto, teniendo en cuenta el uso de los distintos valores que posibilitan la relación con el mundo y con los demás.

Para aprender a vivir juntos, se parte del fortalecimiento de las alianzas, como se plantea en la Agenda 2030, es necesario reconocer al otro en su complejidad, teniendo en cuenta que valorar los puntos en común, por encima

de las diferencias, el otro se convierte en un participante importante que facilita el desarrollo propio y el de la comunidad.

Es por esto, que lograr una convivencia pacífica entre las personas posibilitara la creación de ambientes que faciliten el aprendizaje. Fomentando estos espacios de libre pensamiento, será más fácil identificar y abstraer de la realidad esas situaciones clave que se quieren poner como detonante para el aprendizaje. A largo plazo, esto tendrá un efecto multiplicador, pues una persona que se ha desarrollado dentro de escenarios pacíficos como participante activo tendrá mayor capacidad para estar propiciando estos escenarios en cualquier contexto que se pueda encontrar.

Por último, el **aprender a ser**, se entiende como la capacidad del sujeto, de actuar con carácter firme, donde pueda tener libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación, y así desenvolverse armoniosamente en su contexto (Delors et al, 1996).

Aprender a ser, hace referencia al proceso de apropiarse cada uno de los pilares anteriores en la propia personalidad, a fin de desarrollar las condiciones para actuar con capacidad de juicio y responsabilidad.

Entonces, se presenta una relación más con ese ser humano que deliberadamente decide adaptarse, pues cuando un sujeto asume su proceso de desarrollo personal desde la responsabilidad y el compromiso por lograr en sí un cambio sustancial para mejorar y con ello una transformación social, entonces este estará en la posibilidad de adaptarse y ser flexible al cambio de condiciones que se le puedan presentar en el transcurso de su vida. Así mismo, desde la responsabilidad que implica asumir el impacto y alcance de sus actuaciones podrá valorar los momentos, las formas, la cantidad y la calidad de su participación en una situación.

Es ese ser el que tendrá la responsabilidad de vivir bajo los parámetros que plantea una perspectiva de desarrollo humano sostenible, pues encontrará en sí mismo, en sus formas de pensar, de actuar y de relacionarse, el camino para alcanzar una sociedad más humana donde se privilegie el bienestar de las personas, su prosperidad, el cuidado del medio ambiente, la paz y el trabajo en equipo, cada uno de ellos tan fundamental como el otro.

¿Cómo puede la Educación Física contribuir sustancialmente en el fortalecimiento de la adaptabilidad deliberada partiendo de estos cuatro pilares? Entender la Educación Física como una disciplina académico-pedagógica, permite reconocer la estructura que la sustenta como un espacio propio de los centros educativos y que busca el desarrollo humano a partir del movimiento.

A partir de esta perspectiva a través de la cual se puede ver la Educación Física, se evidencia la posibilidad que, desde la Educación Física se desarrolle la comprensión, por parte del sujeto, del mundo que lo rodea usando conocimientos adquiridos previamente, así como las capacidades que le permitirán actuar en su entorno, entendiendo que en él hay otros sujetos que también piensan, sienten y actúan; y que a partir de la implementación de estas prácticas y lo aprendido en ellas, se tenga una influencia sustancial en la vida cotidiana de los sujetos en busca de lograr su desarrollo humano.

Al ser la Educación Física un espacio de encuentro consigo mismo y con los demás en entornos que pueden ser diferentes, en situaciones cambiantes, es decir, encuentro con el otro y con lo otro, según distintas orientaciones que se puedan dar dependiendo de las necesidades y propósitos del momento, se convierte en el escenario apropiado para que, a partir de estas condiciones, se desarrollen los pilares o ejes fundamentales, que favorecerían en el sujeto la adaptabilidad a un mundo cambiante, y, logrando así, evitar que se caiga en la descontextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

A la altura del escrito, es preciso analizar cómo se establecen las relaciones y los puntos de conexión entre los diferentes elementos teóricos que alimentan la formación del ideal de ser humano y que se han abordado en el documento hasta ahora; a saber: la capacidad de adaptación deliberada desde los enfoques cognitivo, motriz y contextual y los pilares del desarrollo propuestos en la perspectiva de desarrollo humano.

Entonces, ¿cómo lograr que los pilares del desarrollo fortalezcan la adaptabilidad deliberada en el sujeto desde los enfoques cognitivo, motriz y contextual que se procuran en esta propuesta?

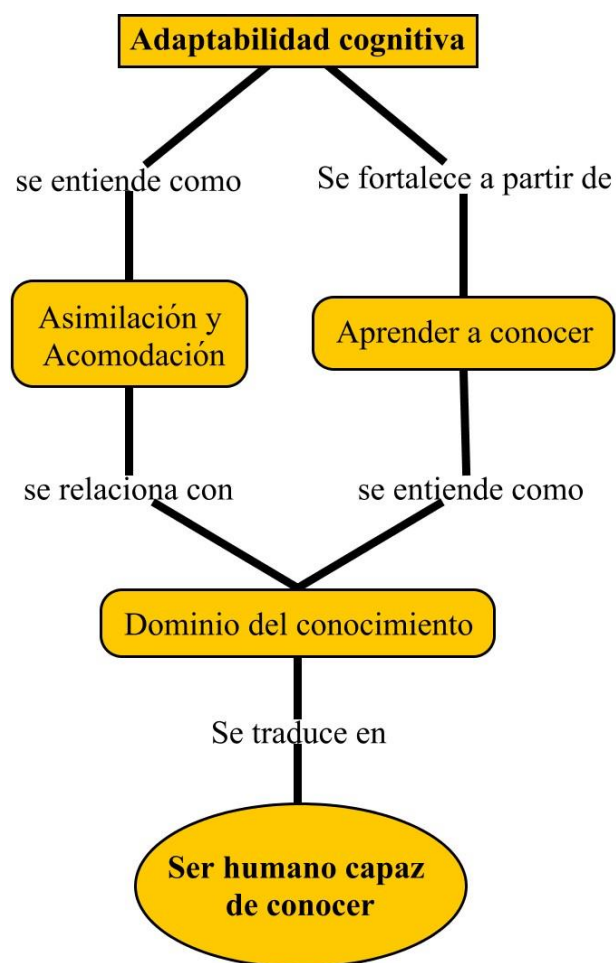
En primer lugar, *Aprender a Conocer* plantea como elemento central, el dominio del conocimiento. El cual se refiere a la posibilidad de hacer uso del conocimiento adquirido previamente en función de una situación presente.

Teniendo en cuenta lo anterior, el dominio del conocimiento refuerza la adaptabilidad cognitiva en tanto esta plantea dos procesos fundamentales al momento de la producción del conocimiento, los cuales son asimilación y acomodación. Asimilación se refiere al proceso mediante el cual el sujeto recibe la nueva información y la contrasta, precisamente, con los conocimientos previos, dando lugar al proceso de acomodación, que se refiere a la formación de un nuevo conocimiento producto de la amalgama entre los conocimientos previos y los nuevos.

Esto quiere decir que, ante una situación que exija al sujeto una respuesta, este debe estar en la capacidad de acudir a una especie de reserva de conocimientos anteriores que le sirvan para dar solución a esa situación. Esos conocimientos son producto de procesos previos de asimilación y de acomodación, y al mismo tiempo, al poner este conocimiento previo en escena, es susceptible de que este inicie nuevamente el ciclo de la asimilación y posterior acomodación dando lugar a nuevos conocimientos y experiencias. Es decir, que el conocimiento se va renovando, se va reforzando y va cambiando según las necesidades.

Es por esta razón, que la adaptabilidad deliberada juega un papel importante en este pilar, ya que, el sujeto debe adaptar sus conocimientos previos, es decir, ser consiente de acogerlos para él de manera intencional y significativa, siendo este la asimilación. Para que así, el proceso de acomodación se dé en el momento de poder relacionar los conocimientos previos con los nuevos, para poder contrastarlos y tener un mejor desarrollo según la necesidad.

Figura 1 Ser humano capaz de conocer



Fuente: Elaboración propia

Esto permite entonces analizar el segundo pilar y enfoque de la adaptación deliberada. Aprender *a hacer* y *Adaptabilidad motriz* están íntimamente relacionados con *Aprender a conocer* y *Adaptabilidad cognitiva* porque dependen una de la otra, suceden de manera recíproca y se complementan. Reconocer que hay una necesidad de adaptación no garantiza la adaptación, comprender la adaptación que se requiere es importante pero no es suficiente, la adaptación deliberada se efectúa al traducir ese reconocimiento en acciones, en hechos concretos de cambio. La adaptabilidad cognitiva da paso a la adaptabilidad motriz y la adaptabilidad motriz da paso a la adaptabilidad cognitiva, una estimula a la otra y viceversa, en otras palabras, los mecanismos cognitivos de asimilación y acomodación permiten la programación y control del movimiento de manera pertinente para la situación; mientras que el movimiento estimula la cognición al interactuar

con el medio y recibir información de este para que se pongan en marcha los mecanismos cognitivos.

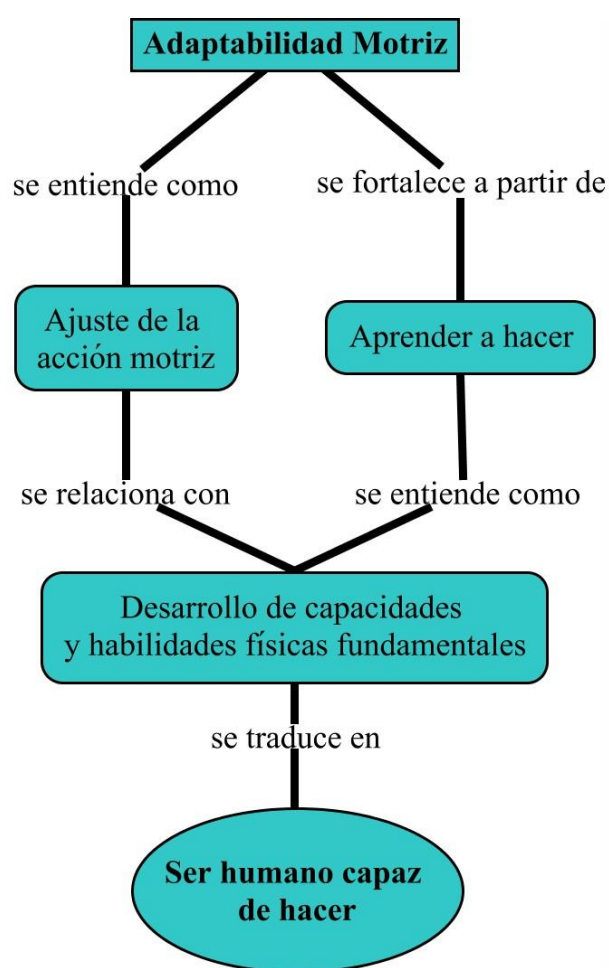
Así entonces, *Aprender a hacer* propone como postulado principal desarrollar un conjunto de capacidades no solo físicas sino intelectuales específicas a cada persona para que puedan influir sobre el propio entorno, es decir, que en la formación del ser humano se potencie el desarrollo de capacidades y habilidades físicas fundamentales como la noción del propio cuerpo, la estructuración de este en coordenadas espacio-temporales, los patrones básicos de movimiento, el equilibrio, la coordinación, el vigor físico, la interacción y la comunicación. De manera simultánea con capacidades intelectuales fundamentales como “el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la capacidad de asumir riesgos para influir sobre el propio entorno” (Delors, 1994, p.94). En resumen, potenciar en los seres humanos la capacidad de saber cómo utilizar sus capacidades físicas fundamentales para efectuar las acciones requeridas, saber cómo actuar y como desempeñarse adecuadamente en una situación determinada.

En un sentido compartido, la *Adaptabilidad motriz* plantea que es a través del movimiento generado por la necesidad y las condiciones dadas por el contexto, como un organismo modifica constantemente su forma de actuar y de pensar, con el fin de sobrevivir. Que las acciones motrices, son susceptibles de modificación de acuerdo con lo que el sujeto percibe del medio y según las condiciones que presente un suceso particular. Que es a través de la realización de movimiento voluntario y de acciones motrices con intención, es decir, de manera deliberada, con criterio propio, que se efectúan las adaptaciones y que a partir de allí se debe hacer lo necesario para adaptarse, es decir, poner manos a la obra en función del cambio requerido. En síntesis, la *Adaptabilidad motriz* es el ajuste de la acción motriz.

Es conveniente denotar entonces, que la relación que existe entre *Aprender a hacer* y la *Adaptabilidad motriz* se encuentra en que el desarrollo adecuado de las capacidades intelectuales fundamentales del sujeto requiere que este modifique constantemente sus acciones motrices para que le sea

posible adaptarse a medida que sea necesario. Por ejemplo, la actitud de trabajar en equipo para influir sobre el propio entorno requiere que los sujetos involucrados establezcan acciones de comunicación e interacción a partir del cuerpo, que establezcan acciones motrices que involucren cooperación y coordinación y poner a disposición del objetivo en común las capacidades y habilidades físicas que se necesiten en ese suceso en particular, es decir que en ese ejemplo, el movimiento y su adaptación se convierte en el puente de la cooperación para efectuar capacidades intelectuales fundamentales.

Figura 2 Ser humano capaz de hacer.



Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, el tercer Aprendizaje y el último enfoque de la adaptación representan las características propias del marco social, cultural, contextual y relacional donde ocurren las interacciones, también, el marco situacional donde se traducen en hechos los Aprendizajes y donde se efectúan

las adaptaciones mencionadas. Es así, que en virtud de una sociedad volátil, inestable y sujeta al cambio constante, permeada por la violencia, donde prima el individualismo y la fragilidad de los lazos solidarios entre personas, se identifica la necesidad de formar un sujeto que a partir de sus facultades cognitivas sea capaz de reconocer las necesidades de adaptación y entender cuáles son las adaptaciones que se requieren y que a partir de sus capacidades intelectuales y físicas fundamentales sea capaz de hacer lo necesario para adaptarse, pero sobre todo que tenga la capacidad de emplear esas aptitudes para vivir con los demás y con lo demás, para convivir con el otro y con el medio, con el fin de fortalecer las alianzas y la comprensión del otro y de lo otro como partes importantes de su desarrollo propio y del desarrollo común. Para ello, el proceso de formación debe estructurarse en virtud de *Aprender a vivir juntos* y de la importancia de la *Adaptabilidad contextual* en este pilar.

Delors (1994) plantea que la historia de la humanidad ha sido permeada por los conflictos desde siempre, pero que en el último siglo los avances tecnológicos, su manipulación y su uso desmesurado trajeron consigo nuevos elementos que incrementan el riesgo, estimulando las características de una sociedad violenta y que hasta el momento es poco lo que la educación ha podido hacer al respecto. *Aprender a vivir juntos* se postula como pilar para contrarrestar y mejorar esa situación. No basta con organizar el contacto de los sujetos en las aulas de clase o en el caso de la Educación Física en el patio o en la cancha, en cambio “si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad” (Delors, 1994, p.96). Por lo tanto, en este pilar el aprendizaje se fundamenta en la comprensión del otro y el establecimiento de objetivos comunes como la base de las alianzas.

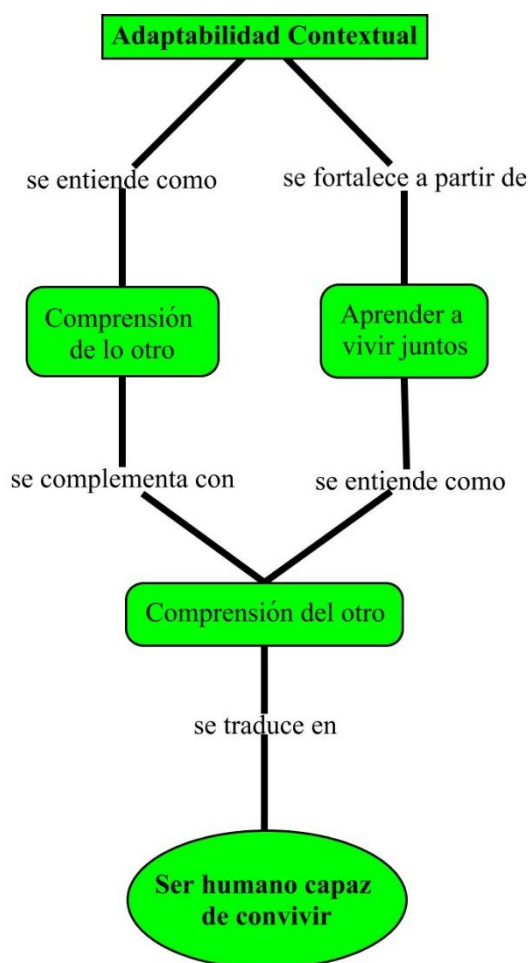
En ese mismo sentido la *Adaptabilidad contextual* hace referencia a las características culturales que determinan un contexto determinado y que se traducen en hábitos, costumbres, creencias, pensamientos y comportamientos del sujeto, pero además a la forma particular en que se estructuran las situaciones que se viven conforme a esas características. Aquí se hace referencia a la capacidad del sujeto para modificar sus pensamientos,

comportamientos y acciones reconociendo no solo su identidad cultural, sino la de los demás sujetos que viven en su contexto sin discriminarlos o excluirlos, por el contrario, que pueda adoptar el punto de vista de otras culturas alejadas del dogmatismo. En otras palabras, la *Adaptabilidad contextual* es la capacidad que tiene el sujeto de modificar su pensamiento, su comportamiento y sus acciones de manera consiente para comprender y, así, ser partícipe de ese nuevo contexto de forma deliberada, sin dejar de ser él mismo, pero entendiendo que hay variedad de personas que conforman este mundo con distintas formas de ser, de estar y de actuar.

Es así como la *Adaptabilidad contextual* a través de la capacidad de modificar las particularidades culturales propias para aceptar la concepción del mundo del otro, estimula lo que propone *Aprender a vivir juntos* al comprender el valor del otro y así dar paso a la construcción de alianzas en función de objetivos comunes. Esto con el fin de mitigar la violencia y el individualismo de la sociedad actual, pero también para fortalecer los lazos solidarios entre personas con el fin de hacerle frente a las tensiones comunes entre seres humanos. De igual manera, “lo otro” entendido este como el espacio, lugar, contexto, al cual pertenece el estudiante; siendo este también un elemento fundamental en el desarrollo personal, pues el contexto no solamente lo componen los otros seres humanos, sino también los ambientes y los objetos que le rodean, pues estos van a tener una mayor o menor significancia dependiendo de su influencia en el desarrollo al igual que los demás. Por ello la importancia de lo otro, pues también la forma en la que los sujetos se relacionan con él hace parte del desarrollo en tanto es condicionante del mismo.

Para desarrollar este Aprendizaje de la mano con este enfoque de la Adaptación desde el campo de la Educación Física, se puede recurrir a actividades, juegos y deportes colectivos que estimulen las capacidades cognitivas, motrices, intelectuales y sociales en función de la cooperación para construir alianzas hacia propósitos comunes, donde se active la comprensión del otro y de lo otro para que el ser humano entienda el valor del otro como seres sociales protagonistas del desarrollo propio y común.

Figura 3 Ser humano capaz de convivir



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se hace necesario analizar el pilar integrador de este proyecto. Como vimos anteriormente, *Aprender a ser* hace referencia al proceso de apropiación de cada uno de los pilares ya señalados, así como a la apropiación de aquellas capacidades que se han presentado con cada uno de los enfoques de la adaptabilidad mencionados.

Así entonces, para que se efectúe dicho proceso apropiativo, es fundamental establecer espacios de aprendizaje pertinentes, que les permitan a los estudiantes “dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida” (Delors et al, 1996. p. 106). Por tanto, *Actuar con criterio propio* es la capacidad que integra el desarrollo de los pilares y permite desarrollar y apropiar cada una de las capacidades que se pretenden con las adaptabilidades desde cada enfoque en particular, pues

cada estudiante requiere de su capacidad de decisión para buscar nuevas opciones de solución desde el dominio del conocimiento, para ajustar las acciones motrices y actuar con pertinencia desde el desarrollo de capacidades intelectuales y físicas fundamentales y para comprender al otro y a lo otro como constituyentes del desarrollo.

Por lo tanto, *Actuar con criterio propio* es la capacidad fundamental de un ser humano deliberadamente adaptable que va a permitirle determinar cómo desenvolverse en las distintas situaciones de la vida de manera pertinente y sobre todo intencionada.

Precisamente a eso hace referencia el componente *deliberado* de la propuesta. es esa posibilidad que tiene el ser humano de actuar de acuerdo a sus intereses, a sus reflexiones, es decir que, un ser humano que actúa con criterio propio es un ser humano que ha tomado la decisión deliberadamente de hacer algo basado en su propia forma de ser, de pensar y de hacer. Adicionalmente, es aquí donde toma importancia el contexto que rodea al ser humano, pues es de allí de donde tomará toda la información que le servirá para ir haciendo adaptaciones a sus conocimientos y formas de pensar, a sus actuaciones y a su forma de relacionarse, y es ese mismo contexto el que será modificado a partir de esas participaciones deliberadas que haga.

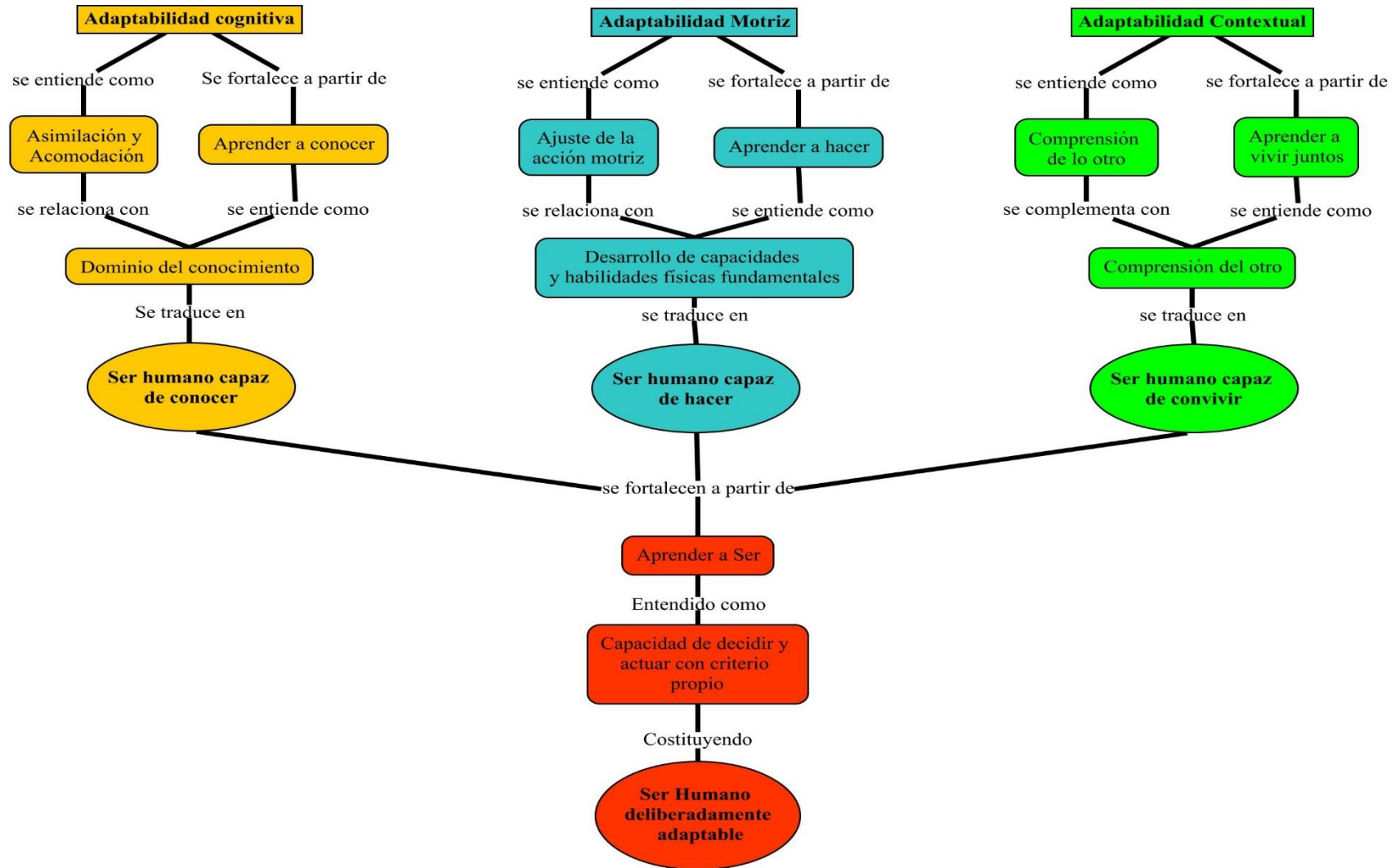
Componente Pedagógico

Esta propuesta se inclina por el paradigma ecológico contextual. “Ecológico” según Haeckel, citado por Trujillo, L (2017) hace referencia a:

Los estudios de las condiciones de existencia de los seres vivos y las interacciones de todo tipo que existen entre estos seres y su medio, propiciando una explicación a la dinámica de la vida en una concepción unitaria y sistemática del medio ambiente (p.128).

Y, así mismo, en este paradigma, el termino contexto se refiere a la vivencia interpretada y conceptualizada por el ser humano, el cual le va a permitir un aprendizaje significativo.

Figura 4 Ser humano deliberadamente adaptable



Fuente: Elaboración propia.

Quiere decir esto que el conocimiento se da a partir de una visión que parte desde las relaciones que se producen en y con el ambiente. Es así, entonces, como el paradigma ecológico contextual se preocupa de las relaciones existentes entre persona – grupo – medio ambiente.

El paradigma ecológico contextual, hace parte de las teorías dialécticas contextuales, que son quienes explican el cambio de conducta de los seres humanos debido a la influencia del medio (Trujillo, L. 2017). Al ser expuesto un ser humano a diferentes ambientes, situaciones o contextos, este irá modificando acorde a su participación en este, es decir, se va a ir adaptando a cada nueva situación. En palabras de este proyecto, irá poniendo en práctica deliberadamente su adaptabilidad. Ese es un segundo punto de relación entre el paradigma ecológico contextual y esta propuesta, toda vez que, en esencia, el ideal de ser humano a formar propuesto es un ser humano deliberadamente adaptable, como medio para evitar la descontextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Habiendo hecho un acercamiento al paradigma ecológico contextual el cual marca el camino por el que transitará esta propuesta, es importante, entonces, poner de manifiesto cómo el paradigma se relaciona con los demás elementos importantes aquí mencionados con anterioridad, con el fin de evidenciar cómo cada uno de los puntos relacionados le dan sentido y pertinencia.

Ubicar esta propuesta, desde un aspecto pedagógico, dentro del paradigma ecológico contextual, permite contrarrestar el problema evidenciado desde el inicio, a saber, la descontextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, pues al trabajar desde este paradigma, se resalta la importancia que tiene el contexto, el medio que rodea a quienes componen el acto educativo, las situaciones reales que se presentan a diario y, a partir de ellas, plantear situaciones de aprendizaje, donde se puedan extraer elementos clave que después permitan la aplicación de los conocimientos adquiridos en esa misma realidad de donde fueron extraídos de forma inicial.

Es así como Tikunoff, W., citado por Olivares, E., citado por Trujillo, L (2017, p. 130,131), describirá tres tipos de variables contextuales que se presentan dentro de la puesta en práctica del paradigma y que deben ser analizados por el profesor que lo ejecuta, para que este sea capaz de evitar la descontextualización ya mencionada.

La primera variable descrita son las *variables situacionales*, que hacen referencia al cambio de situaciones que se presentan en los diferentes contextos, por ejemplo, estando en la escuela no es lo mismo estar en un aula de clase que estar en la hora del descanso, o estar en una clase dentro del aula o una clase fuera de ella. Por eso, para poder actuar en estos escenarios, el ser humano debe, desde lo motriz, saber estar en cada uno de ellos, pues en el aula tendrá que adoptar una postura en su pupitre, mientras que fuera del aula tendrá la posibilidad de moverse con un poco de más libertad. Esta capacidad de intervenir motrizmente de forma eficaz en diferentes escenarios es lo que se define como adaptabilidad motriz, es decir, la capacidad de adaptar los movimientos según las necesidades que el contexto presente.

Una segunda variable, son las *variables experienciales*, que hacen referencia a la forma diferente en que cada ser humano percibe y entiende las situaciones que se le presentan, aunque estas se den para todos al mismo tiempo. Por ejemplo, ante una situación de un accidente de tráfico, no va a ser percibido de la misma forma por un testigo común que por alguien que sepa de primeros auxilios; aunque la situación se ha presentado a los dos al mismo tiempo, cada uno la percibe de manera diferente, pues uno de ellos, posiblemente, estará consternado mientras que el otro estará buscando rápidamente la forma de ayudar. Es por esto, que se hace importante fortalecer la adaptabilidad cognitiva, es decir, la capacidad de pensar de formas diferentes para resolver una situación, la capacidad de producir conocimientos a través de mecanismos diferentes, para que el ser humano encuentre respuestas a las situaciones que se le presentan, es decir, que tenga la posibilidad de resolver desde situaciones muy fáciles hasta otras de mayor complejidad, en áreas del conocimiento en donde se sienta cómodo hasta otras que no sean de su mayor dominio.

Por último, el paradigma plantea las *variables comunicacionales*, refiriéndose a los diferentes tipos de formas de comunicación que se pueden dar en un escenario, desde la comunicación entre pares, la comunicación entre los estudiantes y el profesor o uno de los estudiantes y el resto del grupo. Estas variables comunicacionales siempre están presentes, pues, como se mencionó con anterioridad, el proceso de aprendizaje es interactivo y continuo. Entender estos tipos de comunicación que se dan en el espacio de la clase, permite deducir que se requiere que haya respeto entre quienes interactúan, respeto por sus ideas y pensamientos, por su forma de ser y de actuar, como se menciona en el pilar Aprender a Vivir Juntos. Para ello, entonces, es importante que se fortalezca en los seres humanos la *Adaptabilidad Contextual*, es decir, la capacidad que deben tener los seres humanos de convivir pacíficamente con otros en diferentes escenarios. Cuando un ser humano entiende que en cada uno de los escenarios donde se encuentra hay otros seres humanos que conviven con él, y que cada uno de ellos es diferente, piensa y actúa diferente, y que debe encontrar la forma de coexistir con ellos, es decir, con los otros y con lo otro, estará desarrollando su capacidad de adaptación cultural - contextual, estará comprendiendo que en cada escenario y con cada ser humano debe procurar mantener una convivencia pacífica, a través de la comunicación asertiva y respetuosa.

Además de las relaciones de pertinencia dichas anteriormente, se expresarán las relaciones que el paradigma ecológico contextual guarda con los pilares a desarrollar en el ser humano propuestos por Delors (1996) para la Unesco.

Es así como Hamilton, citado por López y Pérez (1990, p. 40), citado por Trujillo, L. (2017, p. 129, 130) propone cuatro postulados para el paradigma ecológico contextual que se deben entender. El primer postulado es *Analizar el contexto del aula en permanente interdependencia*. Esto quiere decir que el profesor que orienta una sesión de clase bajo este paradigma debe entender que todo lo que ocurre durante el espacio tiempo de la clase no ocurre porque sí, sino que todo lo que sucede allí está mediado por lo que ocurre dentro y fuera de la escuela con cada uno de los estudiantes y de sí

mismo, es decir, de cada uno de los seres humanos que se encuentran allí presentes.

Así mismo, todo lo que ocurre en la escuela va a tener un impacto en los sucesos que ocurren fuera de ella. Ser conscientes de esta interdependencia es fundamental para entender el alcance que tiene la educación. Por ello, es importante el *Aprender a hacer* como pilar a desarrollar en el ser humano, pues cuando el ser humano es capaz de realizar diferentes actividades en diferentes escenarios le será más fácil desarrollarse allí y encontrar mayores posibilidades de actuación eficaz y eficiente. Así pues, en la escuela un estudiante puede realizar ejercicios que le permitan desarrollar habilidades que después puede usar en la vida cotidiana. Las posibilidades son variadas, desde las más generales hasta las más específicas.

En segundo lugar, el paradigma propone que se debe *asumir el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso interactivo continuo*. Es decir que, el proceso de enseñanza aprendizaje requiere una constante participación entre todos los seres humanos que componen el acto educativo, una comunicación constante entre los estudiantes y el profesor que orienta el espacio, un intercambio constante de ideas, pensamientos, acciones y demás, que propicien que continuamente se estén dando aprendizajes. En este postulado, tomaría un papel fundamental el pilar *aprender a conocer*, pues a través de la observación y cumplimiento de este postulado del paradigma se estaría poniendo en juego constante el dominio del conocimiento, el pensamiento crítico y el deseo por aprender, que es justamente lo que se pretende desarrollar puntualmente en el pilar. Cuando en una sesión de clase se da mayor participación a los estudiantes, se intercambian ideas, se privilegia la comunicación y la palabra de todos tiene un alto valor en la construcción de aprendizajes, la sesión se vuelve más agradable, hay más interacción y participación, haciendo que los aprendizajes allí logrados tengan un mayor impacto en cada uno de los seres humanos que comparte en ese momento el espacio.

En tercer lugar, el paradigma también propone que *se debe atender la interacción entre las personas y su entorno, enfatizando en el intercambio de*

sus acciones, con lo cual se pretende observar y cuidar todas las relaciones que se dan durante el desarrollo de una sesión de clase, para que estas se den dentro del marco del respeto y de la tolerancia en busca de una convivencia pacífica. Pero esta no es una visión reduccionista solo al espacio de clase, sino una visión preliminar que se espera que sea replicada luego en otros escenarios, pues no se puede olvidar que el contexto del aula está en constante interdependencia. Atendiendo a lo anterior, es fácil deducir que propiciando este tipo de comportamientos y actitudes entre seres humanos estos estarán *aprendiendo a vivir juntos*, pilar destacado por Delors, que propende por la convivencia pacífica entre las personas, donde estas comprendan al otro que los rodea, su historia, sus tradiciones, su forma de actuar y de pensar, y así mismo procure caer lo menos posible en conflictos y en caso de que estos se presenten, resolverlos de manera inteligente y pacífica.

El paradigma ecológico contextual estará, entonces, atendiendo la necesidad de combatir la descontextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, además estará en una constante relación con la adaptabilidad deliberada, entendida como la capacidad de estar dispuesto a hacerle frente a situaciones cambiantes, que es el aspecto que se desea fortalecer en el ser humano en esta propuesta.

Modelo educativo.

A partir de este paradigma, se opta por el modelo de Enseñanza Situada, el cual sugiere que la enseñanza sea un proceso de participación e interacción donde las situaciones que viven los seres humanos en la realidad sea el punto de partida, esto va a permitir que el aprendizaje sea contextualizado y significativo. Al respecto, Trujillo, L. (2017, p. 35) señala que uno de los objetivos principales de la enseñanza situada, es acercar el aprendizaje a la situación o contexto real de aplicación.

Esta propuesta encuentra su fundamento en la enseñanza situada, toda vez que esta, principalmente, se convierte en el medio para superar la descontextualización en los procesos de enseñanza aprendizaje, concordando con el problema evidenciado y motivador de esta propuesta. Al ceñir la

Educación Física a la enseñanza situada, esta adoptará ciertas características que serán, las que combatirán la descontextualización de la enseñanza aprendizaje. Estas características indican que se debe partir de situaciones reales que promuevan la participación activa de los estudiantes, la construcción de tareas y aprendizajes significativos donde se retome el contexto del ser humano y la teoría se trabaje desde la práctica, teniendo presente que esto conlleva a un compromiso con la transformación social.

Si bien este modelo se encuentra más afín al paradigma constructivista, también es posible relacionarlo con el paradigma ecológico contextual, pues ambos paradigmas comparten la visión de la apropiación del aprendizaje de forma social y, así mismo, este debe ser significativo.

Respecto a lo anterior, una de las exponentes latinoamericanas más reconocidas es Frida Díaz Barriga (2006, p.15.), quien señala que la enseñanza situada se enfatiza en el contexto cultural, que es el escenario donde se produce la adquisición de aprendizajes y que por lo tanto no se puede pretender que el aprendizaje, realmente significativo, se dé lejos del contexto.

Esto contribuirá sustancialmente en la formación de seres humanos, ya que les permitirá establecer puentes entre lo que aprenden en la escuela y lo que vivencian en su realidad fuera de ella, pues se parte de situaciones reales, de ejemplos cotidianos, para que la teoría se aprenda a través de la práctica. Es decir, esto les ayudará en la resolución de problemas, porque a través de situaciones cotidianas relacionadas con los contenidos propios de la escuela, encuentra la forma de darle solución de forma rápida y efectiva. Fortalecerá el pensamiento creativo, ya que tendrá la posibilidad de generar nuevos conocimientos a partir de los previos en situaciones reales. Interpretación de contextos, porque al estar constantemente relacionando los conocimientos con su entorno, habrá una resignificación de la realidad y sus constantes relaciones, y por último permite entablar lazos de cooperación en función de su propio desarrollo y el de la comunidad. En palabras de Díaz Barriga (2006 s.p), debe haber una relación entre el aprendizaje escolar y las enseñanzas para la vida. Así mismo, los estudiantes se retroalimentarán entre

sí constantemente, pues una de las características del aprendizaje situado es la utilización de diferentes estilos de enseñanza que les van a permitir interactuar constantemente entre ellos, así como, encontraran los espacios propicios para aprender a su ritmo (que es uno de los factores que al ser desatendido contribuye a la descontextualización), siendo el maestro un guía, un cuestionador crítico.

Según Díaz Barriga (2006, s.p), el aprendizaje no puede estar separado del contexto, debido a que es allí donde existe una transferencia de saberes, es decir, donde se unen las situaciones de aprendizaje con el contexto donde se van a poner en práctica. En ese mismo sentido también afirma que el aprendizaje escolar debe ser un aprendizaje para la vida. Y es esto último lo que motiva combatir la descontextualización de la enseñanza aprendizaje, enseñar para que los seres humanos puedan desarrollarse como humanos en la vida real, en situaciones reales. Una enseñanza contextualizada provoca un aprendizaje en esa misma vía, allí la importancia de darle a la enseñanza y al aprendizaje un valor real, la posibilidad de ser aplicado en situaciones reales y de diferentes formas. Por lo tanto, una enseñanza contextualizada dará como resultado un aprendizaje contextualizado, configurándose en un modelo experiencial, que aparte de evitar la descontextualización, también va a incrementar la motivación de los seres humanos por aprender cada vez más.

Es por esto que, para esta propuesta es fundamental partir de la realidad del ser humano, de las situaciones que se le presentan a diario para, a partir de allí, contribuir en el desarrollo de su adaptabilidad a esa situación y muchas otras que se le puedan presentar a lo largo de su vida. Es decir, que el objetivo de la enseñanza y aprendizaje situado es acercar el aprendizaje, lo más posible, al contexto en que será aplicado.

Mediante la propuesta de un modelo de enseñanza y aprendizaje situado, dentro del marco del paradigma ecológico contextual, se puede contribuir a la visión de desarrollo humano propuesto por la UNESCO en la Agenda 2030, que plantea una serie de cambios para el entendimiento de las situaciones actuales del planeta y una adaptación a las nuevas acciones para corregirlas. En este sentido el proyecto contribuye con la formación de un ser humano

deliberadamente adaptable a diferentes situaciones, desde diferentes aspectos propios de la adaptabilidad como son la adaptabilidad cognitiva, la adaptabilidad motriz y la adaptabilidad contextual, apuntando a un desarrollo del Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos, Aprender a ser en su contexto más inmediato, impactando así, a futuro, en contextos más amplios.

Componente Disciplinar.

Los elementos de índole humano y pedagógico que se han venido mencionando a lo largo del proyecto, permiten centrar ahora el análisis sobre el componente disciplinar y los contenidos curriculares que orientan el camino hacia el ideal de ser humano a formar, cuya representación se establece en la relación que existe entre los aspectos cognitivo, motriz y contextual, que permiten ubicarlo dentro de una tendencia integracionista en función de fortalecer su adaptabilidad a una realidad actual de cambio.

Por supuesto, es necesario analizar la concepción de Educación Física que suscita una propuesta debido a la adaptabilidad. Si bien es cierto, la Educación Física ha venido modificando su objeto de estudio de acuerdo a las necesidades contextuales y los intereses sociales de diferentes momentos histórico-culturales, pensar en Educación Física siglos atrás nos traslada a la idea de cuerpo maquina en relación con el ejercicio físico, la preparación para los deportes, entre otras, a dicotomías de cuerpo y mente, a concepciones con fines de bienestar y salud corporal e incluso concepciones para la exaltación de la belleza.

Sin embargo, con los avances sociales, científicos y tecnológicos que trajo consigo el siglo XVIII, aparecen también grandes autores de la disciplina que “empezaron a interesarse por la complejidad del cuerpo humano y sobre cómo el ejercicio físico podía producir verdaderos efectos beneficiosos para la salud, formar una sociedad mejor preparada y hacer que el movimiento sea una mejor forma de explorar el entorno” (Maldonado, 2013, p. 7). Es aquí, donde toma vital importancia el concepto situado de la Educación Física, al tener en cuenta las necesidades contextuales y los intereses socio-culturales actuales. ¿Cómo lograr, desde la Educación Física,

que la sociedad pueda estar mejor preparada ante una realidad actual de fugaces y constantes cambios? ¿Cuáles son esos saberes disciplinares de la Educación Física que permiten, a partir del cuerpo y el movimiento, explorar el entorno y precisar distintas formas de acción frente a un contexto como el actual?

Examinar la Educación Física como asignatura del currículo escolar, nos permite evidenciar que aún conserva mayoritariamente el papel reducido y restringido a la concepción deportivista- biologicista-instrumental, en la cual el movimiento alimenta el funcionamiento del cuerpo máquina, la mejora del rendimiento y eficiencia en la condición física (Garzón, Gil y Ojeda, 2019, s.p). Y aunque esa concepción representa un saber significativo de la disciplina, no es la única y mucho menos la más importante.

Desde el entendimiento de este proyecto se considera que la Educación Física aporta sustancialmente a un profundo desarrollo de competencias, capacidades y un gran número de posibilidades de realización del ser a través del movimiento, en función del desarrollo cognitivo, socio afectivo y físico-motriz de los seres humanos. En ese sentido, desde la serie de Lineamientos Curriculares en Educación Física, la recreación y el deporte del Ministerio de Educación Nacional (2010) plantean la Educación Física “desde un punto de vista integrador del área, como unidad, como proceso permanente de formación personal y social, cuya esencia es el sentido pedagógico en función del desarrollo humano” (p. 6). Definición adoptada por el proyecto. Es así, que la concepción biológica-corporal de la Educación Física no se discrimina ni se excluye, en su lugar, representa una de las dimensiones que se pretenden impactar y desarrollar con la propuesta.

Así pues, pensar en Educación Física dentro del proceso de formación, implica asumir una postura frente al currículo y la escuela; en relación con el proyecto, se propone un currículo con la lógica situada de la Educación Física que tome como punto de partida las necesidades e intereses actuales de la sociedad, es decir, que sea pertinente y sostenga un “diálogo” constante con el contexto en el que se encuentra para establecer sus contenidos, en una

escuela vista como espacio de encuentro de condiciones, problemáticas y circunstancias sociales y culturales actuales.

En ese sentido, los contenidos curriculares que aportan hacia la consecución de la intención formativa y que además, se relacionan con el paradigma ecológico-contextual, encuentran sustento en un *Enfoque Dinámico e Integrado de la Motricidad (EDIM)*, el cual “contempla la reversibilidad y la capacidad de reconfiguración tan necesarias en una realidad actual caracterizada por el cambio, la fluidez estructural y la constante reorganización de facetas que intervienen” (Castañer y Camerino, 2013, p.6). Es así, que para orientar el desarrollo de la *adaptabilidad* deliberada con la Educación Física es necesario implementar una didáctica que supere a la tradicional de forma tal que oriente la formación de estudiantes capaces de identificar los cambios que se dan constantemente en la sociedad, de manifestar distintas formas de acción frente a sus contextos, que comprendan a los otros con sus distintas formas de pensar y actuar y con la capacidad de tomar decisiones y hacerse responsables de ellas.

En esta perspectiva de la Educación Física, las metodologías de los procesos de enseñanza y aprendizaje se deben fundamentar y estructurar sobre los cuatro pilares educativos expuestos anteriormente (Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser), cada uno, desarrollará en los estudiantes una serie de capacidades específicas, pero no por ello aisladas, por el contrario y como propone el EDIM “deviene un foco de contenidos que influencia directamente sobre los otros focos de contenidos” (Castañer y Camerino, 2013, p.7). Esa naturaleza integradora, permitirá consolidar la adaptabilidad para desenvolverse pertinentemente dentro de la realidad vivida, ya que, de acuerdo a las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte del Ministerio de Educación Nacional (2010) “en toda acción motriz está presente la totalidad del estudiante, quien siente, se expresa, se comunica y actúa como unidad (p.49).

Cuando se habla de *Aprender a conocer* como el desarrollo de competencias que permitan la comprensión del mundo que lo rodea, se hace

hincapié en la *dimensión perceptiva* que propone el EDIM y que, desde este enfoque, estimula la función cognitiva de los estudiantes a partir de las capacidades perceptivo-motrices, aquí se centra la atención en aspectos propioceptivos del estudiante relacionados con la adaptación al entorno; Castañer y Camerino (2013) definen la propiocepción como “la capacidad que permite discriminar de manera óptima todas las aferencias sensoriales con relación al propio cuerpo –somatognosia- y al entorno –esterognosia-. Lo que se busca con esta dimensión es desarrollar en los estudiantes las capacidades necesarias para proveer, desde la propiocepción, información al sistema locomotor y sus relaciones complejas con las estructuras espacio-temporales y la consciencia corporal, con el fin de posibilitar a través del cuerpo perceptivo la capacidad de comprender el mundo que los rodea y así, puedan adaptarse al entorno. Es decir que la *dimensión perceptiva* va a ser el escenario perfecto para que a partir de ella se desarrolle en el ser humano la capacidad de dominar el conocimiento, es decir, que sea un ser humano consciente y dispuesto a aprender, siendo capaz de poner al servicio de su aprendizaje sus conocimientos previos, además que el conocimiento, el conocer, inicia por la percepción.

En segundo lugar, *Aprender a hacer*, entendido como la adquisición de competencias que permitan hacerles frente a numerosas situaciones cotidianas de manera asertiva, nos conduce a la *dimensión energética*, la cual, estimula la función de ejercitación de los sujetos a través de las capacidades físico-motrices. Las capacidades físico-motrices están conformadas por las capacidades físicas básicas como la fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad y las capacidades intermedias donde se encuentran la agilidad, la potencia, la resistencia y la elongación musculares y, a su vez, “activan las funciones basales de toda manifestación motriz con implicaciones de tipo: neuro-muscular, cardio-respiratoria y tono-elástica” (Castañer y Camerino, 2013, p.8). Lo que se pretende con esta dimensión, es dotar a los estudiantes con una amplia variedad de capacidades, no solamente en una disciplina deportiva o relacionada con una única capacidad físico-motriz, sino que por el contrario desarrolle las capacidades necesarias para poder desempeñarse en múltiples situaciones en su diario vivir. Así pues, desde las Orientaciones

Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte del Ministerio de Educación Nacional (2010) hacen énfasis en algunos aspectos relevantes del aprendizaje en la Educación Física y sobre la ejercitación afirman: “La ejercitación permite mejorar las ejecuciones y hacerlas permanentes en la memoria. Las repeticiones sucesivas del gesto motriz ayudan a adquirir mayor destreza y retenerlo por más tiempo, respondiendo a estrategias cognitivas que pueden ser simples o complejas” (p.50). Lo que nos indica, que la ejercitación es un componente importante de la *adaptabilidad*.

En tercer lugar, se hace alusión a *Aprender a vivir juntos* como aquella capacidad de comprender al otro aceptando sus diferencias y estableciendo vínculos colaborativos en función del desarrollo propio y de la comunidad, sin afectar el medio ambiente. Esa naturaleza, nos remite a la *dimensión comunicativa* del EDIM; en esta dimensión se estimula la función de significación de los estudiantes a través de las capacidades socio-motrices y el cuerpo expresivo, la finalidad de esta dimensión en esta propuesta será desarrollar en los estudiantes competencias y capacidades a través de actividades motrices de oposición-colaboración, de creación-expresión, que requieran emplear la imaginación y que les permitan usar una comunicación asertiva, solucionar conflictos de forma pacífica e inteligente y aprender a trabajar en cooperación.

Aquí se hace énfasis importante en la condición humana, condición que nos enfrenta a una constante e inevitable relación dialéctica entre el yo y los demás, ya que, como seres sociales, nos debemos a un amplio conjunto de relaciones e interacciones sobre las cuales se estructuran nuestras actuaciones expresivas y comunicativas, además,

Esas experiencias de compartir exigen reconocer el valor del otro, así como dar importancia a las reglas en la acción colectiva para el cuidado de lo público y para la construcción de acuerdos dirigidos a propósitos comunes. Por ello, el valor del juego y del conjunto de actividades socio-motrices y expresivo-corporales se manifiesta en los actos del estudiante que lo conducen a reconocerse como ser social (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p.15).

Por último, *Aprender a ser*, entendido como la capacidad del sujeto, de actuar con carácter firme, donde pueda tener libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos, y así desenvolverse armoniosamente en su contexto. Se considera como el pilar transversal de la educación en el cual se logra la independencia y consolidación de la personalidad de cada sujeto (Delors, 1996). Así pues, este pilar se dirige en el sentido de la última dimensión del EDIM conocida como *dimensión recreativa*, aquí se estimula la función de emoción a través de las capacidades recreativo-motrices en diversidad de manifestaciones motrices de la actividad física y deportiva que existen en los diferentes entornos socio-culturales y donde los participantes tienen total libertad para decidir sobre su propia diversión, además, estas manifestaciones están relacionadas con las vivencias de las personas en las prácticas del tiempo libre.

Esta dimensión se compone de tres elementos principales: el disfrute, la autonomía y la satisfacción; el disfrute surge en el momento de la vivencia, la autonomía juega un papel fundamental antes, durante y después de la vivencia y la satisfacción aparece durante y después de la vivencia (Castañer y Camerino, 2013). En esta propuesta para la Educación Física, esta dimensión va a ser transversal a todas las relaciones enunciadas con anterioridad, ya que por su misma naturaleza va a estar ligada a lo cognitivo, es decir, el aprender a conocer, desde la dimensión perceptivo motriz, al aprender a hacer desde lo físico – motriz; al aprender a vivir juntos desde la dimensión comunicativa; todo esto a partir del juego, ya que:

El juego se desarrolla en acciones cambiantes, los jugadores adquieren la competencia de estar en constante alerta para actuar en correspondencia con esos cambios. Por lo tanto la creatividad se constituye en una exigencia permanente para el juego (...) La solución de problemas sobre la marcha exige a los jugadores ser competentes en las formas de pensamiento estratégico y presentar soluciones originales que les permitan sortear las diferentes situaciones que se dan en la dinámica del juego (...) además, el juego requiere de los participantes competencias para asumir los riesgos que la incertidumbre del mismo les presenta y los obliga a tomar constantes decisiones y a

responsabilizarse por sus consecuencias, preparándolos con vivencias y aprendizajes para hacerle frente a la vida y sus circunstancias (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p.8)

Por consiguiente, podemos ver como el *Aprender a Ser* se constituye como la suma de los tres pilares anteriores, por eso es transversal a los demás, por lo que al potencializarse los demás pilares se está desarrollando el aprender a ser. En ese mismo sentido, la *capacidad recreativo motriz*, está presente en las otras capacidades, pues en todas se debe tener presente el disfrute, el gozo y el valor recreativo de las actividades. Por lo tanto, al tener presente estos elementos dentro de las demás capacidades, se estará desarrollando implícitamente la capacidad recreativa motriz. Así, tanto el pilar aprender a ser, como la capacidad recreativo motriz serán un solo eje que estará presente en los tres anteriores, conformándose como una suma de todos estos, es decir, será transversal a los demás.

Ahora, se pondrán en evidencia como las capacidades planteadas por la tendencia integracionista, guardan relación con los objetivos propuestos por la Agenda 2030 y con los cuales esta propuesta puede contribuir de forma concreta. Recordemos que la Agenda 2030 para el desarrollo humano sostenible, plantea diecisiete objetivos con el fin de combatir problemas globales a nivel económico, social y ambiental, de los cuales el presente proyecto toma tres de estos objetivos, que se espera poder intervenir y hacerle frente desde su ejecución.

En primer lugar, la *educación*. Este es un objetivo que está presente a lo largo de toda la propuesta, pues esta se establece con un horizonte formativo; desde la educación y hacia la misma, lo cual se pone en evidencia en la organización de los cuatro ejes a trabajar.

A partir de la puesta en marcha de esta propuesta desde la educación, se involucrarán el mejoramiento de la *salud*, el cual constituye el segundo objetivo propuesto por la Agenda 2030 que se abordará aquí. Este mejoramiento de la salud se dará a partir de la práctica de hábitos de vida saludable, la ejercitación y la sana convivencia.

Por último, las *alianzas*. Este es el último objetivo que se abordará. Este se puede poner en evidencia entendiendo que el aprendizaje se da en una constante interacción con las otras personas que componen el medio ambiente y no solo con personas sino con otros elementos que lo constituyen, es decir, el aprendizaje se da en interacción con los otros y con lo otro, y a lo largo de esta propuesta se privilegiará el trabajo en constante interacción tanto con los compañeros sino con el ambiente que rodea a cada estudiante, para que esto le permita entender que su contexto lo componen diferentes participantes.

De esta forma, podemos ver como estos tres objetivos se hacen presentes en los ejes construidos, como cada uno de ellos se verá beneficiado en igual medida en la puesta en marcha de esta propuesta en una constante interacción no solo entre sí, sino también con los demás elementos que constituyen la propuesta, lo cual se convierte en un argumento más para poder sustentar la pertinencia de estos objetivos dentro de la propuesta.

Diseño Curricular

El presente proyecto debe llevarse a cabo en una realidad social consecuente con el abordaje teórico que se trajo a colación en los capítulos anteriores, dicha realidad sustenta la necesidad de desarrollar competencias para la formación de un ser humano deliberadamente adaptable. En este capítulo se ponen en consideración los mecanismos que guiarán la puesta en escena de los componentes teóricos previos. Es importante tener en cuenta, sobre todo, la relación existente entre los elementos fundamentales de dichos componentes, pues es dicha relación la que posibilita estructurar el diseño y la implementación de la propuesta con proyección de un ser humano deliberadamente adaptable; además, se debe pensar el desarrollo piloto del proyecto teniendo en cuenta los participantes, sus características personales y contextuales.

Micro contexto

En un primer momento, la implementación piloto de esta propuesta se hace en el Colegio Integrado Eduardo Caballero Calderón, ubicado en la ciudad de Bogotá, localidad de Suba, barrio La Toscana, el cual, es un colegio de modalidad formal, de carácter privado, cuyo Proyecto Educativo Institucional (PEI) plantea “rescatar valores y formar ciudadanos competentes, capaces de transformar la sociedad y su entorno”. La población fue los estudiantes de grado sexto de bachillerato, que se encuentran entre los once y los trece años. Implementación realizada de manera virtual, contando con la participación de veintinueve estudiantes y el acompañamiento del docente titular del espacio.

Esta fue una experiencia bastante complicada y al mismo tiempo enriquecedora y reveladora. Pues la virtualidad, que por un lado abrió las puertas a la innovación en cuanto a la forma de realizar las clases, dificulta la participación, las relaciones entre los estudiantes, y entre estos y el docente, pues cuando no hay deseos de participar o hay distracciones en el espacio en el que se encuentra el estudiante es muy fácil apagar la cámara y aducir problemas de conectividad.

Esta primera experiencia permitió poner en evidencia las virtudes y falencias del diseño curricular pensado para ese momento. Además de convertir en experiencia vivida lo complejo que puede llegar a ser en la práctica hacerles frente a las problemáticas evidenciadas, y al mismo tiempo que no es imposible combatirlas y con ello contribuir en la formación de un ser humano distinto.

Esta primera etapa de implementación piloto, fue insuficiente para los autores de este proyecto, quedó el sin sabor de no haber podido realizar varias de las sesiones planeadas, ni en la forma esperada, tal vez por el tiempo, tal vez por la resistencia de los estudiantes a seguir viendo Educación Física desde el confinamiento y a través de una pantalla, tal vez por lo complejo que es adaptar un espacio que requiere de movimiento y de relaciones a un escenario solitario y muchas veces no tan apropiado. Sin embargo, se entiende que todas estas situaciones hacen parte de la experiencia y que de esto se trata el proceso, de realizar una propuesta desde la Educación Física y de contrastarla con la realidad.

No obstante, se toma la decisión de realizar de nuevo la implementación piloto, esta vez, de manera presencial en otra institución. Sin desechar lo realizado inicialmente, pues sirvió como experiencia inicial, como guía para enmendar errores y poder contrastar con una segunda intervención.

Es así como, en la segunda etapa se lleva a cabo la implementación en el Colegio Fortaleza, ubicado en la zona rural de Suba, en el kilómetro 4 de la vía que conduce de Suba a Cota. Este colegio es una extensión del club de fútbol profesional Fortaleza F.C, por lo tanto, sus estudiantes son sus mismos jugadores de fútbol. Está institución va a cumplir dos años de funcionamiento desde su fundación, por lo cual su PEI aún está en construcción, además es una institución privada de carácter formal y su enfoque es complementar la dimensión académica de sus deportistas. En ese sentido ofrecen cinco asignaturas básicas: matemáticas, inglés, español, ciencias sociales, ciencias naturales y educación deportiva.

La implementación se realiza de manera presencial contando con una buena cantidad de materiales e implementos deportivos para realizar todo lo

propuesto. Es importante mencionar que, el colegio solicitó que durante las sesiones se atiende al desarrollo de la velocidad, a partir del atletismo, puntualmente del salto con vallas, y adicionalmente, las sesiones deben favorecer la conducción y el remate al arco en el fútbol. Aunque el colegio puso como condicionantes el cumplimiento de estos parámetros, también otorgó libertad para el diseño de las actividades e inclusive sugirió ser creativos en el diseño de estas para poder ver el comportamiento de los estudiantes ante situaciones que se salieran de lo cotidiano.

Estas exigencias del colegio nos llevan a hacer algunas adaptaciones al diseño, que no implican cambios en su fundamentación debido a que, la tendencia integracionista elegida permite diversidad de contenidos, incluyendo los de la condición física, por otro lado, se encuentra una articulación clave con la institución porque también se rige bajo el desarrollo de los cuatro pilares planteados en este proyecto.

La población con la que se llevará a cabo la segunda implementación piloto del proyecto son jóvenes de 14 y 15 años de edad, pertenecientes a los grados octavo y noveno, los días martes y jueves.

Dicho lo anterior, la Tabla 1 presenta las relaciones teóricas puntuales para sustentar el diseño curricular que se implementó en ambas instituciones. En la primera columna, se resaltan los elementos sustanciales del componente humano, haciendo énfasis en las características que se consideran propias del ser humano deliberadamente adaptable, las cuales surgen de los planteamientos desarrollados previamente. En la segunda columna, se plantean los elementos principales del enfoque disciplinar, que se considera pertinente ya que contribuyen al desarrollo de las diferentes capacidades que según la propuesta pueden potencializar su desarrollo.

Finalmente, la relación de estos componentes da origen a los Ejes que permitirán estructurar los contenidos y actividades de manera adecuada y coherente con el componente pedagógico, como también los objetivos, propósitos y evaluación durante toda la implementación.

Teniendo en cuenta lo anterior, son cuatro los elementos principales que constituirían al ser humano deliberadamente adaptable, a partir de la relación

entre pilares del desarrollo y los tres enfoques de la adaptabilidad que deben fortalecerse:

Dominio del conocimiento: Se refiere a la capacidad de poner en evidencia motrizmente el conocimiento previo en función de las necesidades presentes, utilizando los procesos de asimilación y acomodación mediante los cuales se pretende fortalecer la adaptabilidad cognitiva.

Desarrollo de capacidades y habilidades físicas fundamentales: Hace referencia no solo al desarrollo de las capacidades físicas sino al desarrollo de las capacidades intelectuales ligadas a estas encaminadas a fortalecer el ajuste de la acción motriz, es decir, que estas capacidades físicas en unión con las intelectuales propician un movimiento intencionado acorde a las situaciones que se viven, es decir, acorde a la adaptabilidad motriz.

Comprensión del otro y lo otro: Se refiere a la capacidad de modificar el comportamiento, las acciones y decisiones para comprender al otro y de esta manera fortalecer no solo la comprensión del otro, sino que, más allá, también la comprensión del medio ambiente que lo rodea, es decir, la adaptabilidad contextual.

Criterio propio: Finalmente, actuar con criterio propio se postula como la característica integradora, pues los tres elementos anteriores se ven envueltos por la capacidad de decisión de cada estudiante y a su vez, esta capacidad les permite aprehenderlos, apropiarlos en la personalidad para decidir y actuar con pertinencia y responsabilidad, es decir, es una característica fundamental de un ser humano deliberativo que va a permitirle determinar por sí mismo qué debe hacer según sus propios intereses y necesidades en las diferentes circunstancias de la vida.

En ese sentido, los cuatro elementos constitutivos del ser humano deliberadamente adaptable pueden verse reforzados desde un enfoque integrado de la motricidad, en la medida que las dimensiones que plantea este enfoque disciplinar promueven y desarrollan las capacidades que conforman un ser humano deliberadamente adaptable, expuestas en la Tabla 1 en las columnas del componente humano.

Tabla 1 Matriz de relaciones entre teorías

EDUCACIÓN FÍSICA HACIA UN SER HUMANO DELIBERADAMENTE ADAPTABLE								
COMPONENTE HUMANO			COMPONENTE DISCIPLINAR			EJES		
Ser humano deliberativamente adaptable.			Enfoque dinámico e integrado de la motricidad.					
Ser humano capaz de decidir y actuar con criterio propio	Ser humano capaz de conocer	Explica con claridad las soluciones requeridas para afrontar una situación utilizando conceptos abordados anteriormente.	DIMENSIÓN RECREATIVO-MOTRIZ	Autonomía	Ritmo y coordinación.	DIMENSIÓN PERCEPTIV A-MOTRIZ	EJE INTEGRADOR: TODOS JUNTOS. TODO JUNTO	EJE 1: PERCIBIMOS, CONOCEMOS Y APRENDEMOS
		Explica con claridad y seguridad las acciones requeridas para afrontar una situación.			Espacialidad, temporalidad y lateralidad			
		Argumenta y expresa lo sucedido con palabras y acciones claras.			Corporalidad y equilibrio.			
		Capaz de llevar a la acción corporal el concepto abordado de manera asertiva.		Disfrute	Velocidad, fuerza, flexibilidad, resistencia.	DIMENSIÓN FÍSICO-MOTRIZ		
	Hacerles frente a distintas situaciones motrices.	Agilidad, potencia y resistencia muscular.						
	Ser humano capaz de hacer	Modifica rápidamente sus movimientos ante los cambios de una situación		Satisfacción	DIMENSIÓN SOCIO-MOTRIZ	Colaboración y expresión.		EJE 2: ¿APRENDIZAJE Y EJERCICIO? CLARO QUE SI
		Uso de comunicación asertiva.						
	Ser humano capaz de convivir	Solución de conflictos de forma pacífica						
		Comprender el pensar y actuar del otro						

Fuente Elaboración propia

Es decir que, la dimensión perceptiva-motriz “esencial para proveer información al sistema locomotor directamente relacionado con la consciencia corporal, la tonicidad muscular, el ajuste postural y sus relaciones complejas con las estructuras espaciotemporales” (Castañer y Camerino, 2013. p.8), lo mencionado es fundamental para desarrollar las capacidades relacionadas con el dominio del conocimiento, tales como, la utilización de conocimientos previos, la capacidad de buscar nuevas opciones de solución y la capacidad para emplear distintas herramientas para su aprendizaje. De la misma manera, las dimensiones Físico-motriz y Socio-motriz responden respectivamente a las capacidades relacionadas con el ajuste de la acción motriz y la comprensión de los otros y lo otro.

Teniendo en cuenta que el criterio propio es una característica transversal e integradora que se buscará desarrollar a partir de la dimensión recreativa del enfoque disciplinar se postula de la misma manera, pues estará presente a lo largo de las demás dimensiones.

En ese sentido, la Tabla 2 permite identificar la estructura temática y establecer la secuenciación, de manera lógica, coherente, de los contenidos que van a guiar la implementación piloto del proyecto, es pertinente entonces, explicar cada uno de los ejes y sus respectivos componentes.

El primer eje, surge de la relación que se establece entre el dominio del conocimiento y la dimensión perceptiva-motriz, pues es a través de la capacidad perceptiva del cuerpo promovida por el movimiento que se estimula el pensamiento en palabras de Castañer y Camerino (1996) “todo movimiento es un sistema de procesamiento cognitivo en el que participan diferentes niveles de aprendizaje del sujeto gracias a un desarrollo inteligente de elaboración sensorial que va de la percepción a la conceptualización” (p.27). Es por ello, que el objetivo de este primer eje radica en fortalecer las capacidades perceptivas a través del cuerpo y el movimiento en actividades propioceptivas, con el fin de potenciar el dominio del conocimiento de manera deliberada, es decir, que el estudiante identifique la necesidad de acudir a sus conocimientos previos para dar solución a una situación presente. Así pues, aprender a partir de la percepción, constituye el primer

eje de la propuesta. Dentro de este primer eje, se desarrollan tres temas que en conjunto permiten dar cuenta del propósito del mismo; estos temas surgen de la unión directa entre una característica del ideal de ser humano y un contenido propio de la tendencia. Así pues, el primer tema surge de la unión entre la capacidad de explicar con claridad conceptos y/o situaciones trabajadas anteriormente y ritmo-coordinación; el segundo tema de la capacidad de buscar nuevas opciones de solución en relación con la Espacialidad, temporalidad y lateralidad; por último, el tercer tema surge de la relación entre la capacidad de buscar distintas herramientas para el aprendizaje y corporalidad – equilibrio. Estos temas se pretenden desarrollar mediante actividades con obstáculos donde sea protagonista el papel de la percepción para estimular la capacidad cognitiva de los estudiantes.

El segundo eje, se establece de manera lógica y consecuente con el primer eje; surge a partir de la relación entre la dimensión físico – motriz y la capacidad de ajustar y modificar la acción motriz en una vivencia determinada. Luego de realizar un proceso cognitivo es pertinente poner en práctica los movimientos programados cognitivamente y ejecutarlos con pertinencia de acuerdo a la situación motriz que se vive, es decir, de manera deliberada, siendo conscientes de la necesidad de un cambio o ajuste motriz y darle un enfoque propio de la necesidad del momento, para así, fortalecer las capacidades físicas básicas e intermedias, ya que un buen desarrollo físico motriz acompañado del siempre implícito sustrato de capacidades de tipo perceptivo facilitan el desempeño adecuado y por supuesto pertinente en una vivencia motriz determinada, además, con el desarrollo de esta dimensión se adquieren hábitos de ejercitación física e higiene corporal que manifiestan una actitud responsable hacia el cuidado del propio cuerpo.

En relación con lo anterior, se logran establecer dos temas producto de la relación entre características del ser humano deliberadamente adaptable y los contenidos de la dimensión físico – motriz del enfoque disciplinar. El primer tema resulta de la unión entre la capacidad de cuidar su salud a partir de hábitos positivos de ejercitación, alimentación e higiene corporal y las capacidades físicas básicas velocidad, fuerza, flexibilidad y resistencia; el segundo tema de la relación entre la capacidad de hacerle frente a distintas

situaciones motrices con las capacidades físicas intermedias agilidad, potencia, elongación y resistencia musculares.

En cuanto al tercer eje, se estructura como secuencia de los anteriores y surge de la misma manera, esta vez, al relacionar la capacidad de comprender de manera consciente, es decir, de manera deliberada, la importancia del otro y lo otro con la dimensión socio – motriz del enfoque disciplinar. Luego de realizar procesos motrices individuales en relación con lo propioceptivo y lo subjetivo, se hace necesario reconocer la importancia que tiene el otro y lo otro en el desarrollo propio, pues en coherencia con lo expresado en el proyecto, la cooperación, la interacción, las alianzas, los vínculos, suponen un elemento fundamental para el desarrollo. Es por eso, que el objetivo del eje radica en fomentar por medio de las capacidades socio – motrices procesos de interacción y comunicación asertiva que den origen a vínculos y alianzas para conseguir objetivos comunes.

De lo anterior, es posible denotar el surgimiento de tres temas que apuntan a la comprensión de los otros y de lo otro, estos temas se consolidan de la relación entre: la capacidad de usar una comunicación asertiva más la colaboración y expresión como contenidos disciplinares; de la capacidad de solucionar conflictos de forma pacífica más la oposición y creación como contenidos de la tendencia; por último, la capacidad de aceptar el pensar y actuar del otro más la colaboración y oposición, consolidan el último tema del eje de análisis 3.

Finalmente, el eje integrador, correspondiente a la dimensión recreativo-motriz que está en constante relación con el criterio propio y el disfrute, lo cual se relaciona con las demás dimensiones y con la totalidad de características del ser humano deliberadamente adaptable. Sobra decir que los tres temas resultantes de este eje conservan la misma naturaleza integradora y se desarrollarán de manera simultánea durante los demás ejes como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2 Macrodiseño curricular implementación piloto.

EDUCACIÓN FÍSICA HACIA UN SER HUMANO DELIBERADAMENTE ADAPTABLE							
PROPÓSITO:		Aportar al desarrollo de un ser humano deliberadamente adaptable planteando una posibilidad de Educación Física contextualizada que permita proveer a los estudiantes las capacidades intelectuales, físicas y sociales necesarias para conocer, hacer, convivir y ser en contexto.					
<p>EJE INTEGRADOR: Todos juntos. Todo junto</p> <p>PROPOSITO: Fortalecer la capacidad de decidir y actuar con criterio propio (ser humano capaz de ser)</p>							
EJE 1: Percibimos, conocemos y aprendemos			EJE 2: ¿Aprendizaje y ejercicio? Claro que si		EJE 3: Tú, yo, todos juntos		
TEMA 1:	TEMA 2:	TEMA 3:	TEMA 1:	TEMA 2:	TEMA 1:	TEMA 2:	TEMA 3:
Un vistazo al pasado para actuar en el presente.	Consciencia de sí mismo frente a lo que me rodea	Aprendo con mi cuerpo en diferentes situaciones	Enfrento situaciones que retan mis capacidades.	Reconocimiento de mi cuerpo en el todo y en sus partes.	Escucho y construyo ideas por un bien común	Mi adversario no es mi enemigo	Entiendo a todos los que me rodean
PROPÓSITO			PROPÓSITO		PROPÓSITO		
Desarrollar en el ser humano la capacidad de ser consciente y estar dispuesto a aprender, de poner al servicio de su aprendizaje sus conocimientos previos (ser humano capaz de conocer).			Fortalecer el uso de las capacidades físicas fundamentales en cualquier situación de la vida (ser humano capaz de hacer).		Fortalecer la capacidad de trabajar cooperativamente en busca del bien común (ser humano capaz de convivir).		
METODOLOGÍA			METODOLOGÍA		METODOLOGÍA		
A partir de situaciones reales se propicia la resolución de problemas y la indagación a partir de preguntas orientadoras.			A partir de situaciones reales se propicia la resolución de problemas y la indagación a partir de preguntas orientadoras.		A partir de situaciones reales se propicia la resolución de problemas y la indagación.		
EVALUACIÓN			EVALUACIÓN		EVALUACIÓN		
Heteroevaluación en el impacto y Retroalimentación en el postimpacto a cargo del docente y el estudiante, se hará uso del diario de campo como instrumento de recolección de información.			Retroalimentación en el impacto y en el postimpacto a cargo del docente, se hará uso del diario de campo como instrumento de recolección de información.		Coevaluación en la fase de impacto y Retroalimentación en el postimpacto a cargo de estudiantes y docente haciendo uso del diario de campo como instrumento de recolección de información.		

Fuente. Elaboración propia

Didáctica activa - situada.

Para llevar a cabo la implementación de este proyecto, es necesario establecer una metodología consecuente con los postulados teóricos que se han abordado en la perspectiva educativa y que aporte en la reducción de aquellas problemáticas mencionadas, en procura de generar una posibilidad para contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, en otras palabras, que atienda a todos aquellos elementos humanos, pedagógicos y disciplinares que sustentan la propuesta, pero también que aporte en alguna medida a la solución de problemas como la brecha entre la teoría y la práctica, la desatención de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, el carácter tradicional y lineal de la educación y los ambientes de aprendizaje que no propician aprendizajes significativos y situados.

Es por esto que, se propone un modelo didáctico denominado activo – situado, como parte de los modelos alternativos o integradores y que según Mayorga (2010) son modelos en donde

Se señala el predominio de los estudiantes como los verdaderos protagonistas del aprendizaje, sus intereses, el estudio de su singularidad y problemas, la aceptación de la autonomía y la libertad individualizada, que ha de ser promovida y respetada ante el énfasis puesto anteriormente en la materia, el discurso verbal del docente y la continua adaptación de los estudiantes a los conocimientos académicos (p. 97).

Teniendo en cuenta que en este proyecto se busca contrarrestar en alguna medida los factores que acrecientan el problema de la descontextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, como son: la brecha entre la teoría y la práctica, la desatención de los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la predominancia de la didáctica tradicional, este modelo como su nombre lo indica representa una alternativa pertinente a la hora de compensar aquellas problemáticas, pues desde sus planteamientos contextuales se contribuye a la reducción de la brecha entre la teoría ofrecida en la escuela y la realidad sociocultural de los estudiantes, al proponer dicha realidad como un insumo pedagógico en los

procesos; también, en este modelo, el centro de atención se traslada de los contenidos y el profesor hacia el aprendizaje y el alumno, lo que permite establecer los procesos atendiendo directamente a los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes, finalmente, puesto que supone que el estudiante puede aprender de manera, natural y con mayor grado de autonomía, el rol del docente también toma una postura alejada de la tradicional, pues ya no actúa como transmisor de conocimiento sino como un líder afectivo y social. En la tabla 3 se pueden evidenciar los planteamientos más importantes del modelo acogido por este proyecto.

Tabla 3 Modelo didáctico Activo – Situado.

<i>DIMENSIONES ANALIZADAS</i>	<i>MODELOS DIDÁCTICOS ALTERNATIVOS (Modelo activo – situado)</i>
Para qué enseñar	Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él.
Qué enseñar	Conocimiento "escolar", que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social, conocimiento metadisciplinar).
Ideas e intereses de los alumnos/as	Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.
Cómo enseñar	Metodología basada en la idea de "investigación del alumno". Trabajo en torno a "problemas", con secuencia de actividades relativas al tratamiento de los mismos. Papel activo del alumno como constructor de su conocimiento. Papel activo del profesor como guía de los procesos y como "investigador en el aula".
Evaluación	Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los alumnos, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto. Atiende de manera sistemática a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo. Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de los alumnos, diario del profesor...)

Fuente. Adaptado de: Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa, García, F. (2006)

Por lo tanto, la intención de este modelo es servir como guía de los avances en el proceso de desarrollo de los estudiantes. Así las cosas, es

necesario evaluar y conocer los estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes atendiendo a sus intereses y necesidades propias contextuales con el fin de comprender la manera precisa por la cual el aprendizaje será más significativo para ellos, así entonces, se recurre a la aplicación de test validados para conocer dichos estilos. Se aplicará entonces, la prueba de VARK, con la cual se pretende conocer el canal que se privilegia para el aprendizaje, ya sea el canal visual, el auditivo, el kinestésico o a través de la lectura y la escritura; este test le permite al docente ofrecer la información de manera adecuada y pertinente para que tenga mayor grado de recepción por parte de los estudiantes, por ejemplo, si en un curso escolar predominan el estilo visual y el auditivo el docente podría apoyarse de diferentes estrategias como mapas conceptuales, diagramas, cuadros sinópticos, imágenes, videos, fotografías, filmaciones, soportes audiovisuales en dispositivos como computadoras o teléfonos inteligentes para que sean más atractivos y contextualizados.

Modelo evaluativo

En los procesos educativos, los modelos evaluativos representan una oportunidad importante para establecer procesos de mejora constante, tanto para los participantes como para los docentes, pues si se establecen con coherencia y de manera pertinente, permiten, de la mano con la metodología, alcanzar los propósitos y valorar los procesos en la marcha para dirigirlos hacia buen puerto.

En consecuencia, en el marco de una educación contextualizada se debe entender la evaluación como un proceso constante, más que como un diagnóstico preliminar o durante un periodo de tiempo definido, por lo tanto, en el transcurso de la primera etapa de la implementación se pretende dar cuenta de algunos factores claves a evaluar de ese ser deliberadamente adaptable como son las capacidades relacionadas con el criterio propio, el dominio del conocimiento, la comprensión de los otros y lo otro y el ajuste de las acciones motrices ante las diferentes situaciones de la vida cotidiana, además del estilo de aprendizaje que predomina. Así mismo, en la marcha de

la implementación piloto se debería ir evidenciando el proceso de dichos elementos.

En primera medida, en las dos sesiones iniciales, se realizará una evaluación para reconocer lo más importante de las adaptabilidades, y así evidenciar que tanto desarrollo tienen de estas cada uno de los estudiantes; y en el transcurso de las sesiones se tendrán en cuenta aspectos como los patrones de movimiento, las habilidades, las capacidades tanto perceptivas, como físicas y sociales, siendo estas claves en el proyecto en función de la tendencia integracionista. Todo ello, en busca del desarrollo de ese ser deliberadamente adaptable.

Así las cosas, con el fin de establecer un proceso consecuente y una valoración pertinente para con los elementos abordados en el documento, desde lo humano, lo pedagógico y lo disciplinar, se propone continuar por la senda evaluativa que propone Díaz Barriga (2006), es decir, *una evaluación auténtica de aprendizajes situados*. Este tipo de evaluación se caracteriza, en palabras de Herman, Aschbacher y Winters (1992) por "demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales" (p.2). Entonces, esto permite situar la evaluación en el desempeño de los estudiantes, toda vez que destaca la importancia de la aplicación de una capacidad en el contexto de una situación de la vida real. Es importante entender, que de acuerdo con Díaz (2006) una situación de la vida real

No se trata sólo de "saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela"; más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social. (p. 127)

En ese sentido, la tabla 4 permite evidenciar los elementos fundamentales de la *evaluación auténtica de aprendizajes situados centrada en el desempeño*.

Tabla 4 Evaluación centrada en el desempeño.

Evaluación centrada en el desempeño	
Propósito	Evaluar la capacidad de trasladar el conocimiento y la comprensión a la acción.
Respuesta del alumno	Planear, construir y proporcionar una respuesta con mayor pertinencia.
Ventaja principal	Proporciona evidencia abundante de la posesión de las habilidades de desempeño en cuestión.
Influencia en el aprendizaje	Destacan el empleo del conocimiento y habilidades disponibles en contextos de solución de problemas importantes.

Adaptado de Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida, Díaz, F. (2006).

Así entonces, la estrategia en la práctica que se utilizará con el fin de acercar estos elementos teóricos a la realidad será la *Retroalimentación*. Esta estrategia posibilita que el estudiante logre una práctica reflexiva sobre su aprendizaje, de manera que los contenidos van a nutrirse con significado y sentido contextual en tanto son reflexionados por el estudiante y relacionados con su realidad. Esto tendrá validez siempre y cuando la *Retroalimentación* responda a tres preguntas que deben efectuarse con frecuencia en la práctica, tanto por el docente como por el alumnado.

La primera pregunta hace referencia a los objetivos, entonces, debe cuestionarse frecuentemente ¿Hacia dónde voy? ¿Qué quiero lograr con lo que hago? El segundo cuestionamiento que debe hacerse está relacionado con el proceso, debe cuestionarse entonces sobre ¿Cómo voy? ¿Qué avances he conseguido para llegar a la meta u objetivo? Y finalmente, después de evaluar lo que he hecho hasta ahora, es importante cuestionarse por la tercera pregunta ¿Y ahora? ¿Cuáles son los pasos que debo seguir en adelante para progresar? (Jiménez, 2015). Teniendo en cuenta estos momentos el docente debe ser claro y preciso cuando efectúe el proceso de *Retroalimentación*, pues su precisión es un elemento sumamente importante para llevar a cabo los aprendizajes de manera significativa. Esto quiere decir entonces, que durante la clase y las actividades que la conformen el docente estará constantemente

realizando *Retroalimentación*. Este puede darse de manera personal y particular cuando un estudiante así lo requiera, en grupos o incluso con la totalidad del curso.

Análisis de la experiencia

Habiendo realizado las implementaciones es necesario analizar con detenimiento como fue el desarrollo del proyecto para evidenciar si aquellos elementos que se plantearon desde las teorías fueron llevados a la práctica y cumplieron con los propósitos establecidos o si por el contrario lo que se planeó no pudo alcanzarse y de ser así, analizar las causas y establecer posibles soluciones y mejoras.

Valoración inicial

En el Colegio Integrado Eduardo Caballero Calderón, primera institución donde se implementó este proyecto, se realizaron tres sesiones de valoración inicial. Una para el Aprender a Conocer, la segunda para el Aprender a Hacer y la tercera para el Aprender a Vivir Juntos. En cada una se buscaba analizar aspectos específicos de cada pilar. Allí, como aspecto más importante del pilar Aprender a Conocer lo que se intentó identificar fue la curiosidad y no el dominio del conocimiento como se estableció para la implementación que se llevó a cabo en el colegio Fortaleza, segunda institución donde se realizó el pilotaje; considerando más pertinente el dominio del conocimiento porque implica la aplicación de lo que se conoce, además en un proceso de análisis posterior a la primera implementación se identificó que de manera equivocada lo que se había evaluado realmente había sido la creatividad y no la curiosidad.

En cuanto al segundo pilar, lo que se intentó valorar fue el ajuste de la acción motriz con el fin de evidenciar como los estudiantes eran capaces de desempeñarse en diferentes situaciones, sin embargo, para la segunda implementación a pesar de que los aspectos a evaluar del pilar eran los mismos, se decidió modificar los indicadores de evaluación de este pues se consideró que en la primera implementación los indicadores no eran observables, por consiguiente, los resultados tampoco fueron precisos.

En lo que se refiere al tercer pilar, se quería evaluar el reconocimiento del otro y lo otro evidenciando la capacidad de emprender por objetivos comunes, no obstante, para la segunda implementación la capacidad de reconocer al otro se modificó y decidió tomarse como una categoría inicial de

observación pues se consideró que el reconocimiento es una acción inicial y no contempla las acciones prácticas para comprender realmente al otro, de la misma manera, los indicadores observables eran muy generales y no daban cuenta de acciones puntuales, por lo que se decidió modificarlos y construir algunos nuevos que contemplarán acciones prácticas de comprensión del otro y lo otro.

Por último, se estableció un cuarto pilar denominado transversal el cual estaba presente en los demás pilares y pretendía fortalecer el criterio propio y la toma de decisiones de los estudiantes; pero, luego de analizar con detenimiento este pilar entendimos que no es ese el verdadero propósito, entonces, para la segunda implementación se decide cambiar el termino por integrador porque el aprender a ser tiene que ver con la capacidad de integrar los otros pilares y de cierta manera consolidar la personalidad a través del criterio propio.

En la primera sesión de la segunda implementación piloto realizada en el Colegio Fortaleza, se realizó la evaluación de estilos de aprendizaje según VARK, esto se hizo de manera presencial con la aplicación del test de manera escrita a través del formato preestablecido para posteriormente tabular los datos y poder establecer cuál es la forma privilegiada por cada uno de los estudiantes para asimilar la información recibida. Esto con el fin de tomar decisiones respecto a la realización de las sesiones y la manera como se debería estructurar la metodología de explicación para acercar la información a los estudiantes atendiendo sus particularidades.

En la Figura 9 se observa que de los diecinueve estudiantes ninguno pertenece al estilo visual; diez estudiantes tienen un estilo de aprendizaje auditivo, siendo este el estilo con la mayor cantidad de estudiantes, lo cual equivale al 53%; el segundo estilo con mayor presencia es el kinestésico, en el cual se encontró que hay seis estudiantes, lo cual equivale al 31% del grupo; por último, se identifican tres estudiantes con el estilo lectoescritor, lo que equivale al 16% restante.

Figura 5 Figura 1. Resultados aplicación test de VARK



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del test lleva a decidir que antes de iniciar cada actividad se dividirá el grupo de acuerdo a su estilo de aprendizaje, en donde a los lecto-escritores se les brindará la descripción de cada actividad a través de un corto texto, a los auditivos se les explicará por medio de un audio y a los kinestésico se les irá explicando mientras realizan el ejemplo del ejercicio; para de esta forma tratar de captar su atención lo mejor posible y se les facilite entender la actividad a realizar.

Adaptabilidad cognitiva.

Para la primera implementación se realiza una actividad que consiste en pedir a los estudiantes que traigan un palo de escoba, una almohada, un libro, un zapato, una silla del comedor, un rollo de papel higiénico, para en 3 minutos armar un circuito con los elementos de la manera que quieran, explicarlo y cruzarlo; luego se establecen modificaciones para complejizar la actividad, como ocluir los ojos o cruzarlo de espaldas.

Se realiza está actividad para poder identificar el nivel de curiosidad de los estudiantes, por medio de la creación deliberada de circuitos con elementos que le sean fácil usar en su hogar. Además, a partir de la explicación de los circuitos se buscará identificar sus conocimientos previos. Para evidenciar el nivel de curiosidad se analiza si el estudiante es capaz de

buscar distintas formas para crear y si domina los conocimientos previos para usarlos con pertinencia.

Lo realizado para evaluar este componente de la adaptabilidad deliberada mostró debilidades como la falta de coherencia en la evaluación de la curiosidad, porque lo realizado terminó orientado hacia la creatividad, por eso en el segundo pilotaje el objetivo apuntaba al dominio del conocimiento a partir de la capacidad para explicar con claridad las soluciones requeridas para afrontar una situación, utilizando conceptos abordados anteriormente, y además, si eran capaces de llevar a la acción corporal los conceptos abordados de manera asertiva.

Así mismo, para la primera implementación se observaron aspectos cognitivos de manera aislada sin involucrar el movimiento, por ejemplo, con problemas matemáticos, invención de cuentos o producciones gráficas, verbales o escritas, sin embargo, se llegó a la conclusión que al ser este un proyecto de Educación Física, cuando se observan aspectos cognitivos, estos no deben tomarse por separado del movimiento. Es así que, con respecto al primer indicador: *Establece soluciones complejas retando su curiosidad y creatividad*, se decide para la segunda implementación establecer indicadores más específicos a partir de una categoría general que dé cuenta del grado de dominio del conocimiento que tienen los estudiantes y que involucre además el movimiento, en este caso, se establece como categoría general *la capacidad para explicar con claridad las soluciones requeridas para afrontar una situación utilizando conceptos abordados anteriormente* y entonces algunos indicadores específicos que permiten observarla en la acción, como la capacidad de ampliar o decir con sus propias palabras de manera coherente el concepto aprendido y demostrarlo motrizmente, la capacidad de utilizar ejemplos al explicar, la capacidad de argumentar la pertinencia de la solución con la situación.

La actividad para evidenciar lo anterior, consistió en elaborar un cuento improvisado a partir de temas vistos con anterioridad para luego representarse utilizando movimientos acordes con la narración. Entre los resultados de esta parte de la evaluación inicial, se encuentra que la mayoría

de los estudiantes presentan dificultades a la hora de recordar temas o conceptos vistos con anterioridad en otras asignaturas, esto se identificó a raíz de que los estudiantes no fueron capaces de relacionar las narraciones con movimientos, no fueron capaces de traducir lo teórico en acciones prácticas. Esto se debe, tal vez, a que, en el pasado, en la clase de Educación Física, no se les había solicitado traer a colación conceptos trabajados con anterioridad en otros espacios académicos, por lo que al hacerlo en esta ocasión les pudo haber generado a los estudiantes un poco de sorpresa.

Así mismo, también se identificaron dificultades en los estudiantes a la hora de realizar movimientos que, por indagación previa, ya se sabía habían realizado en la clase de Educación Física, y no solo eso, sino que, al dificultárseles realizar estos movimientos, por ende, también se les dificultaba establecer secuencias a partir de estos movimientos iniciales. Esto se puede deber a que, en el transcurso de su formación, los estudiantes no han realizado estos movimientos frecuentemente y que por lo tanto no los tienen incluidos dentro de su acervo motor, también, puede que ya los hubieran trabajado, pero no los recuerden porque tal vez solo los habían hecho un par de veces de forma aislada y rápida, es decir, de una forma no tan impactante como para ser recordados.

Lo realizado para evaluar este componente en la segunda implementación mostró algunas debilidades como no haber sintetizado los indicadores a observar en el formato de evaluación con antelación a la clase, lo que ocasionó pérdidas de tiempo y poca eficacia en la observación de algunos estudiantes, también, no haber identificado con anterioridad a los estudiantes y enlistarlos para posteriormente observar su desarrollo fue un problema importante que tuvo que solucionarse enlistándolos a partir del número que llevaban en su camiseta o algún distintivo que tuvieran en el momento.

Adaptabilidad motriz.

Para la primera implementación se realiza una actividad que consiste en recrear situaciones de la vida cotidiana a través de un relato oral hecho por el docente, en donde los estudiantes deberán dar respuesta a las distintas

situaciones que se generan utilizando sus capacidades y habilidades de acción corporal, físicas, motrices, estructuración corporal, etc. Para lo cual, disponen inicialmente de cinco movimientos base (saltar, agacharse, desplazarse a la derecha, a la izquierda y acostarse) que aumentarán de complejidad en la medida que las situaciones también lo hagan.

Se realiza esta actividad para poder identificar la capacidad de los estudiantes para ajustar sus acciones motrices ante las distintas circunstancias que se le presentan, por medio de respuestas motrices deliberadas acordes con la situación. Para evidenciar el nivel de ajuste de la acción motriz se analiza si el estudiante es capaz de establecer movimientos pertinentes con relación a la situación que se narra.

Lo realizado para evaluar este componente de la adaptabilidad deliberada mostró algunas debilidades como la incoherencia de la planeación de la sesión con el espacio que disponían los estudiantes en casa, pues al ser un espacio reducido complejizó la realización de movimientos en la mayoría de estudiantes, es decir, se desconocieron en la planeación las particularidades del contexto en ese momento y por ende la actividad no se desarrolló de la mejor manera, además, los indicadores que se plantearon para evaluar esa capacidad no fueron pertinentes porque al ser indicadores generales, no permitieron observar de manera verídica las capacidades y habilidades de cada estudiante.

A partir de lo anterior, se decide entonces para la segunda implementación establecer una actividad teniendo en cuenta las falencias identificadas en la primera implementación, algunos elementos teóricos omitidos en el diseño inicial, pero además, integrar los requisitos curriculares que exigía el colegio.

La actividad consistió, en establecer un circuito motriz enfocado al patrón de carrera para atender lo requerido por el colegio; dentro del circuito motriz se generó dificultad con obstáculos, con condicionantes y con variantes que obligaron a los estudiantes a modificar sus acciones motrices, es este caso el patrón de carrera, atendiendo a las condiciones dadas en esa situación. Se realiza esta actividad para identificar en los estudiantes el nivel

de desarrollo de las capacidades intelectuales como la capacidad de iniciativa y la capacidad de asumir riesgos para influir sobre el propio entorno, pero también el desarrollo de las capacidades físicas fundamentales como la noción del propio cuerpo, la estructuración espaciotemporal, la agilidad, la velocidad, la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, la potencia.

Como hecho relevante, se identificó en la actividad la inseguridad mostrada por algunos estudiantes a la hora de realizar algunos movimientos, lo que permite suponer que posiblemente fuera esa la primera vez que los realizaban, o que posiblemente la actividad presentaba un nivel de dificultad mayor a la habitual. Sin embargo, todos la realizaron, lo que demuestra que ante una situación nueva la enfrentan, la ejecutan, pero no con la seguridad necesaria que les permite fluidez en sus movimientos.

Los estudiantes que mostraban inseguridad no realizan la actividad con mucho entusiasmo, no mostraban una actitud de iniciativa frente a la misma. Mientras que los estudiantes que mostraron mayor seguridad en las actividades mostraban una actitud más positiva y realizaban todo con mayor fluidez.

Estos resultados dan pie a la propuesta de trabajar sobre el desarrollo de esta adaptabilidad, pues ante el constante cambio un sujeto deliberadamente adaptable desde lo motriz debe encarar estos cambios con seguridad e inclusive estar tan abierto a ellos, que, en vez de temer, busque la forma de realizar las cosas, siempre y cuando no ponga en riesgo su integridad.

Otro hecho relevante, es que se observa dificultad para usar de forma adecuada todos sus segmentos corporales. Esto se puede deber a que los estudiantes, por su práctica deportiva, muy poco, o nada, utilizan adecuadamente sus demás segmentos corporales, ya que el mayor protagonismo se lo llevan los miembros inferiores. Evidenciar esto es vital, pues para lograr ese ser humano deliberadamente adaptable desde un punto de vista motriz, no solo es necesario la utilización de determinados segmentos, sino la integración de todos ellos.

Por otro lado, también se pudo identificar que algunos estudiantes tienen inconvenientes en la realización de secuencias de movimientos. Aquí, entonces, se puede suponer que están acostumbrados a recibir las indicaciones de lo que deben hacer secuencialmente, mas no a interpretar y a establecer ellos mismos las secuencias. Aquí, entran en juego varios aspectos de la propuesta, como el criterio propio, la intención de hacer las cosas y no el seguimiento irrestricto de instrucciones, además de la necesidad de fortalecer al ser humano adaptable desde el campo motriz.

Adaptabilidad contextual.

Para la primera implementación se realiza una actividad que consiste en conformar 2 equipos de trabajo dividiendo el grupo en partes iguales. Cada uno de los estudiantes del equipo número 1 tendrá que observar a un participante específico del equipo número 2 y deberá llevar un registro de los intentos acertados del compañero observado durante diferentes actividades: Inicialmente, se dispone de una caneca, balde, cubeta y una pelota o par de medias enrollados, durante un minuto, tomará registro de los aciertos de su compañero encestando las medias en el recipiente. (De pie, sentado, sentado con piernas cruzadas). En segundo lugar, con un palo de escoba se hará equilibrio con diferentes superficies y segmentos corporales, se registrará la mayor cantidad de tiempo que el estudiante pudo sostener el palo. (Diferentes superficies y segmentos). Por último, con un par de medias o calcetines enrollados se realizan golpes sin dejarlas caer utilizando los pies. (Variante levantarse y sentarse con las medias en la cabeza).

Se realiza está actividad para poder identificar el nivel de comunicación, colaboración y trabajo en equipo, por medio de la conformación de grupos de trabajo que permitieran establecer roles y evidenciar las acciones de los estudiantes como adversarios y compañeros cuando se emprende por objetivos comunes. Para evidenciar el nivel de comunicación se analiza si el estudiante es capaz de establecer soluciones a partir del dialogo con el otro y para analizar el nivel de colaboración y trabajo en equipo se analiza si el estudiante es capaz de motivar a sus compañeros sin juzgarlos por sus decisiones y acciones.

Lo realizado para evaluar este componente de la adaptabilidad deliberada mostró algunas debilidades principalmente por las condiciones que impone la virtualidad, pues no fue posible observar la totalidad de los grupos sincrónicamente para apreciar el comportamiento social en una situación de cooperación. Además, se establecieron indicadores muy generales que dificultan observar aspectos claves de la convivencia; esta fue una dificultad recurrente en toda la implementación.

Así las cosas, aprovechando la presencialidad, el contacto físico y el acercamiento de los compañeros se decide para la segunda implementación diseñar una actividad que permita identificar aspectos más puntuales de la convivencia que vale la pena mencionar como la capacidad de valorar cualidades y fortalezas, de esperar su turno para realizar un aporte o comentario, de expresarse respetuosamente, de motivar a sus compañeros para la participación en clase, de dialogar haciendo uso de un tono de voz adecuado, de escuchar la participación de los demás, de apoyar o apostar por las ideas que surgen en los otros, de respetar la participación de los compañeros y de anteponer el compañerismo y la socialización a la competencia.

La actividad consiste entonces en realizar pasaje de vallas por parejas, esto atendiendo a los contenidos curriculares requeridos por el colegio, donde uno de los dos participantes debe mantener los ojos ocluidos, mientras el otro intentará guiarlo para lograr superar cada valla ubicada en el camino, cada vez se establecen variables que dificultarán las actividades para retar a los participantes. Después, harán un recorrido por todo el espacio buscando superar las vallas y otros obstáculos. Esto con el fin de evaluar indicadores importantes de la adaptabilidad contextual. En la persona con los ojos ocluidos se quiere evidenciar el nivel para no limitarse ante lo desconocido y arriesgarse ante nuevas vivencias y en la persona que cumple el rol del guía, se pretende evaluar elementos sociales de comunicación, de motivación, de cuidado y de apoyo al otro.

Lo realizado para evaluar la adaptabilidad contextual en esta implementación fue a partir de la observación y del criterio de los docentes a

cargo, utilizando un formato a modo de rejilla donde se tenían establecidos los indicadores observables con los niveles bueno (B), regular (R) y por mejorar (PR). A modo general, se obtuvo que no hay un nivel bueno en el grupo en cuanto al uso de la comunicación asertiva, los estudiantes en su mayoría suelen utilizar un lenguaje inapropiado, no suelen respetar los turnos de participación, ni las opiniones de sus compañeros, y tampoco existe en el grupo la iniciativa por motivar al otro, es decir, no se reconoce al otro como una parte importante para el desarrollo personal ni colectivo; y en un ambiente con un grado de comunicación tan bajo es difícil establecer alianzas para conseguir objetivos comunes porque prima el individualismo.

De lo anterior se puede concluir que la convivencia dentro del grupo es difícil, hay pequeños subgrupos, algunos más activos que otros, lo que indica en primer lugar que, en efecto, existe un problema en cuanto a comunicación, comprensión del otro y convivencia; en segundo lugar, que desde el proyecto se debe apostar por espacios de reflexión y actividades que demuestren la importancia de respetar y apoyar las debilidades del otro, pero también de valorar sus cualidades y fortalezas, es decir, apostar por acciones de convivencia que estimulen la capacidad de cuidar la corporalidad del otro, de brindar ayuda cuando otra persona lo requiera y de anteponer el compañerismo a la competencia.

En cuanto a las falencias que se pudieron identificar en la planeación de la evaluación inicial encontramos que, por ejemplo, no se tuvo previsto la utilización de esferos para la realización de la prueba de VARK, lo cual se tradujo en pérdida de tiempo y desorden por parte del grupo, esto tuvo que solucionarse acudiendo a otros docentes cercanos para conseguir esferos, por otra parte, tampoco se informó con anterioridad al colegio cuales eran los materiales que se iban a utilizar para realizar las actividades, lo que ocasionó retrasos en la realización de la actividad y obligó al docente encargado a modificar las actividades en duración y metodología para alcanzar a realizarlas todas. Esto nos hizo reflexionar sobre la importancia de prever estas situaciones para no perder tiempo significativo en organización y protocolos y aprovecharlo en la realización de la sesión y las actividades.

Eje 1: Percibimos, conocemos y aprendemos.

Ahora se inicia con el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje planeado, el cual empieza con el eje denominado Me reto bailando, propuesto para la primera implementación. Este eje buscó aportar en el fortalecimiento de la adaptabilidad cognitiva y la capacidad transversal de la adaptabilidad deliberativa, definida como actuar con criterio propio. En este se planteó como propósito desarrollar a partir de la escucha, la posibilidad de movimiento desde la curiosidad acoplado al ritmo, al espacio y a las decisiones propias, esto con el fin de favorecer en alguna medida la curiosidad por medio de las capacidades perceptivo motrices.

La primera sesión consistió en indicar, a través del género musical Salsa, cuatro pasos básicos que los estudiantes debían dominar. Una vez dominados, estos pasos servirían como insumo para que cada uno de ellos propusiera un paso nuevo que todos sus compañeros debían seguir. La intención era poder bailar una canción completa mezclando los pasos propuestos como iniciales y los que propone cada estudiante. Y la segunda sesión, consistió en utilizar diferentes canciones para establecer coreografías utilizando algunos elementos como almohadas y palos de escoba con el fin de generar retos nuevos en los estudiantes que retaran su curiosidad.

Como se puede evidenciar, finalmente, las clases no estuvieron bien enfocadas, pues se logró aportar en mayor medida en el desarrollo de la creatividad y en efecto, lo que se tenía planeado era aportar en el desarrollo de la curiosidad y el dominio del conocimiento, es decir, que el propósito del eje no se logró. Esto se debe a que se tuvo una comprensión muy limitada de la curiosidad y no fue posible entonces, establecer indicadores observables con precisión. Por esta razón, se decidió para la segunda implementación enfocarse en el dominio del conocimiento, pues es la capacidad fundamental de la adaptabilidad cognitiva; y en segunda medida, se hizo énfasis en definir indicadores observables puntuales y precisos que permitieran evidenciar que tanto los estudiantes dominan sus conocimientos, para luego sobre esos mismos indicadores trabajar e intentar fortalecerlos a lo largo de las sesiones de este eje.

Así las cosas, en la segunda implementación se da inicio con el eje Percibimos, conocemos y aprendemos, el cual busca aportar en el fortalecimiento de la adaptabilidad cognitiva y la adaptabilidad deliberativa. En este se pretende desarrollar en el ser humano la capacidad de ser consciente y estar dispuesto a aprender, de poner al servicio de su aprendizaje sus conocimientos previos.

Para desarrollar este eje se plantearon dos temas, por cuestiones de tiempo y de diferencias de calendario con el colegio, cada tema tuvo que realizarse en una sola sesión. Adicionalmente, los propósitos de los temas y los propósitos de cada una de las sesiones, se plantearon a partir de un árbol de propósitos, el cual sirvió para ir precisando cada vez más los propósitos con el fin de acercar la implementación en la mayor medida posible al propósito general, es decir al propósito del eje. También, es importante mencionar que el colegio impide dejar tareas para realizar en el hogar, lo que dificulta que desarrollemos proyectos de manera asincrónica y evaluemos como se tenía planeado para la primera implementación, por lo cual, la estrategia para evaluar y trabajar sobre el fortalecimiento del criterio propio cambió de Aprendizaje basado en proyectos a Retroalimentación basado en preguntas, que permitía poner en evidencia el criterio propio y el dominio del conocimiento directamente en la práctica.

Es así como, en primera instancia se pudo evidenciar que los estudiantes tenían nociones sobre la técnica del paso de vallas, y que, a partir de las actividades planteadas, esta técnica se fue fortaleciendo y utilizándose a lo largo de las demás sesiones de la propuesta. Es decir que, lo que en un principio eran nociones, a lo largo del desarrollo de las sesiones se iba fortaleciendo cada vez más para ser utilizado con fluidez, esto nos indica que fue posible alcanzar en una buena medida el propósito del eje, pues se logró que los estudiantes pusieran al servicio de su aprendizaje los conocimientos previos, en este caso en el pasaje de vallas.

Adicionalmente, como situación particular, en el desarrollo de una de las sesiones de este eje se presentó una situación de bullying y agresiones físicas entre compañeros, lo que obligó a una intervención por parte del docente que

orientaba el espacio generando reflexiones, para que estas situaciones no se volvieran a presentar, tanto en el desarrollo de esta clase y en las siguientes, esto fue un indicador importante de que las relaciones sociales se dificultaban y que debían atenderse con importancia en el eje número tres. Posteriormente en la Retroalimentación realizada por los docentes en formación, se concluyó que uno de los detonantes de esta situación fue el sentido competitivo de las actividades realizadas. Es por esto, que se decidió, modificar las actividades que involucraran la competencia por otras más enfocadas al juego, sin dejar de lado las ejecuciones técnicas del deporte requerido por el colegio.

Ya que esta propuesta se enfoca en el desarrollo de la adaptabilidad del ser humano; el haber podido integrar un contenido requerido por el colegio con la propuesta particular y haber logrado que esta no pierda su esencia, es una muestra de la propia adaptabilidad de la propuesta. Reafirma también que se acierta en la elección de los elementos teóricos elegidos como sustento de la planificación por su coherencia con la finalidad de la propuesta al posibilitar versatilidad y flexibilidad.

Por último, es importante mencionar que este eje fue el que presentó mayor cantidad de cambios en el transcurso de las dos implementaciones, pues al modificar el elemento central de la adaptabilidad cognitiva y pasar de curiosidad a dominio del conocimiento, toda la implementación debía ser reestructurada y atender específicamente a esas modificaciones pero también al contexto específico y las condiciones particulares del mismo.

Eje 2: ¿Aprendizaje y ejercicio? Claro que sí.

Con respecto al primer pilotaje, se da inicio con la implementación del segundo eje denominado “¿Aprendizaje y ejercicio? Claro que sí”, este eje tuvo como propósito desarrollar capacidades intelectuales y físicas fundamentales a través del ajuste constante de acciones motrices para aprender a hacer en contexto, y comprendió dos temas que se verán desarrollados durante tres sesiones de clase. Así las cosas, el primer tema que se llevó a la práctica se denomina “Me cuido a partir del reconocimiento de mis capacidades”, las sesiones de este tema consistieron en realizar un

circuito físico de resistencia, velocidad, agilidad y potencia que permitiera a los participantes reconocer inicialmente sus capacidades y, además, generar un grado de conciencia sobre la importancia de mantener una óptima condición física para desenvolverse en la cotidianidad.

En lo que respecta al tema número dos, se denominó “Enfrento situaciones que retan mis capacidades”, la sesión se desarrolló a modo de desafío, los participantes debían estar ejecutando una actividad en el puesto mientras se les indica una tarea a ejecutar con unos zapatos (como saltarlos, hacer una pirámide, cambiarlos de lugar entre otros) pero solo pueden iniciar a hacerlo hasta cuando respondan en una hoja a una pregunta (matemática, cultura general, relacionadas a sesiones anteriores). Al final se darán las respuestas y el objetivo es tener el mayor número de aciertos. La razón de hacerlo a manera de desafío pretendía fortalecer en los estudiantes la capacidad intelectual fundamental de iniciativa que propone el pilar, pues observar a sus compañeros participando de manera activa genera motivación para querer participar, sobre ese deseo de participación se empiezan a estructurar también las bases del criterio propio, pues el estudiante es quien toma la decisión de participar porque conoce alguna de las respuestas a las preguntas y quiere que su voz u opinión sea escuchada. Sin embargo, se encuentra aquí una inconsistencia en cuanto a la planeación, pues al encontrarnos en el segundo eje, el cual busca el desarrollo del aprender a hacer como medio para fortalecer la adaptabilidad motriz, no es coherente poner en el centro de esta actividad las habilidades intelectuales, sino que debieron haber primado las habilidades y capacidades físicas. Para la segunda implementación esta incoherencia fue subsanada.

Se considera que el pilotaje del segundo eje estuvo mejor orientado que el primero, sin embargo, por comentarios de los mismos estudiantes fue posible concluir que los aprendizajes no fueron significativos, pues no se logra asimilar la importancia del fortalecimiento de estas capacidades físicas fundamentales para relacionarlas con la realidad en la que viven. Esto pudo ser resultado de la poca experiencia de los docentes con las plataformas virtuales y la incapacidad metodológica para llevar a cabo las explicaciones. Es por esto que, para la segunda implementación en este eje también tuvieron

que ser modificados algunos aspectos atendiendo a la presencialidad y a los requisitos curriculares del colegio.

Inicialmente, aunque el nombre del eje permaneció igual, se recurrió al árbol de propósitos para establecer de manera puntual los propósitos que debían cumplirse tanto en los temas como en las sesiones para acercarse en la mayor medida posible al propósito general del eje, como se puede notar, el árbol de propósitos fue una estrategia pertinente para toda la implementación porque permite depurar los detalles de la planeación, para precisar en aquellos que se consideran fundamentales. Así las cosas, se planteó como propósito de este eje fortalecer el uso de las capacidades físicas fundamentales en cualquier situación de la vida, esto con el fin de fortalecer la adaptabilidad motriz de los estudiantes. Para acercarse a este propósito las actividades planteadas en estas sesiones se orientaron hacia cambios constantes de posturas corporales y de secuencias de movimientos a partir de situaciones que involucraran capacidades como la velocidad y la resistencia aeróbica como requisito curricular del colegio.

Como hecho destacable, en estas sesiones los estudiantes estuvieron muy dispersos y fue difícil lograr que prestaran atención rápidamente a las indicaciones del docente encargado y a pesar de que las sesiones se realizaron utilizando estrategias que atendían a los estilos de aprendizaje, no se logró mantener la atención y disposición del grupo, lo que dificultó la fluidez de la sesión; esto pudo ser a causa de la organización del grupo y el estilo de enseñanza pues en la actividad no participan todos al tiempo lo cual genera distracción. Así entonces, cabe reflexionar que, si bien se elige el estilo de resolución de problemas, este estilo puede y debe ser modificado según las situaciones que se presentan durante la clase. En la Retroalimentación realizada entre los docentes, se llegó a la conclusión que el estilo escogido no se aplicó apropiadamente y por el contrario la clase siempre sucedió bajo un estilo instruccional, la solución que se planteó luego de analizar la sesión fue apoyarse en estilos heterónomos cuando se requiriera, pero en lo posible empezar a utilizar estilos que otorgarán mayor autonomía a los estudiantes hasta llegar a la correcta aplicación de la resolución de problemas, sin embargo, la duración de la implementación fue

una dificultad para conseguir esto, por lo cual, queda como aprendizaje para posteriores propuestas atender con importancia los tiempos para prevenir estas situaciones y generar propuestas más pertinentes.

Esta experiencia abre la puerta a la reflexión acerca de lo difícil que puede ser cambiar de una educación centrada en el maestro y la enseñanza, hacia una educación que busque el protagonismo del estudiante y el aprendizaje. Se reafirma la necesidad de la formación de un ser humano que, de manera deliberada se vaya adaptando a una educación orientada y no instruida. Por lo tanto, como resultado de esta reflexión en particular se plantea que el proceso de cambio no se da de una sesión a otra, sino que es progresivo en la medida que los estudiantes van siendo más conscientes de la necesidad de tomar mayor protagonismo de su proceso, y no simplemente de ser seguidores de instrucciones. Al hablar del carácter progresivo de esta transformación, se hace referencia a que con el paso de las sesiones se debe ir otorgando mayor autonomía y protagonismo a los estudiantes en la medida en que su criterio propio se vaya desarrollando.

Adicionalmente queda como aprendizaje que, dentro de la planificación debe quedar muy claro el carácter flexible que deben tener los estilos de enseñanza. Pues al ser este un proyecto que apunta a la adaptabilidad es importante que los docentes tengan esta capacidad y así hacer los ajustes en el momento que se requieran.

Eje 3: Tú, yo, todos juntos.

Por cuenta de la primera implementación, por razones de tiempo solo fue posible realizar una sesión correspondiente al tercer eje denominado “Tú, yo, todos juntos”, esta sesión se desarrolló bajo el tema número uno denominado “Escucho y construyo ideas por un bien común”. Este eje pretendía reforzar factores entre el grupo hacia una mejor comunicación para reconocerse a sí mismo, reconocer el otro y lo otro para la consecución de objetivos comunes.

La clase consistió en realizar parejas, para trabajar en equipo y en oposición con todos los compañeros del salón. Se ejecutaron actividades en forma de retos en grupo las cuales generaron puntos sumatorios entre la pareja, hubo actividades de puntería y encestar, equilibrio con objetos,

resistencia y fuerza abdominal (plancha baja), resistencia y fuerza de extremidades inferiores (sentadilla isométrica) y por último resistencia en saltos continuos por encima de unos tenis o zapatos.

Con respecto a esta adaptabilidad, solamente fue posible establecer las bases del proceso, pues en una sesión no es posible aportar de manera significativa en el desarrollo y manejo de la comunicación, del trabajo en equipo, de las alianzas y mucho menos del reconocimiento del otro en actividades comunes del mundo actual como la constante competencia. Por lo tanto, el análisis de este eje no fue profundo. En la sesión hubo frustración expresa por parte de los estudiantes pues las parejas fueron establecidas por los docentes y no por ellos mismos, por lo cual, algunos quedaron con compañeros que no conocían o se disgustaban entre ellos, esa situación nos permitió identificar que las relaciones en el grupo eran difíciles y que por lo tanto de haber tenido más tiempo habría sido un reto importante para solucionar en lo que a la convivencia respecta.

Con ese panorama, para la segunda implementación ya se sabía de antemano que posiblemente las relaciones en el grupo podrían ser difíciles y más aun sabiendo que eran dos cursos en el mismo espacio. Situación que después sería confirmada por los eventos de bullying y peleas que debían solucionarse con la intervención del docente. Así que, se tuvo presente eso para modificar el diseño, los indicadores observables y los propósitos de la segunda implementación.

En la segunda implementación el propósito planteado para este eje a partir del árbol de propósitos, teniendo en cuenta la primera implementación y los requerimientos del colegio, fue fortalecer la capacidad de trabajar cooperativamente en busca del bien común, esto con el fin de fortalecer la adaptabilidad contextual. De entrada, se sabía que el grupo al estar enfocado hacia el deporte iba a estar permeado por la competencia y las ansias de ganar y ser mejor que otro, es decir que acercar la implementación de este eje a su respectivo propósito ya tenía como dificultad la competencia. Es por esto que, para acercar este propósito a la realidad, se establecieron actividades bajo la noción de cooperación y oposición que permitieron poner en evidencia la comunicación, la comprensión del otro y como los estudiantes eran capaces de llevar a la acción estos elementos.

Recurrentemente, el grupo mencionaba su malestar por las actividades donde tenían que cooperar y colaborarse con otros pues dicho por uno de ellos y aprobado por los demás, a ellos por el contexto donde se desarrollan, no les interesa nada más que ganar, además existía inconformidad de parte de los estudiantes con la disposición del colegio al decidir unir octavo y noveno en un solo grupo, pues en una ocasión el grupo de octavo no pudo asistir a la sesión y los estudiantes de noveno manifestaron que era mejor trabajar así, solo ellos. Esta situación hizo que modificáramos el enfoque de las sesiones hacia juegos competitivos donde hubiese ganador y perdedor, pero también que nos permitieran delegar roles para observar la cooperación dentro de la misma competencia. Con el paso de las sesiones se fueron delegando dentro del grupo completo y por decisión de ellos mismos algunos líderes que dirigían sus equipos y se empezaron a identificar y atribuir entre ellos mismos algunas fortalezas y debilidades de cada cual para delegar los roles dentro de los juegos en función del objetivo común que era en efecto, ganar.

Como hecho destacable se rescata lo mencionado por varios estudiantes en la Retroalimentación realizada con ellos en la última sesión, donde manifiestan que a través de las actividades propuestas se posibilitó y se fortaleció la relación con otros compañeros con los que poco interactuaban, que era agradable reconocer las cualidades y fortalezas de los demás porque podían ayudar dentro de la consecución de los objetivos comunes, en este caso de la victoria en un juego, a pesar de que las actividades eran competitivas. Esta situación confirma un acierto metodológico de la propuesta porque además de ser el eje en el cual se logró acercarse con mayor claridad al propósito, también sienta bases sólidas e importantes en los estudiantes de lo que se quiere desarrollar con la implementación de este eje, la comprensión del otro y lo otro, es decir la adaptabilidad contextual.

Eje Integrador: Todos juntos, todo junto.

Sobre el eje integrador en ambas implementaciones no hay mucho que analizar, pues se considera que por cuestiones de tiempo su desarrollo se logró de manera muy superficial.

Un punto importante que debe mencionarse sobre la primera implementación es que no se tuvo en cuenta que la población con la que se desarrolló el pilotaje no tenía bases desarrolladas del criterio propio, es decir, se pudo notar que los niños en este caso de 11 a 13 años no eran capaces de decidir y actuar bajo su propio criterio y necesitaban constantemente la orientación y supervisión de los docentes. Es por esto que se decide intentar a través de estrategias en la práctica como el aprendizaje basado en proyectos, otorgar en alguna medida libertad de decisión con un proyecto propio y particular, desarrollado a partir de los intereses personales y las preferencias de los estudiantes, que permitiera en alguna medida aportar en el desarrollo de las bases del criterio propio y la capacidad de decisión de los estudiantes sin condicionantes, sin embargo, se considera que haber decidido el aprendizaje basado en proyectos como estrategia en la práctica no tuvo la pertinencia esperada cuando se diseñó y se planeó el pilotaje, pues permitió observar la capacidad de decisión únicamente en la sesión final del pilotaje y esa claramente no era la intención del eje, pues lo que se buscaba era evidenciar como a lo largo y durante toda la implementación, los estudiantes eran capaces de ir integrando cada conocimiento nuevo, cada contenido específico en la propia personalidad a partir de sus decisión intencionada.

Por esa razón, se elige para la segunda implementación una población mayor con respecto al primer pilotaje quienes cuentan con una mayor capacidad de decisión y así es posible apreciar de manera más clara las acciones relacionadas con esta capacidad; además, es importante mencionar que se considera como acierto para la segunda implementación la modificación de la estrategia utilizada, pues se optó por la Retroalimentación a partir de preguntas, esto permitió observar de manera más clara la manera en la cual los estudiantes utilizan su capacidad de decisión pues el cuestionamiento surge durante todas las actividades y en la mayoría de las acciones cognitivas, motrices y sociales, no obstante, el tiempo volvió a jugar una mala pasada y la identificación de esta capacidad no fue muy profunda por tanto el fortalecimiento de la misma no fue posible de manera significativa.

Evaluación

Con el análisis de la experiencia y la información recogida en la implementación de esta propuesta, el presente apartado tiene como propósito evidenciar los aprendizajes adquiridos por los docentes, así como una evaluación de la propuesta con el fin de identificar debilidades y fortalezas que sirvan para contrastar.

En un primer momento la implementación piloto de esta propuesta se realizó en el Colegio Integrado Eduardo Caballero Calderón, fue un gran reto para nosotros, pues la emergencia sanitaria causada por el SarsCov-2 nos llevó a plantear esta propuesta de forma virtual. Teniendo en cuenta que es una propuesta de desarrollo humano desde la Educación Física, se entiende que esta debe realizarse en espacios adecuados y con un material específico que propicie la práctica, pero al encontrarnos en un ambiente virtual, estas condiciones no se dieron de esa forma, sin embargo, debido a la adaptabilidad, que es el estandarte de esta propuesta, se desarrolla el pilotaje del proyecto teniendo en cuenta el espacio con que disponía cada uno de los participantes. Adicionalmente, al no encontrarnos todos en el mismo espacio, también se consideró desde la planeación que podría ser posible que no todos contáramos con el mismo material, por lo tanto, todo el material que fuera a ser necesario tendría que estar a disposición de todos en casa, no fue fácil, pero también se logró cumplir con este pequeño reto.

Otro aspecto relacionado con la virtualidad que nos condujo a la reflexión es lo difícil que es captar y mantener la atención de los estudiantes cuando nos encontramos en estos ambientes virtuales de aprendizaje, debido a ruidos por parte de otras personas que se encontraban en sus casas, pero también por el ruido exterior, así mismo otros distractores como televisores o celulares. Las actividades tenían que ser lo suficientemente atractivas de manera que estas propiciaran la participación de todos, y teníamos que recurrir a otras estrategias como la comunicación directa con cada estudiante para que interviniera, el manejo de la voz y lo que nuestros gestos pudieran transmitir a través de la pantalla. Sin duda alguna fue difícil, y mucho más cuando uno de los ejes del proyecto consistía en la estimulación del trabajo

en grupo para el desarrollo y el mejoramiento de las relaciones convivenciales.

No obstante, no todo lo relacionado con la virtualidad fueron dificultades, este ambiente nos permitió el uso de la tecnología como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y es que precisamente este fue uno de los factores que identificamos como causantes de la descontextualización en la escuela. Pero la mediación no se da únicamente porque las clases se llevarán a cabo desde la virtualidad, se trabajaron diferentes habilidades relacionadas con el uso de plataformas tecnológicas como la creación de subgrupos de trabajo o la coordinación de movimientos desde diferentes pantallas.

El segundo pilotaje se realizó en el Colegio Fortaleza de manera presencial. Allí, los docentes aprendimos a utilizar distintas estrategias para presentar la información de las sesiones de clase, para atender a los estilos de aprendizaje identificados con el test de VARK. La aplicación de este test fue bastante apropiada ya que sirvió como elemento contextualizador, nos ayudó en la identificación de los estilos de aprendizaje y con ello a utilizar diferentes formas de presentar la información.

En un principio dividimos el grupo según sus estilos de aprendizaje pero eso generó disparidad en los grupos, lo cual se tradujo en un problema para la presentación de las actividades porque había un grupo mucho más grande que otros y al realizar actividades en grupos con una misma cantidad de estudiantes esto se convirtió en una dificultad. Se optó entonces por tener siempre en las clases tres formas de presentar la información dentro de cada grupo, es decir, se ofrecían textos, videos y además el profesor ejemplificaba corporalmente y explicaba oralmente las actividades de manera que se pudieran abarcar todos los canales de recepción de la información, esto representa mayor trabajo, pero es posible realizarlo siempre y cuando todo esté planificado para no afectar el desarrollo de la clase.

Para proyectos que quieran continuar esta línea de estudio se puede acudir como posible solución a realizar una clase completa privilegiando un único canal de recepción de la información, esto con el fin de atender entre

otras cosas a la comprensión de los otros. No siempre se contará con todo el tiempo necesario para la explicación particularizada a cada estilo, pero a partir de una correcta planificación y aplicación de estas formas de presentar la información, esta propuesta nos ha enseñado que si es posible atender a estos estilos de aprendizaje a partir de la organización por grupos según el estilo y con diferentes recursos didácticos como videos, audios, lecturas para facilitar la comprensión de la información y mejorar entonces la experiencia del aprendizaje.

Nos queda como aprendizaje el buscar constantemente la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, atender a estos estilos, en la medida de lo posible, por ser un factor fundamental para lograr cambios en el proceso.

Por otro lado, esta segunda implementación también nos deja como aprendizaje, las distintas herramientas que tuvieron que utilizarse para lograr la atención del grupo en diferentes momentos. Pues en muchas ocasiones se presentaban momentos de distracción y desorden que obligaban a la intervención del docente a cargo para recuperar la fluidez de las actividades, lo cual indica que la distracción tiene que ver más con aspectos de organización y estrategias metodológicas del docente que con el lugar o el medio donde se realiza la sesión.

El haber podido implementar distintas estrategias y formas de mantener el orden en la clase, impactó significativa y positivamente en el aumento de nuestras capacidades como docentes, pues nos permitieron resolver adecuadamente situaciones reales que constituyen el diario vivir en la docencia.

Finalmente, la sesión de evaluación final tenía como propósito poder evidenciar el desarrollo que tuvo cada uno de los estudiantes en los diferentes aspectos de la adaptabilidad que se propusieron trabajar. Esta sesión estuvo dirigida bajo las mismas premisas de la sesión valorativa inicial.

En el primer rasgo observable de la adaptabilidad cognitiva (tabla 5), se pudo notar que los estudiantes tuvieron progreso en cuanto a este indicador

ya que como se puede observar, en la clasificación “Bueno” de cada subindicador, hubo un aumento promedio de estudiantes del 2.2, lo que equivale al 18,3% del total de los estudiantes.

Tabla 5 Primer Indicador Adaptabilidad cognitiva

Adaptabilidad Cognitiva						
Indicador: Explica con claridad las soluciones requeridas para afrontar una situación utilizando conceptos abordados anteriormente.						
Subindicadores	Valoración Inicial			Evaluación Final		
	Bueno	Regular	Por Mejorar	Bueno	Regular	Por Mejorar
Evoca explicaciones recibidas anteriormente	2	4	6	4	5	3
Capaz de ampliar o decir con sus propias palabras, de manera coherente, el concepto aprendido	1	5	6	4	6	2
Utiliza y/o se apoya con ejemplos al explicar	1	4	7	5	6	1
Utiliza un lenguaje claro	1	5	6	4	5	3
Capaz de argumentar la pertinencia de la solución con la situación	0	5	7	2	7	3

Fuente. Elaboración propia.

En ese mismo sentido, el subindicador que mejoró en mayor medida fue el referente a la utilización de ejemplos al momento de explicar, donde cuatro estudiantes entraron a la primera clasificación, es decir, el 33,3% de los estudiantes. Esto nos da a entender que, a lo largo de las sesiones, donde se les inducía precisamente a ello, los estudiantes comprendieron que a través de los ejemplos pueden expresar con mayor facilidad lo que están pensando y

que con el pasar de las mismas fueron haciendo uso de esta posibilidad cada vez más. Así mismo, como prueba significativa de este avance, también se puede notar que no solo cuatro estudiantes entraron dentro de la clasificación de bueno, sino que seis de ellos salieron de la categoría “por mejorar”. Esto nos habla de lo fácil que empezó a ser para los estudiantes con el paso de las sesiones, el referirse a ejemplos que refuercen sus ideas como forma de facilitar no solo su comprensión interna de lo que piensan sino la comprensión de quienes los escuchan.

En cuanto al segundo indicador, se puede observar que, específicamente en el primer subindicador en la clasificación de “por mejorar” en el momento de la valoración inicial se encontraban siete estudiantes y para el momento de la evaluación final seis de ellos habían salido de esa clasificación, lo que representa un progreso en el 50% de los estudiantes. Esto da a entender que los estudiantes mejoraron en la capacidad de utilizar los conocimientos previos como una forma de dar solución a necesidades presentes, es decir, que entendieron su utilidad y su aplicabilidad.

Tabla 6 Segundo indicador Adaptabilidad cognitiva

Adaptabilidad Cognitiva						
Indicador: Capaz de llevar a la acción corporal los conceptos abordados de manera asertiva.						
Sub Indicadores	Valoración Inicial			Evaluación Final		
	Bueno	Regular	Por Mejorar	Bueno	Regular	Por Mejorar
Utiliza conocimientos aprendidos previamente	1	4	7	4	7	1
Llega rápidamente a respuestas	0	7	5	4	6	2

Fuente. Elaboración propia

Así mismo, podemos ver como en el segundo subindicador, cuatro estudiantes entraron en la clasificación “bueno” al momento de la evaluación fina, es decir, una mejoría del 33% del total de estudiantes. Esto se puede

deber a la estimulación pretendida en las sesiones, donde se pretendía estimular en los estudiantes a dar respuestas rápidas y que a su vez estas estuvieran relacionadas en lo físico y en lo cognitivo.

Como se puede evidenciar, la adaptabilidad cognitiva tuvo un buen desarrollo a lo largo de la implementación, como prueba de ello están los datos destacados anteriormente. Estos resultados nos conducen a pensar que, es posible trabajar los procesos de asimilación a partir de la presentación de nueva información ligada con la realidad de los estudiantes fuera de la escuela, o bien, solicitando que se recurriera a información pasada; y la acomodación cuando a partir del proceso anterior de asimilación, se crean entonces nuevas estructuras cognitivas que tienen como base la información nueva, el conocimiento previo y estas se manifiestan en acciones congruentes con la realidad; estos conceptos son propuestos por Piaget y adoptados por esta propuesta, y no solo eso, sino que estos procesos están ligados al movimiento intencionado, pensado, reflexionado, es decir deliberado.

Lo anterior le da mayor profundidad y alcance a la propuesta, pues los mismos procesos de asimilación y acomodación van abriendo paso a esa intencionalidad enfocada en las situaciones presentes y contextualiza las actuaciones del ser, es decir, que no solamente realiza una acción corporal, sino que esta es producto de la asimilación y la acomodación porque para realizarla se ve en la necesidad de acudir a sus conocimientos previos a partir de la información nueva que se le está proporcionando, rescatar, evocar esos conocimientos y ponerlos en escena según los requerimientos presentes.

Dentro de la adaptabilidad motriz en su primer rasgo observable se puede ver un crecimiento promedio de estudiantes de 5,5, equivalente al 45,8% del total de los estudiantes en cuanto a la clasificación “bueno”, lo cual permite entender que a lo largo de las sesiones los estudiantes fueron avanzando en cuanto a la seguridad y la exploración de nuevas situaciones, es decir, que se arriesgaron cada vez más a la realización de las actividades, esto, tal vez, porque a medida que avanzaban las sesiones ellos iban ganando confianza y seguridad en sí mismos y sus propios movimientos.

Tabla 7 Primer indicador Adaptabilidad motriz

Adaptabilidad Motriz						
Indicador: Hacerles frente a diferentes situaciones motrices.						
Subindicadores	Valoración Inicial			Evaluación Final		
	Bueno	Regular	Por Mejorar	Bueno	Regular	Por Mejorar
Realiza con seguridad los movimientos	1	8	3	6	5	1
No se limita ante lo desconocido y se arriesga a explorar ante nuevas vivencias	1	3	8	7	3	2

Fuente. Elaboración propia.

En ese mismo sentido, específicamente en cuanto al segundo subindicador, en la clasificación “por mejorar” seis estudiantes, es decir, el 50% del total de estudiantes, lograron salir de esta clasificación al momento de la evaluación final. Así mismo, en la clasificación “bueno” donde antes se ubicaba un solo estudiante, ahora seis han avanzado hasta llegar allí, es decir, el 50% del total de estudiantes. Estas mejorías pueden obedecer a que, a medida que los estudiantes han tomado confianza en sí mismos a la hora de realizar los movimientos, sumado al desarrollo de la adaptabilidad cognitiva que se resaltaba con anterioridad, han encontrado una mayor facilidad y seguridad a la hora de realizar sus movimientos, han desarrollado a partir de situaciones retadores y combinadas una ruta de desarrollo de sí mismos que encadena, como se mencionó, los aspectos cognitivos en constante relación con los motrices.

En cuanto al segundo rasgo observable del aspecto motriz de la adaptabilidad, específicamente en el último subindicador donde en la clasificación “bueno” al principio se encontraban tres estudiantes y al momento de la evaluación final ese número había ascendido a nueve, es decir, seis estudiantes, el 50% de los estudiantes, mostraron progreso. Esto se puede deber a que el haber diseñado situaciones cambiantes resultó muy positivo

para el desarrollo de los estudiantes, más allá de haber diseñado actividades de repeticiones largas, se pensó en situaciones que fueran variando progresivamente en su dificultad para que esto estimulara en los estudiantes el tener que estar ajustando su acción motriz con frecuencia.

Tabla 8 Segundo indicador Adaptabilidad motriz

Adaptabilidad Motriz						
Característica: Realiza movimientos acordes a los cambios que se le presenten en una situación.						
Indicadores	Valoración Inicial			Evaluación Final		
	Bueno	Regular	Por Mejorar	Bueno	Regular	Por Mejorar
Tiene la capacidad de desempeñarse adecuadamente con sus diferentes segmentos corporales	1	8	3	6	4	2
Establece secuencias de movimiento de manera fluida y sin interrupción	0	6	6	4	5	3
Encuentra rápidamente los cambios que debe hacer en sus movimientos para atender la situación	3	9	0	9	3	0

Fuente. Elaboración propia

Ahora bien, se pensó en actividades no solo que fueran cambiantes, sino que estas estuvieran relacionadas con la realidad de los estudiantes, en este caso, como eran estudiantes de un colegio para deportistas y sacando provecho de la solicitud hecha por el colegio de incluir en las clases unas actividades específicas, las planeaciones realizadas tomaban situaciones que ellos enfrentan diariamente y fueron modificadas en su dificultad. Esto hace

parte también del carácter adaptable de la propuesta, que no solo apunta a la adaptabilidad, sino que en sí misma es adaptable.

En general, este aspecto motriz de la adaptabilidad tuvo un crecimiento importante, sobre todo, porque la adaptabilidad motriz está muy relacionada con la adaptabilidad cognitiva, entonces cuando esta última se desarrolla como consecuencia la adaptabilidad motriz también lo hará.

Aquí, entonces, quisiéramos resaltar el uso de actividades propias de la realidad de los estudiantes como forma de contrarrestar el hecho de que muchas veces se olvida incluir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes su realidad, es aquí entonces donde toma relevancia la enseñanza situada propuesta por Díaz Barriga, el traer a las clases la realidad de los estudiantes para que ellos encuentren la pertinencia entre lo que ven en clase con las situaciones que van a enfrentar cuando salgan de ella, esto nos ayudó y ayudará en el futuro a quien quiera continuar por esta línea de trabajo, a contextualizar la práctica y a descubrir que el mejor material de trabajo está afuera en la realidad, es allí el punto de partida de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 9 Primer indicador Adaptabilidad contextual

Adaptabilidad Contextual						
Indicador: Uso de comunicación asertiva						
Subindicadores	Valoración Inicial			Evaluación Final		
	Bueno	Regular	Por Mejorar	Bueno	Regular	Por Mejorar
Espera su turno para realizar su aporte o comentario	1	4	7	5	3	4
Se expresa respetuosamente	1	7	4	6	5	1
Motiva a sus compañeros para la participación en clase	2	7	3	5	5	2

Fuente. Elaboración propia

En cuanto a la adaptabilidad contextual, en su aspecto observable, específicamente en el segundo subindicador evidenciamos (Tabla 9) que tuvo un crecimiento importante, ya que al principio solo un estudiante se encontraba allí y en la evaluación final cinco estudiantes se sumaron a esa categoría, es decir, que hubo un avance en el 41% de los estudiantes. Esta mejoría se puede deber al carácter cooperativo que se le dio a las actividades y a ese enfoque de respeto y tolerancia planteado desde el principio. Esto contribuyó a que los estudiantes mejoraran su forma de comunicarse entre ellos a partir de estar en constante relacionamiento y de entender que el éxito en la realización de las actividades se encontraba cuando cada uno lograba encadenar su participación con la participación de otro compañero.

En lo referente al segundo rasgo observable del aspecto motriz de la adaptabilidad (tabla 10), se puede observar que el primer subindicador tuvo una mejoría sorprendente, ya que al inicio ningún estudiante se encontraba dentro de la clasificación “bueno”, y al final el 50% de los estudiantes, es decir, seis de ellos lograron alcanzar esta posición. Este desarrollo va de la mano con el desarrollo significativo del subindicador analizado en la tabla anterior, pues el respeto por los otros también incluye el hablarles con el tono de voz adecuado, el expresarse de la misma forma para no agredir a los demás.

Esta mejoría también puede deberse al carácter participativo de las actividades, el hecho de que los estudiantes estén constantemente expresando sus ideas, compartiéndolas con sus compañeros en pequeños grupos de trabajo y en general frente a todos propicio un entendimiento de que para ser escuchado no es necesario gritar y que hablando con un tono de voz adecuado también es posible exponer lo que se piensa.

Este fue uno de los enfoques de la adaptabilidad que más satisfacción nos provocó. Pues en los momentos de Retroalimentación con el grupo de estudiantes, ellos manifestaban que, a lo largo de las sesiones de clase, ellos iban dándose cuenta por sí mismos de la mejoría que estaban teniendo en cuanto al relacionamiento entre sí como grupo. Esto nos hizo ver el acierto que tuvimos en cuanto al enfoque de trabajos grupales que se le quiso dar a

las actividades, orientadas por el paradigma ecológico contextual y la enseñanza situada ya que, por ejemplo, el paradigma ecológico contextual plantea que los aprendizajes se dan en la medida que las personas se relacionan entre sí como grupo y con el medio ambiente que los rodea. En ese mismo sentido, también, la enseñanza situada dentro de sus características destaca el trabajo con los otros como parte relevante de los procesos de enseñanza y aprendizaje situados o contextualizados, ya que estos les brindan la posibilidad a los estudiantes de socializar y de confrontar sus ideas frente a las de los demás.

Tabla 10 Segundo indicador Adaptabilidad contextual

Adaptabilidad Contextual						
Característica: Soluciona conflictos de forma pacífica						
Indicadores	Valoración Inicial			Evaluación Final		
	Bueno	Regular	Por Mejorar	Bueno	Regular	Por Mejorar
Dialoga utilizando un tono de voz adecuado	0	5	7	6	4	2
Escucha la participación de los demás	2	4	6	6	2	4
No huye, no es indiferente ni genera conflictos	2	7	3	8	4	0

Fuente. Elaboración propia

Es de resaltar, que el hecho de que ellos mismos hubieran manifestado que se daban cuenta por si solos de la mejoría que tenían, hace parte también del desarrollo de la adaptabilidad deliberada en general. Es decir, que los mismos estudiantes se dieron cuenta a partir de las actividades planteadas de la necesidad que tenían de mejorar su trabajo en equipo y lo hicieron, y no solo eso, sino que al haber identificado la necesidad continuaron haciéndolo por voluntad propia. Adicionalmente a esto, también manifestaron el agrado por haber realizado distintas actividades, aunque fuera en los mismos espacios donde realizaban las clases generalmente. Lo cual nos habla del

relacionamiento y los nuevos significados que lograron dársele, también, al medio ambiente, en este caso escolar, que rodea a los estudiantes, pues, aunque fueran los mismos escenarios se logró que se convirtieran en espacios de encuentro, de relacionamiento, de aprendizaje y no solo de entrenamiento.

Finalmente, cabe mencionar que, como producto de la reflexión y la interpretación de los datos obtenidos en la evaluación final, nos percatamos que pasamos por alto hacer una valoración inicial del componente deliberado en cada uno de los aspectos de la adaptabilidad y se partió únicamente de la observación y el registro en el diario de campo. Sin embargo, es importante explicar cómo se dan y en qué consisten las relaciones entre lo elemental del componente deliberado en esta propuesta que es el criterio propio y la estrategia en la práctica que se utilizó para fortalecerlo, como lo es la retroalimentación por medio de preguntas.

Es importante resaltar que al haber pasado por alto la valoración inicial del criterio propio tampoco se diseñó un instrumento de evaluación específico para valorarlo y esa fue una falencia importante que debe tenerse en cuenta para las próximas propuestas. Sin embargo, las respuestas a las tres preguntas hechas constantemente en las retroalimentaciones dadas de manera verbal en la medida que se desarrollaban las actividades hizo posible recoger información en el diario de campo en las casillas de las variables experienciales. (Ver anexo 5)

Veamos entonces, cómo cada una de las preguntas propuestas en las retroalimentaciones atiende a los componentes esenciales de lo deliberado.

En primer lugar cuando los estudiantes se preguntaban por los objetivos, es decir, ¿hacia dónde voy?, ¿Qué quiero lograr con lo que hago? Se atendía al primer paso de lo deliberado, que es el reconocimiento de una necesidad de adaptación, porque cuando un estudiante se pregunta a sí mismo por los objetivos, por lo que quiere lograr, está reconociendo la necesidad de mejorar algo o de llegar a alguna parte, por lo tanto, reconoce que debe modificar algo para que esto suceda. Esto a su vez se relaciona con lo planteado por la tendencia integracionista, por medio de la cual se pretenden desarrollar los diferentes enfoques de adaptabilidad, en tanto, esta plantea como componente

de la capacidad recreativo motriz, que debe estar integrada en las otras capacidades la presencia de la satisfacción.

La satisfacción se manifiesta a través de los pequeños objetivos cumplidos en cada actividad planteada. Como evidencia de ello en una de las clases se pudo evidenciar que los estudiantes mostraban expresiones de satisfacción, agrado y alegría cuando las acciones que habían premeditado funcionaban y eran pertinentes para superar un reto, en este caso el pasaje de vallas por equipos con un participante con los ojos ocluidos. (Véase anexo 5)

En segundo lugar, cuando se preguntaban por el proceso, es decir, ¿Cómo voy?, ¿qué avances he conseguido hasta ahora para llegar al objetivo?, estaban atendiendo al segundo paso de lo deliberado que es comprender las adaptaciones que se requieren para llegar a un objetivo, porque cuando se cuestionan por los avances entienden también cuáles deben ser esos cambios precisos que deben hacer en sus acciones para llegar con éxito al objetivo, entonces, comprender las adaptaciones requeridas con precisión garantiza en una gran medida la consecución de los objetivos.

Adicionalmente, igual que la pregunta anterior, esta tiene relación con el disfrute planteado por la capacidad recreativa motriz que plantea la tendencia integracionista, porque el estudiante al sentirse participante activo de su propio proceso de aprendizaje y vivenciar situaciones positivas que le retan, que le hacen crecer, que le permiten expresarse con confianza y facilidad, este empieza, entonces, a disfrutarlas. Como evidencia de lo anterior, a partir de la observación se pudo notar que en la mayoría de las clases había un grupo de tres estudiantes que tenían con frecuencia conductas de iniciativa de participación y no temían expresar su deseo de ir primeros en el desarrollo de las actividades, en ellos es entonces notorio el desarrollo del criterio propio enfocado hacia el disfrute porque expresan con seguridad sus decisiones y acciones para finalmente disfrutar las actividades.

Por último, cuando se preguntaban por el progreso, es decir, ¿Cuáles son los pasos que debo seguir para progresar?, se atendía al tercer y último paso de lo deliberado que es, en efecto, llevar a la práctica las adaptaciones requeridas, porque para progresar y acercarse al objetivo es necesario

intentar por medio de acciones la aplicación de esas adaptaciones requeridas premeditadas en el segundo paso, de nada sirve reconocer una necesidad de cambio y comprender las adaptaciones que se requieren, si los cambios no se efectúan, si no se traducen en acciones, en ese momento se hace visible la relación entre la pregunta y el último paso de lo deliberado, cuando se progresa llevando a la práctica las acciones requeridas. Con esta pregunta también se buscó atender al desarrollo de la autonomía de los estudiantes ya que esta hace parte de lo sugerido por la capacidad recreativo motriz de la tendencia integracionista. Porque al situar al estudiante como el protagonista del proceso de aprendizaje se va a requerir que este tenga cada vez un grado mayor de autonomía, libertad y responsabilidad por su proceso y esto a su vez se ve reforzado por los estilos de enseñanza donde se buscó que sesión tras sesión los estudiantes tuvieran mayor autonomía, mayor capacidad de decisión y participación.

Es importante aclarar que las preguntas y los tres pasos anteriores siempre estuvieron mediados por la capacidad de los estudiantes de decidir y actuar con criterio propio, por lo cual, sus reflexiones siempre fueron propias y subjetivas y se procuró que nunca fueran vulneradas por ningún docente o compañero, sin embargo, se debe reconocer que hizo falta una recolección más sistemática y profunda de todas las reflexiones que se dieron alrededor de las preguntas.

Los datos obtenidos en el diario de campo sobre las Retroalimentaciones sesión tras sesión constituyen piezas que merecen su análisis. En los primeros encuentros, a partir de la observación de los docentes, fue posible identificar que los estudiantes en su mayoría exceptuando a tres que mostraron durante todo el proceso iniciativa de participación y reflexión al respecto, hacían reflexiones con poca profundidad y por cumplir con el requisito, esta situación hizo que nos cuestionáramos si las preguntas que elegimos eran las apropiadas pues no se veía demasiado interés por parte de la mayoría de los participantes, sin embargo, a medida que las sesiones fueron avanzando las participaciones empezaron a ser cada vez más fluidas y más profundas, lo que indicaba que posiblemente la falta de interés se debía a la timidez y la poca proximidad que había entre estudiantes y docentes. Si las analizamos desde el

punto de vista de las variables experienciales se podría decir entonces, que fue significativo para los estudiantes el ser partícipes de una forma diferente de la Educación Física, ya que ellos resaltaban la forma atractiva en la que realizaban diferentes ejercicios que a su vez se relacionaban con la práctica de su disciplina y con otras situaciones cotidianas. Así mismo si evaluamos estas retroalimentaciones bajo la mirada de las variables situacionales donde también ellos referían la resignificación de los espacios, es decir, que la cancha de fútbol donde se desarrollaban la clase de Educación Física en la mañana y en la tarde era su campo de entrenamiento podría convertirse en un escenario completamente diferente.

Evaluación de la propuesta.

Desde una perspectiva humana, el haber apuntado a la adaptabilidad como una característica que deberían tener los seres humanos es un factor que consideramos de gran relevancia, pues ante los inminentes y constantes cambios en los que nos encontramos hoy en día como especie humana, se hace necesario que los seres humanos tengamos la capacidad de adaptarnos constantemente, sin dejar de lado nuestra esencia, es decir, que no se trata de formar en los seres humanos una actitud de simple resignación o aceptación, sino de entendimiento, acomodación y participación transformadora.

Teniendo en cuenta lo anterior, deseamos resaltar que el mundo atraviesa situaciones cada vez más complicadas. Al momento de realizar este último capítulo, hay crisis migratoria en varios países del mundo, hay huracanes y terremotos que cada vez aparecen con mayor frecuencia, hay crisis política en nuestro país y en otros. Todo esto nos lleva a concluir que el haber apuntado a la formación de un ser humano deliberadamente adaptable fue una decisión acertada. Y que haber elegido los Pilares del Desarrollo como dimensiones del ser a desarrollar nos permitió articular a la perfección el sentido de desarrollo humano de la propuesta con su carácter educativo, porque estos pilares son diseñados precisamente para desarrollarse por intermediación de la educación.

Desde una perspectiva pedagógica, consideramos que el paradigma ecológico contextual fue muy pertinente para el proyecto porque se proponía

un ser humano deliberadamente adaptable a muchas situaciones desde lo cognitivo, lo motriz y lo contextual, esas adaptaciones que iba a requerir el ser humano vienen de estímulos externos, es decir, del medio ambiente que le rodea, su contexto y es ahí donde el paradigma entra, pues plantea que el aprendizaje se da por las relaciones que teje el ser humano con el grupo que lo rodea y su medio ambiente. Adicionalmente, al tener muy en cuenta el medio ambiente que rodea al ser humano, esto permitió seguir combatiendo la brecha entre los contenidos presentados en la escuela y la realidad de los estudiantes fuera de ella, que era uno de los factores que se identificaron inicialmente que no posibilitan la formación de un ser humano que se adapte a la realidad actual cambiante.

En ese mismo sentido, el paradigma también nos aportó una nueva y ordenada forma de observación de las sesiones de clase, ya que, al plantear las variables contextuales, estas nos permitían afinar la observación sobre los hechos ocurridos dentro de un marco de referencia. Es así como, por ejemplo, a partir de las variables situacionales pudimos observar y entender la influencia que tenía en los estudiantes el hecho de ser futbolistas y que su colegio fuera el mismo lugar donde entrenan su disciplina, además de que sus compañeros de clase fueran sus mismos compañeros de equipo, lo que generaba mucho sentido competitivo entre ellos en la realización de las actividades. A partir de la observación bajo el marco de las variables experienciales, logramos comprender que, según lo observado bajo el marco de la variable anterior, era importante propiciar un nuevo ambiente que les permitiera a ellos dar un nuevo significado a los espacios de encuentro donde primaran el respeto y el trabajo en equipo. Por último, lo observado bajo la variable comunicacional, como se mencionó con anterioridad, fue gratificante, pues los mismos estudiantes reconocieron la mejoría en sus relaciones entre sí, un mayor respeto y una convivencia más pacífica, además del empezar a trabajar con otros compañeros con los que casi nunca lo hacían. Todo esto nos dio a entender que fue apropiado haber elegido este paradigma, ya que su concordancia con lo deseado desde el principio fue plena y además nos ayudó a movernos metodológicamente dentro de nuestro propio proyecto.

También consideramos que la elección del modelo Situado de la educación nos permitió continuar la misma línea de la formación de ese ser humano adaptable, toda vez que se basa en el uso de situaciones reales para propiciar el aprendizaje, es decir, situar el aprendizaje en la realidad de los estudiantes. Además de esto, era uno de nuestros propósitos como docentes, combatir aquellos aspectos que causan la descontextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y con este modelo Situado, podíamos combatir uno de esos factores identificados, que es, que los contenidos enseñados en la escuela no corresponden a las cosas que realmente suceden en la vida cotidiana de los estudiantes. El haber tomado como modelo educativo la enseñanza situada, nos reafirmó la línea dada por el paradigma ecológico contextual adoptado, pues este nos indica que el aprendizaje se da en la relación creada entre el ser humano, los demás y el medio ambiente que lo rodea. Y es que fue, precisamente, este uno de los avances destacados por los mismos estudiantes en los momentos de Retroalimentación. Pues ellos manifestaban que se habían percatado como su forma de relacionarse había mejorado y que esto les había permitido realizar muchas otras actividades grupales que antes no se daban, así como el crecimiento del respeto entre ellos.

Por último, desde una perspectiva disciplinar, encontramos en los planteamientos dados por la tendencia integracionista que estos abordaban la Educación Física no desde una perspectiva rígida, sino que abría la posibilidad de abordar la Educación Física desde diferentes perspectivas según fuera el caso. Adicionalmente planteaba el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices, físico-motrices, socio-motrices y una cuarta capacidad integradora de las demás tal como se planteó en los pilares. Esto nos permitió hacer un empalme entre los pilares del desarrollo que se van a fortalecer por medio de la tendencia integracionista que van a desarrollar a ese ser humano deliberadamente adaptable.

Aunque fue relativamente fácil encontrar las relaciones entre los elementos teóricos de la propuesta, la realidad fue muy distinta cuando llegó el momento de enfrentarse a un grupo de estudiantes tan heterogéneo en sus comportamientos y pensamientos y eso se agudiza más cuando están desde

sus hogares como fue el caso de la primera implementación. Fue allí donde nos cuestionamos sobre nuestras aptitudes como docentes en algunas ocasiones, más sin embargo estos auto cuestionamientos fueron resueltos de forma satisfactoria en cuanto veíamos nuestros propios avances como docentes clase tras clase, tales como la agudeza de la observación de los detalles ocurridos que tal vez para otros ojos no sería tan fácil identificarlos, el manejo de estrategias sobre la marcha cuando tocaba hacer alguna modificación inesperada de alguna actividad y el relacionamiento con los estudiantes.

Otro gran aliciente fue cuando finalizamos las sesiones y realizamos la última Retroalimentación donde expresaron el agrado de toda la intervención.

No obstante, sabemos que cometimos errores tales como el mal uso del tiempo, pues tanto en la primera implementación como en la segunda, en la primera sesión no logramos hacer buen uso del tiempo dificultando el desarrollo de todo lo que se tenía planeado. Queda entonces como experiencia el ajustarse al tiempo planeado sin dejar de lado que la planeación del tiempo es flexible también.

Así mismo, nos queda como aprendizaje que la adecuada selección y aplicación de los estilos de enseñanza requiere de análisis y experticia, pues hubo momentos en los que los estudiantes se salían del propósito de la clase por empezar otras conversaciones e inclusive discusiones entre ellos, cuando se proponían estilos basados centrados en la socialización o la indagación, por eso se tuvo que volver a lo instruccional y no otorgarle tanta libertad al estudiante, con el fin de recuperar la atención y la disposición hacia las actividades. Esto nos enseñó que, aunque en la planeación se elija un estilo determinado, son las situaciones, o variables situacionales, en palabras del paradigma ecológico contextual, las que van a señalar cuál es el estilo de enseñanza más apropiado, y que en una clase se pueden aplicar varios estilos y es por ello que las planificaciones deben ser elaboradas dentro del marco de la flexibilidad, o, mejor dicho, de la adaptabilidad.

Finalmente, consideramos que esta línea de estudio le abre nuevas posibilidades y escenarios a la Educación Física en épocas de cambio; como

esta propuesta está ligada a una agenda propuesta a nivel mundial que es adoptada por muchos países en el mundo se proyecta entonces como una propuesta futurista susceptible de mejoras pues adicionalmente es en sí misma adaptable y gracias a los fundamentos teóricos que la conforman esta puede modificarse para atender a las particularidades de distintos contextos según sea el caso.

Referencias

- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871>
- Bejarano, S. Castro, M. Hernández, A. Herrera, A. Oviedo, G. Ruiz, S. & Vargas, R. (2004). Reflexiones en torno a la didáctica: implicaciones en la formación docente. *Educare*. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/DialnetReflexionesEnTornoALaDidactica-4781188.pdf>.
- Casanova, F. (2003). Formación profesional y relaciones laborales. *CINTERFOR*. 77 recuperado de https://www.oei.es/historico/etp/formacion_profesional_relaciones_laborales.pdf
- Castañer, M. y Camerino, O. (2013). Enfoque Dinámico e Integrado de la Motricidad (EDIM). *Acción motriz*, (11), 5-12. Recuperado de http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/11_1.pdf
- Castro, S. & Guzmán, B. (2005). *Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación*. Revista de Investigación, num. 58, 2005, pp. 83 – 102. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.
- Del Carpio, K. (2018). La educación y la escuela: herramientas de esperanza. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 41-50.
- Delors, J. Al Mufti, I. Amagi, I. Carneiro, R. Chung, F. Geremek, B. Gorham, W. Kornhauser, A. Manley, M. Padrón, M. Savané, M. Singh, K. Stavenhagen, R. Won, M. Nanzhao, Z. (1996). La educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO.

- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 105 – 117. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf>
- Díaz, F. (2006). Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida. *Mc Graw Hill*. México D.F. ISBN Impreso: 970-10-5516-0. ISBN Digital: 13: 978-970-10-5516-8. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052003000100007>
- Duarte, L. & Montañez, K. (2019) *Educación física con sentido. Posibilitadora de experiencias significativas*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Echavarría, C. (2003). *La Escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 1. No. 2. Manizales. Julio/diciembre 2003. ISSN versión impresa: 1692 – 715X. ISSN versión digital: 2027 – 7679. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4657613>
- Elichiry, N. (2009) Escuela y Aprendizajes. *Trabajos de Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial (Capítulo 9).
- García P., F. F. (2006). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales- Universidad de Barcelona*, 204-219.
- Garzón, D., Gil, S., Ojeda, A., (2019) *La educación física en la formación de las capacidades de un sujeto activo – participativo*. Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

- Guía Curricular para la Educación Física. Las habilidades y destrezas motrices en la Educación Física. Recuperado de:
<http://docencia.udea.edu.co/edufisica/guiacurricular/Habilidades.pdf>
- Gutiérrez, A. Herrera, L. de Jesús, M. Hernández, J. (2016). Problemas de un Contexto: Un Camino al Cambio Educativo. *Revista Ra Ximhai*. Vol. 12 (6), pp. 227 - 239
- Gutiérrez, C y Pérez, C. (2002) El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*, 25, 133-146. Recuperado de <http://www.Dialnet-ElEspacioComoElementoFacilitadorDelAprendizaje-243780.pdf>
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R. Y Winters, L. (1992). A Practical Guide to Alternative Assessment. *Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, Virginia.
- Herrera, M. Á. (2006) Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-19. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- Hervas, A. Romarís, P. (2019). Adaptación funcional y trastornos del espectro autista. *Medicina*. Vol. 79. Supl. I.: 10 – 15. Recuperado de: <https://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol79-19/s1/Pags.10-15Hervas.pdf>
- Hurtado, L. Bautista, L. (2017). Hacia la construcción de una educación rural contextualizada. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Jimenez, F. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Actualidades investigativas en educación*. 15 (1), 1 – 24. Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a35v15n1.pdf>

- Key, C. (2015). Ser adaptable. *Key Competencies Kit for Facing Lifelong Learning*. Recuperado de:
<http://www.keycompetenceskit.eu/kck/es/m6unit6.html>
- Kimble, C. Hildreth, P. (2002). The Duality of Knowledge. *Information Research*. 8. Recuperado de
https://www.researchgate.net/publication/248654016_The_Duality_of_Knowledge
- Komar, F. (2001). La formación docente y la descontextualización de contenidos en Educación Física. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 35*. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd35/formd.htm>
- Larrañaga, A. (2012). El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje. *UNIR*, Bilbao. Recuperado de
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/614/Larra%C3%B1aga%20Ane.pdf?sequence=1>
- Lineamientos curriculares de la Educación Física, Recreación y Deporte. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia. 2000
- Linzmayr, L. (2007). Formación humana y Educación Física. *Horizontes Educativos*, vol. 12, núm. 2, pp. 63-71. Chile. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/pdf/979/97917592007.pdf>
- Maldonado, D. (2013). Revisión de la historia de la Educación Física en el siglo XIX: Su llegada hasta el siglo XXI y sus consecuencias actuales (Tesis de pregrado). Recuperado de
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4831>
- Martínez, D. (2018). ¿Enseñanza tradicional en el siglo XXI? *Revista Neuronum*. Volumen 4. Numero 1. Enero-Julio 2018. ISSN: 2422-5193. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/108-202-1-SM.pdf>
- Mayorga, J. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio de educación superior. *Tendencias pedagógicas*. 1 (15), 92 – 111. Recuperado de: Dialnet-ModelosDidacticosYEstrategiasDeEnsenanzaEnElEspaci-3221568.pdf

- McKeown, M. (2015) *Adaptabilidad. El arte de triunfar en tiempos de incertidumbre*. Bogotá, Colombia: Panamericana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte (15). Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-241887_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1994) Ley general de educación. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Napoleón, L. (2015). *¿Podrá copiarse un modelo educativo?* El Pilón. Colombia. Recuperado de <https://elpilon.com.co/podra-copiarse-un-modelo-educativo/#>
- OECD (2016), Education in Colombia, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, recuperado de: <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>.
- Pamplona, J., Cuesta, J.C. & Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*, 21, 13-33. DOI: 10.17151/eleu.2019.21.2. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eleut/v21/2011-4532-eleut-21-00013.pdf>
- Plan Nacional Decenal de Educación (2017). Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf
- Pozuelo, E. (2007). Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias. *Colección Colaboración Pedagógica*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.P.
- Qualificar (2012), Informe propositivo de la oferta de educación media, Proyecto Valoración y Formulación de Propuesta para una Oferta Educativa de Mayor Relevancia y Pertinencia para la Educación Media, documento sin publicar, MEN/Organización Internacional para las Migraciones/UNICEF/USAID, Bogotá.

Shank, R. (2007, junio). Los colegios no deberían existir. *Kindsein*.

Recuperado de:

<http://www.kindsein.com/es/21/1/485/#:~:text=Seg%C3%BAAn%20Schan%2C%20el%20sistema%20educativo,pasar%20esos%20ex%C3%A1menes%2C%20olvidan%20todo.>

Subieta, E., Sosa, F. y Beramendi, M. (2011). Adaptación cultural, actitudes hacia el multiculturalismo y ansiedad intergrupal en población militar. *Boletín de psicología*. Nro.102. 55-59. Recuperado de:

<https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N102-4.pdf>

Tiramonti, G. (2014). Las Pruebas PISA en América Latina: Resultados en Contexto. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 20. mayo 2014. ISSN: 1885-0286. Recuperado de:

<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/96/95>

Trujillo, L. (2017). Teorías Pedagógicas Contemporáneas. *Fondo Editorial Andino*. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/825/Teor%C3%ADas%20pedag%C3%B3gicas%20contempor%C3%A1neas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

UNESCO – Agenda 2030. Recuperado de:

https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf

Anexo 1: Tabla de indicadores y Subindicadores

DOMINIO DEL CONOCIMIENTO											
Explica con claridad las soluciones requeridas para afrontar una situación utilizando conceptos abordados anteriormente.					Capaz de llevar a la acción corporal los conceptos abordados de manera asertiva.						
Capaz de ampliar o decir con sus propias palabras de manera coherente el concepto aprendido		Utiliza y/o se apoya con ejemplos al explicar.		Usa un lenguaje claro	Capaz de argumentar la pertinencia de la solución con la situación		Utiliza conocimientos aprendidos previamente.		Llega rápidamente a respuestas.		
AJUSTE DE LA ACCION MOTRIZ											
Hacerles frente a distintas situaciones motrices				Realiza movimientos acordes a los cambios que se le presente en una situación.							
Realiza con seguridad los movimientos.		No se limita ante lo desconocido y se arriesga a explorar ante nuevas vivencias.		Tiene la capacidad de desempeñarse adecuadamente con sus diferentes segmentos corporales		Establece secuencias del movimiento de manera fluida y sin interrupción.		Encuentra rápidamente los cambios que debe hacer en sus movimientos para atender la situación			
CONVIVIR CON EL OTRO Y LO OTRO											
Comprensión del otro.		Uso de comunicación asertiva.			Solución de conflictos de forma pacífica.			Comprender el pensar y actuar del otro.			
Valora cualidades y fortalezas	Respeto y apoya debilidades del otro	Espera su turno para realizar su aporte o comentario	Se expresa respetuosamente	Motiva a sus compañeros para la participación en clase.	Dialoga haciendo uso de un tono de voz adecuado	Escucha la participación de los demás	No huye, no es indiferente, ni genera conflictos	Apoya o le apuesta a las ideas que surgen	Respeto la participación de los compañeros.	Ayuda en el desarrollo de actividades cuando otra	Anteponer el compañerismo y la socialización a la competencia

Anexo 2: Cuestionario test de VARK

TEST DE VARK

Nombre: _____ Grado: _____

El siguiente test no cuenta con respuesta correcta o incorrecta, debe únicamente marcar con una X o círculo la opción que usted cree haría en dicha situación:

1. Va a elegir sus alimentos en un restaurante o café. Usted:

- a. Escucharía al mesero o pediría recomendaciones a sus amigos.
- b. Observaría lo que otros están comiendo o las fotografías de cada platillo.
- c. Elegiría a partir de las descripciones del menú.
- d. Elegiría algo que ya ha probado en ese lugar.

2. Está a punto de comprar una cámara digital o un teléfono móvil. ¿Además del precio, qué más

- a. Los comentarios del vendedor acerca de las características del aparato.
- b. El diseño del aparato es moderno y parece bueno.
- c. Lo utiliza o lo prueba.
- d. La lectura de los detalles acerca de las características del aparato.

3. Está ayudando a una persona que desea ir al aeropuerto, al centro de la ciudad o la estación del bus. Usted:

- a. Le daría un mapa.
- b. Le diría cómo llegar.
- c. Iría con ella.
- d. Le daría las indicaciones por escrito (sin un mapa).

4. Recuerde la vez cuando aprendió cómo hacer algo nuevo. Evite elegir a una destreza física, como montar bicicleta. ¿Cómo aprendió mejor?:

- a. Siguiendo instrucciones escritas en un manual o libro de texto.
 - b. Escuchando la explicación de alguien y haciendo preguntas.
- c. Siguiendo pistas visuales en diagramas y gráficas.
- d. Viendo una demostración.

5. Está planeando unas vacaciones para un grupo de personas y desearía la Retroalimentación de ellos sobre el plan. Usted:

- a. Les llamaría por teléfono, les escribiría o les enviaría un e-mail.
- b. Utilizaría un mapa o un sitio web para mostrar los lugares.
- c. Describiría algunos de los atractivos del viaje.
- d. Les daría una copia del itinerario impreso

6. Va a cocinar algún platillo especial para su familia. Usted:

- a. Hojearía un libro de cocina para tomar ideas de las fotografías.
- b. Utilizaría un libro de cocina donde sabe que hay una buena receta.
- c. Pediría sugerencia a sus amigos.
- d. Cocinaría algo que conoce sin la necesidad de instrucciones.

7. Además del precio, ¿qué influiría más en su decisión de comprar un nuevo libro de no ficción?

- a. Una lectura rápida de algunas partes del libro.
- b. Tiene historias, experiencias y ejemplos de la vida real.
- c. La apariencia le resulta atractiva.
- d. Un amigo le habla del libro y se lo recomienda.

8. Desea aprender un nuevo programa, habilidad o juego de computadora. Usted debe:

- a. Utilizar los controles o teclado.
- b. Seguir los diagramas del libro que vienen con el programa.
- c. Platicar con personas que conocen el programa.
- d. Leer las instrucciones escritas que vienen con el programa.

9. Tiene un problema con su rodilla. Preferiría que el doctor:

- a. Le diera una dirección web o algo para leer sobre el asunto.
- b. Le describiera qué está mal.
- c. Le mostrará con un diagrama qué es lo que está mal.
- d. Utilizara el modelo plástico de una rodilla para mostrarle qué está mal.

10. Tiene que hacer un discurso importante para una conferencia o una ocasión especial. Usted:

- a. Conseguiría muchos ejemplos e historias para hacer la charla real y práctica.
 - b. Escribiría su discurso y se lo aprendería leyéndolo varias veces.
- c. Escribiría algunas palabras claves y práctica su discurso repetidamente.
- d. Elaboraría diagramas o conseguiría gráficos que le ayuden a explicar las ideas.

11. Tiene que hacer un discurso importante para una conferencia o una ocasión especial. Usted:

- a. Un diseño interesante y características visuales.
 - b. Canales de audio para oír música, programas o entrevistas.
- c. Descripciones escritas interesantes, características y explicaciones.
- d. Cosas que se pueden picar, mover o probar.

12. Un grupo de turistas desea aprender sobre los parques o las reservas de vida salvaje en su área. Usted:

- a. Les daría libros o folletos sobre parques o reservas de vida salvaje.
- b. Los llevaría a un parque o reserva y daría una caminata con ellos.
- c. Les mostraría figuras de internet, fotografías o libros con imágenes.
- d. Les daría una charla acerca de parques o reservas de vida salvaje

13. Prefiere un profesor o un expositor que utiliza:

- a. Diagramas, esquemas o gráficas.
- b. Folletos, libros o lecturas.
- c. Preguntas y respuestas, charlas, grupos de discusión u oradores invitados.
- d. Demostraciones, modelos o sesiones prácticas.

14. Está utilizando un libro, CD o sitio web para aprender cómo tomar fotografías con su nueva cámara digital. Le gustaría tener:

- a. La oportunidad de hacer preguntas y que le hablen sobre la cámara y sus características.
- b. Diagramas que muestren la cámara y qué hace cada una de sus partes.
- c. Muchos ejemplos de fotografías buenas y malas y cómo mejorar éstas.
- d. Instrucciones escritas con claridad, con características y puntos sobre qué hacer

15. No está seguro si una palabra se escribe como “trascendente” o “trascendente”, usted:

- a. Escribiría ambas palabras y elegiría una.
- b. Las buscaría en un diccionario.
- c. Pensaría en cómo suena cada palabra y elegiría una.
- d. Vería las palabras en su mente y elegiría la que mejor luce

16. He acabado una competencia o una prueba y quisiera una Retroalimentación. Quisiera tener la Retroalimentación:

- a. Escuchando a alguien haciendo una revisión detallada de su desempeño.
- b. Utilizando ejemplos de lo que ha hecho.
- c. Utilizando gráficas que muestren lo que ha conseguido.
- d. Utilizando una descripción escrita de sus resultados.

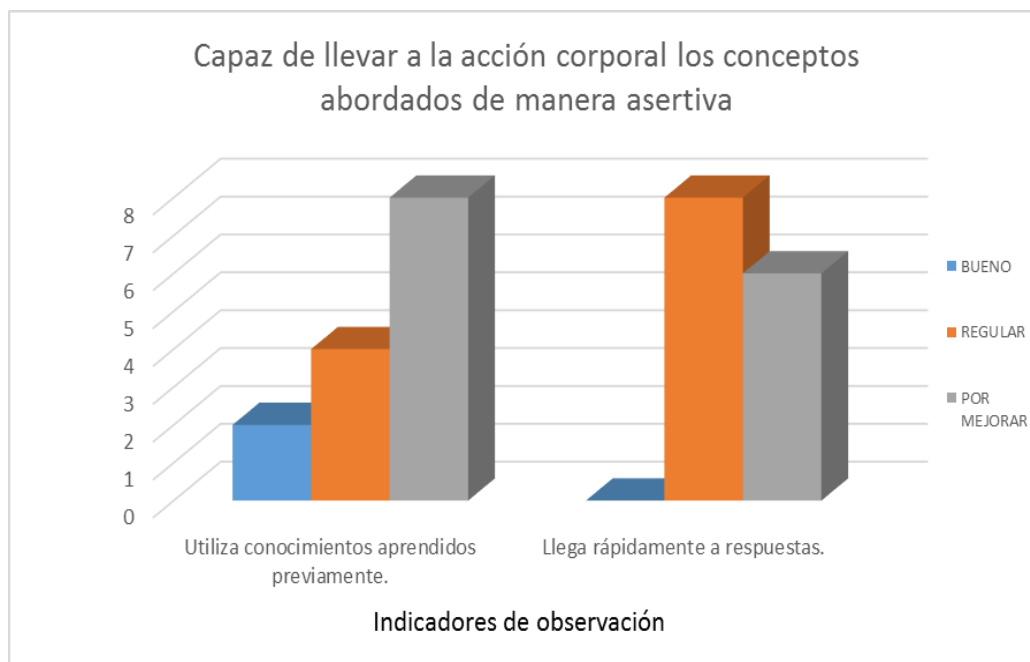
Anexo 3: Planeación de la sesión de valoración inicial

Propósito de la sesión	Identificar el desarrollo de los pilares y el estilo de aprendizaje en cada uno de los estudiantes		
Tema de la sesión	Valoración inicial		
Grado / Curso	Octavo y noveno	Tipo de sesión	Valoración inicial
Estilo de enseñanza	Resolución de problemas	Fecha	23-sep-21
Materiales	Vallas, un oclusora visual, balones #5		
Espacios	Cancha fútbol 8		
Momentos de la sesión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación 2. Realización del test de vark 3. Activación: Se elaborará un cuento improvisado a partir de temas vistos con anterioridad y luego debe representarse utilizando movimientos acordes con la narración. 4. Circuito coordinativo enfocado al patrón de carrera 5. Se hará pasaje de vallas por parejas, teniendo uno de los dos participantes los ojos ocluidos, mientras el otro buscará guiarlo para lograr superar cada valla ubicada en el camino. Después, harán un recorrido por todo el espacio buscando superar las vallas y otros obstáculos en el recorrido. 6. Se dividirán por subgrupos y cada uno tendrá un balón, se ubicarán en círculos e irán girando hacia un mismo sentido para llegar de un A hasta un punto B, pero a su vez cada uno jugador debe ir llevando el balón en conducción por tiempos cortos. Posteriormente se irán añadiendo balones dentro de cada grupo y se hará el mismo movimiento. 7. Explicación sobre el proyecto final de cada uno y despedida. 	Duración	<ol style="list-style-type: none"> 1. 5 minutos 2. 15 minutos 3. 10 minutos 4. 10 minutos 5. - 10 Minutos - 10 Minutos 6. 15 minutos 7. 5 minutos
Evaluación			

Anexo 4: Comparativo Valoración inicial – Valoración final

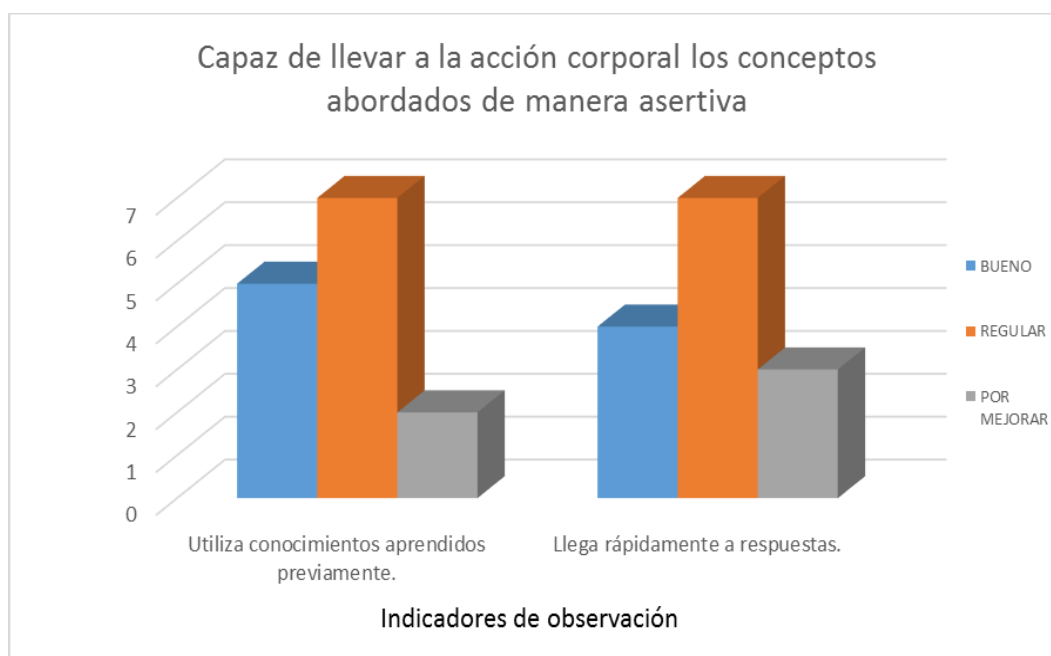
Segundo indicador

Figura 6 Segunda característica del pilar aprender a conocer. Valoración inicial



Fuente: Elaboración Propia.

Figura 7 Segunda característica del pilar aprender a conocer. Valoración final.

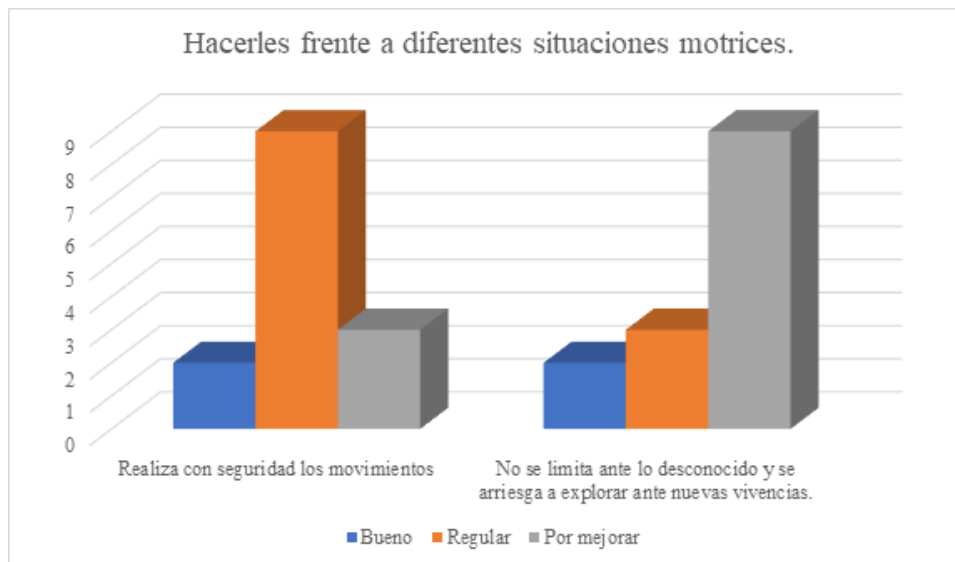


Fuente: Elaboración Propia.

Pilar Aprender a Hacer

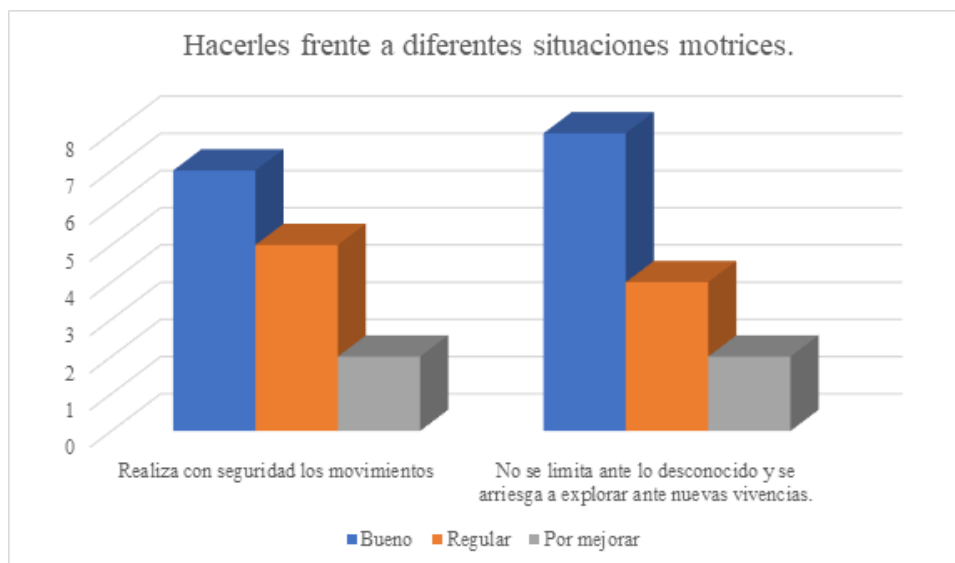
Primer indicador

Figura 8 Primera característica del pilar aprender a hacer. Valoración inicial



Fuente: Elaboración propia.

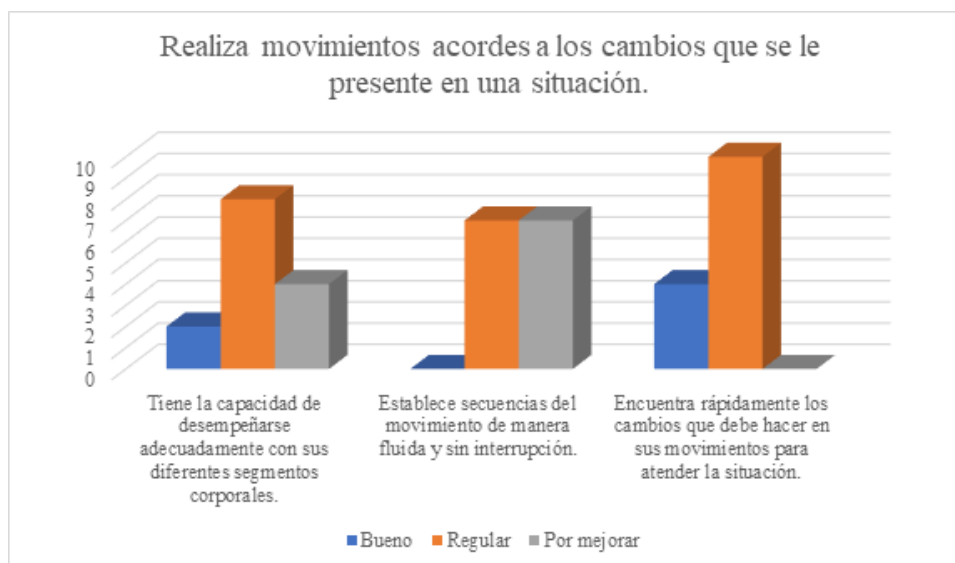
Figura 9 Primera característica del pilar aprender a hacer. Valoración final



Fuente: Elaboración propia.

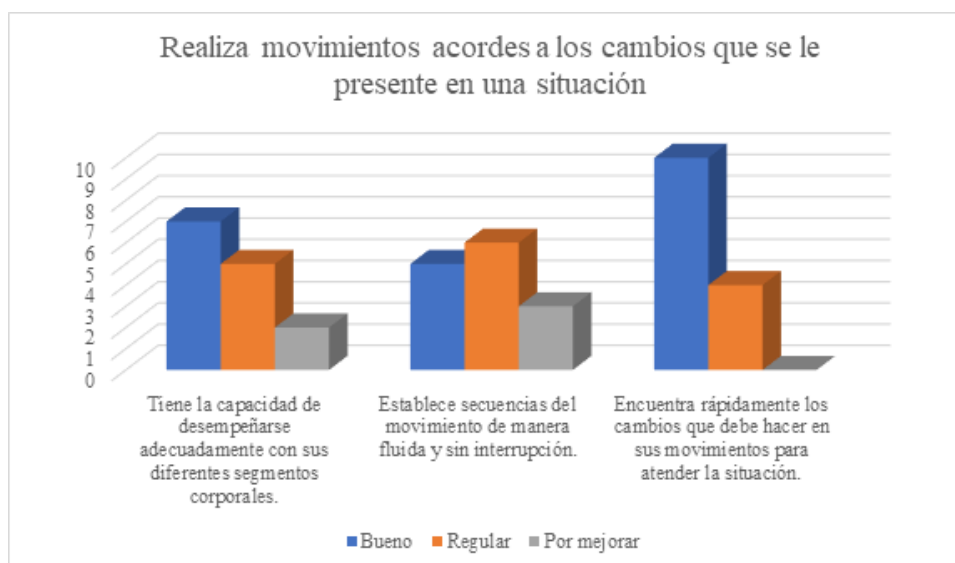
Segundo indicador

Figura 10 Segunda característica del pilar aprender a hacer. Valoración inicial.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 11 Segunda característica del pilar aprender a hacer. Valoración final.

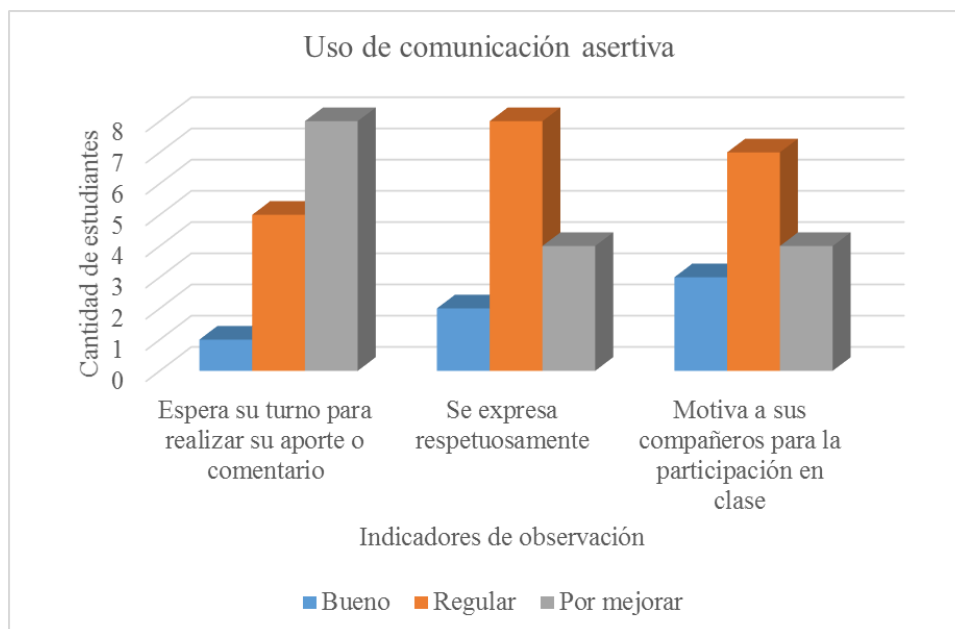


Fuente: Elaboración propia.

Pilar Aprender a Vivir Juntos

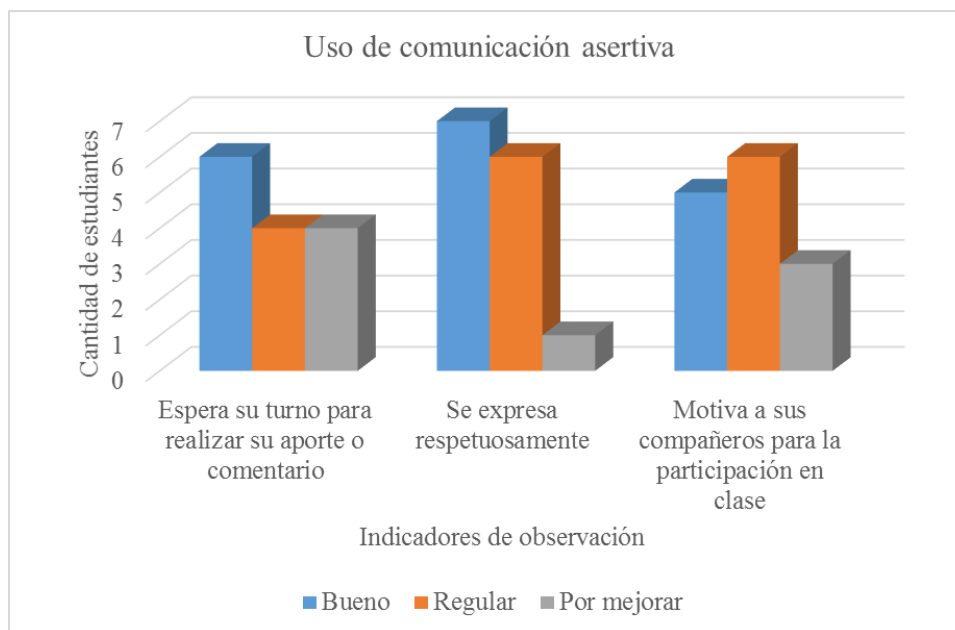
Primer indicador

Figura 12 Primera característica del pilar aprender a vivir juntos. Valoración inicial.



Fuente: Elaboración Propia.

Figura 13 Primera característica del pilar aprender a vivir juntos. Valoración final.



Fuente: Elaboración Propia

Anexo 5. Ejemplo diario de campo.

Fecha: 29-Sep-2021

Docente a cargo: Daniel Rodríguez
Grupo: 8vo y 9no

EJE 1	Propósito del eje	Desarrollar en el ser humano la capacidad de ser consciente y estar dispuesto a aprender, capaz de poner al servicio de su aprendizaje sus conocimientos previos.						
TEMA 1	Propósito del tema	Desarrollar en los estudiantes la capacidad de explicar con claridad las soluciones requeridas para afrontar una situación utilizando conceptos abordados anteriormente.						
SESION 1	Propósito de la sesión	Promover la capacidad de ampliar o decir con sus propias palabras de manera coherente el concepto aprendido. Propiciar la utilización de ejemplos al explicar.						
Actividades de desarrollo		1.1 Técnica de vallas con hilera de platillos (Pasos de mayor a menor) 1.2 En parejas inventar una actividad poniendo en práctica la técnica de vallas y explicarlo con sus propias palabras. Posteriormente realizar el ejemplo para que el resto de las parejas lo realicen. 3. Parte central 3.1 Competencia de pasaje de vallas por parejas teniendo los ojos ocluidos. 3.2 Competencia de pasaje de vallas y velocidad, divididos en 2 grupos en igualdad de cantidad.				Duración: 1. 3 minutos 2. 15 minutos 3. 25 minutos		
Observaciones		Variables comunicacionales			Variables situacionales			
		Relación alumno-maestro	Relación alumno-alumno	Relación docente-grupo	Espacio	Tiempo	Clima	Materiales
		Relación alumno - alumno no es asertiva, ya que hay mucho conflicto entre los dos grupos.			Se utiliza una cancha de fútbol 7 al aire libre, la sesión inicia 10:05 am. Clima cálido, permitiendo realizar sesión con normalidad			
		Variables experienciales.		Percepciones docentes Percepciones alumnos El docente mantiene un manejo de grupo adecuado, logrando la participación de todos los estudiantes en toda la actividad. Se complico un poco en las competencias los alumnos expresan agrado en las actividades planteadas especialmente en las competencias, les gusta competir entre ellos. Disfrutaron de la sesión, pero generan desorden al competir por la rivalidad interna entre ellos, entre cursos, quieren ganar si o si.				

Presentan dificultad en la competencia de salto de vallas por ser con los ojos ocluidos, se volvió un reto para ellas.
 Se han adaptado y mejoría la explicación de conceptos para pasar el pasaje de vallas.
 Demuestran alegría al ganar e incentivan a seguir la actividad.
 Retroalimentación: Mencionan que también les gustaria hacer actividades diferentes a lo que siempre hacen en clases.

Anexo 6. Rejillas de observación de las miradas de adaptabilidad.

RUBRICA DE VALORACIÓN																					
Pilar aprender a convivir juntos																					
Educación física hacia un ser deliberadamente adaptable																					
Institución		Universidad Pedagógica Nacional												Educación Física							
Programa		Licenciatura en educación física												Facultad							
Docentes		Kevin Páez - Julián Romero - Daniel Rodríguez - Gabriel Rincón												Semestre							
Ítems de evaluación		Uso de comunicación asertiva									Solución de conflictos de forma pacífica									Comprender el pensar y actuar del otro	
Listado de estudiantes	Tiro 1			Respeto 2			Motiva 3			1 Tiro de 2			2 Equi			Respeto 3 Tiro			1 Respeto pacif.		
	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M
	17	X				X	X					X			V	X				X	
6									V		X			X	X					X	
5								X		X				X	X				X		
JUNE								X			V			X	X					X	
15	X			X					X	X			X		V					X	
Portales								X			X		X	X	V				X		
Guayos								X			X		X		V					X	
3	X				X		X				X		X	X	V					X	
6	X			X			X			X			X	X	V						X
23	X			X	X		X			X	X		X	X	V						X
JUNE		X		X	X			V		X			X	X	V					X	
Comisa		X		X				X		X			X		V					X	
35		X		X	X		X				V		X	X	V						X
16	X			X	X		X			X			X	X	V					X	

RÚBRICA DE VALORACIÓN																					
Pilar aprender a conocer																					
Educación física hacia un ser deliberadamente adaptable																					
Información Institucional																					
Institución	Universidad Pedagógica Nacional						Facultad						Educación Física								
Programa	Licenciatura en educación física						Semestre						Décimo								
Docentes	Kevin Paez - Julian Romero - Daniel Rodríguez - Gabriel Rincón						Tutor						Mg. Consuelo González								
Ítems de evaluación	Explica con claridad conceptos trabajados anteriormente						Explica con claridad las acciones requeridas para afrontar una situación						Soluciona las situaciones que se le presentan de manera asertiva								
	1		2		3		4		1		2		3		1		2				
Listado de estudiantes	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M
	3 Jorge villa	X			X						X	X					X				
17 Carlos		X			X		X			X	X			X			X			X	
5 Samuel Gomez	X			X			X			X	X		X			X					
15 Samuel Gomez	X			X			X			X	X		X	X		X					X
16 Luis	X	X		X			X			X			X	X		X			X		X
24 Ivan Lopez		X		X			X			X	X		X			X			X		X
Felix combe	X			X			X			X	X		X			X			X		X
Andrey Arce	X	X		X			X			X	X		X	X		X			X		X
Paul Romero	X			X			X			X	X		X	X		X			X		X

Escaneado con CamScanner

RÚBRICA DE VALORACIÓN																					
Pilar aprender a conocer																					
Educación física hacia un ser deliberadamente adaptable																					
Información Institucional																					
Institución	Universidad Pedagógica Nacional						Facultad						Educación Física								
Programa	Licenciatura en educación física						Semestre						Décimo								
Docentes	Kevin Paez - Julian Romero - Daniel Rodríguez - Gabriel Rincón						Tutor						Mg. Consuelo González								
Ítems de evaluación	Explica con claridad conceptos trabajados anteriormente						Explica con claridad las acciones requeridas para afrontar una situación						Soluciona las situaciones que se le presentan de manera asertiva								
	1		2		3		4		1		2		3		1 con punto		2 con punto				
Listado de estudiantes	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M
	3	X			X			X			X	X		X			X			X	
Jorge	X	X		X			X			X	X		X			X	X		X		X
24	X			X			X			X	X		X	X		X			X		X
15	X			X	X		X			X			X	X		X			X		X
16	X			X			X			X			X	X		X			X		X
5	X			X			X			X	X		X			X	X		X		X
17	X			X			X			X	X		X	X		X			X		X
parabola	X			X			X			X	X		X	X		X			X		X
Clavco B	X			X			X			X	X		X	X		X			X		X

Escaneado con CamScanner