

Formación de líderes comunitarios a través de la educación física: un proyecto curricular particular desde la experiencia de los docentes en formación y la comunidad

Juan Diego Camacho Pérez

2017220014

Lesly Jasmin Flores Chacon

2017220032

Josué Alejandro Ovalle Ruiz

2017220054

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física – PC LEF

Bogotá, D.C, 2022

Formación de líderes comunitarios a través de la educación física: un proyecto curricular particular desde la experiencia de los docentes en formación y la comunidad

Proyecto Curricular Particular para optar al título de Licenciado(a) en Educación Física

Autores:

Juan Diego Camacho Pérez

Lesly Jasmin Flores Chacon

Josué Alejandro Ovalle Ruiz

Tutor:

Mg. John Jairo García Díaz

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física – PC LEF

Bogotá, D. C, 2022

Índice general

Lista de tablas	3
Lista de siglas	4
Capítulo I. Contextualización	5
Macroproyecto y epistemología de investigación.....	5
Caracterización	7
<i>Ámbito geográfico</i>	<i>8</i>
<i>Ámbito político</i>	<i>9</i>
<i>Ámbito económico</i>	<i>12</i>
<i>Ámbito cultural</i>	<i>13</i>
Antecedentes.....	15
<i>Área humanística</i>	<i>15</i>
<i>Área Pedagógica</i>	<i>16</i>
<i>Área disciplinar.....</i>	<i>17</i>
Capítulo II. Fundamentación teórica	20
Aspecto humanístico	20
<i>La complejidad del ser humano</i>	<i>21</i>
<i>La teoría sociocultural y su aporte para el ser humano a formar.....</i>	<i>22</i>
<i>¿Qué es ser un líder y qué clases de líderes va a formar este proyecto?</i>	<i>25</i>
<i>Diferenciación entre comunidad y sociedad.....</i>	<i>27</i>
<i>El liderazgo en la niñez.....</i>	<i>29</i>
<i>Ser humano a formar: líder comunitario</i>	<i>30</i>
<i>Características del líder comunitario a formar</i>	<i>32</i>
Aspecto pedagógico.....	34
<i>Educación.....</i>	<i>35</i>
<i>Modelo pedagógico critico-reflexivo</i>	<i>35</i>
<i>Pedagogía crítica</i>	<i>36</i>
<i>Didáctica crítica</i>	<i>38</i>
Aspecto disciplinar.....	39
<i>Sobre el tiempo libre y el ocio</i>	<i>39</i>
<i>El ocio como componente del tiempo libre y su recorrido histórico</i>	<i>39</i>
<i>Aclaración de los términos tiempo libre y ocio</i>	<i>40</i>

<i>Recorrido histórico de la concepción de Ocio</i>	41
<i>La reivindicación del Ocio</i>	45
<i>¿A qué tipo Ocio se dedica este proyecto?</i>	48
<i>Sobre la tendencia: Experiencia Corporal</i>	50
<i>El papel de la lúdica en el proceso de aprendizaje</i>	51
Capitulo III. Diseño de implementación	54
Currículo	54
Teoría curricular	55
<i>Estilo de enseñanza</i>	57
<i>Evaluación</i>	58
Matriz de relaciones	59
Macro diseño	65
Formatos de planeación y diario de campo	68
<i>Formato de planeación</i>	68
<i>Formato de diario de campo</i>	69
Capitulo IV. Resultados	71
Área humanística	71
Área pedagógica	73
Área disciplinar	76
Capitulo V. Discusión y conclusiones	79
Discusión	79
<i>Área humanística</i>	79
<i>Área pedagógica</i>	81
<i>Área disciplinar</i>	84
Conclusiones de la experiencia	86
Referencias bibliográficas	89

Lista de tablas

Tabla 1. Fundamentos estructurales de la experiencia corporal según Molano (2012).....	51
Tabla 2. Matriz de relaciones planteada para el proyecto.....	64
Tabla 3. Macro diseño planteado para el proyecto	67
Tabla 4. Formato de planeación de sesión.....	69
Tabla 5. Formato de diario de campo.....	70
Tabla 6. Resultados del área humanística.....	72
Tabla 7. Resultados del área pedagógica.....	74
Tabla 8. Resultados del área disciplinar	77

Lista de siglas

PCP – Proyecto Curricular Particular

IA – Investigación Acción

POT – Plan de Ordenamiento Territorial

UPZ – Unidades de Planeamiento Zonal

CINEP – Centro de Investigación y Educación Popular

ONU – Organización de Naciones Unidas

NBI – Necesidades Básicas Insatisfechas

BID – Banco Interamericano de Desarrollo

FUNDAC – Fundación de Apoyo Comunitario

DABS - Departamento Administrativo de Bienestar Social del distrito especial de Bogotá

PCLEF – Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Física

ZDR – Zona de Desarrollo Real

ZDP – Zona de Desarrollo Próximo

ZDPO – Zona de Desarrollo Potencial

ABP – Aprendizaje Basado en Problemas

Capítulo I. Contextualización

Macroproyecto y epistemología de investigación

La metodología de trabajo del Proyecto Curricular Particular (PCP) se da en el marco de *macroproyectos*, los cuales están constituidos por grupos de trabajo organizados en áreas y problemáticas comunes que a su vez están subdivididos en una temática específica, con el fin de establecer herramientas, métodos y didácticas que respondan desde lo específico a la idea general del macroproyecto. Este PCP se encuentra en el macroproyecto *Prácticas pedagógicas y didácticas en contextos diversos* y como primer paso de acercamiento se establece la necesidad de elegir un enfoque particular y método general de investigación.

Respecto al enfoque, se evidencia que la investigación en el ámbito educativo se puede dar desde dos (2) perspectivas: educativa o pedagógica. La investigación educativa es definida para Ary, Chester y Razavieh (como se citó en Munévar y Quintero, 2000) como “Una actividad encaminada a la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo cuanto interesa a los educadores. Tiene por objeto descubrir los principios generales o las interpretaciones del comportamiento que sirven para explicar, predecir y controlar los eventos en situaciones educacionales, o sea, se propone elaborar una teoría científica” (p.3). Es decir, la investigación educativa consiste en apoyarse del método científico (de manera racional y metódica) para generar teorías sobre el conocimiento de la educación. Mientras, que la investigación pedagógica es expuesta por Calvo, Camargo y Pineda como “hacen bajo la forma de reflexión colectiva (y personal), innovación, sistematización de experiencias y prácticas e investigación en el aula” (p.166) dado que dicha investigación suele tratar los problemas de los procesos de enseñanza y aprendizaje haciendo énfasis tanto en la experiencia del estudiante y maestro (siendo sistematizada por el docente) como en la teoría-práctica. De este planteamiento,

Niño (2011) propone dos modalidades para la investigación pedagógica: la investigación formal, que sigue las reglas de la investigación convencional y la investigación informal, que es un proceso flexible que mediante la observación, ejercitación, seguimiento, innovación y creatividad busca aportar a la práctica y la reflexión. En perspectiva del macroproyecto, se encuentra que ambas propuestas de investigación son válidas, dado el carácter amplio y la diversidad de participantes dentro del macroproyecto, entretanto se encuentra que en el PCP esté guiado por la investigación pedagógica, ya que se busca hacer una sistematización teórico-práctica de la experiencia a vivir en una población informal y los docentes en formación toman el rol de investigador con todas las funciones respectivas, teniendo en consideración la temática de dicho PCP se busca observar cómo se da la relación, integración y reflexión en los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, el método de investigación escogido en el macroproyecto es la investigación-acción (IA) de acuerdo con las palabras de Latorre (2005) es “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p.24) que tiene como propósitos mejorar la comprensión y realización de tanto de las prácticas educativas o sociales como de los actores/instituciones que intervienen. Algunas características según la Latorre (2005) son el carácter participativo y colaborativo, dado que es un proceso sistemático y progresivo de aprendizaje orientado a la praxis donde mediante el análisis crítico y proceso político participan todos los actores en la planificación, acción, observación y reflexión para lograr conseguir una relación del sujeto-investigador recíproca, práctica de la conciencia, participación y acción y finalmente un redescubrimiento de los saberes populares. De allí que se logre evidenciar que la IA es una herramienta fundamental para el macroproyecto dado que brinda una importancia a la

práctica pedagógica como praxis planificada, esto sin desconocer el carácter social de la educación, la necesidad de este caso específico del docente ser tanto educador como investigador y las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales particulares de la sociedad colombiana, que exigen un proceso investigativo y formativo concientizador, emancipador y orientado a la acción. En particular la IA es esencial para el PCP dado que esta fomenta la relación por iguales entre investigador y sujetos, lo cual es necesario dado el estudio que se piensa realizar, resalta el valor de la praxis pedagógica (y más en el contexto informal de la educación) y brinda las oportunidades para utilizar las herramientas correctas en cuanto a currículo, didáctica y pedagogía para potencializar los procesos de aprendizaje.

Caracterización

En un principio, la intervención y pilotaje de la propuesta pedagógica se iba a realizar en el colectivo Performance, una organización cultural sin ánimo de lucro enfocada en las actividades musicales, teatrales, culturales, deportivas y comunitarias, sin embargo, por diferentes problemas administrativos finalmente el proyecto fue llevado a cabo en la casa vecinal El Consuelo, una institución comunitaria sin ánimo de lucro, ubicada en la localidad tres (03) de Santa Fe, en la ciudad de Bogotá D.C, Colombia. La cual, tiene como función “a partir de la atención integral al pre-escolar refuerzan los procesos de desarrollo social en las zonas de pobreza en Bogotá” (Departamento Administrativo de Bienestar Social, 2005, párr. 15) En específico, la Casa Vecinal El Consuelo ofrece para la comunidad las actividades de refuerzo escolar, música, danza, literatura, educación física, etc.

Ámbito geográfico

La casa vecinal El Consuelo se encuentra ubicada en la localidad tres Santa Fe de la ciudad de Bogotá D.C, Colombia. La cual, junto a La Candelaria, comprende el centro tradicional de la ciudad y tiene una importancia histórica a nivel local y nacional, dado que en este lugar fueron los primeros asentamientos de la ciudad y sucedieron hechos memorables como el Bogotazo. Los límites comprenden al norte con Chapinero (en el Río Arzobispo), al sur con San Cristóbal, al oriente con los cerros orientales y el municipio de Choachí y al occidente con la Avenida Caracas.

Según el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) de la Secretaría de planeación de Bogotá (2020) la extensión de la localidad es de 4.517 hectáreas (la mayoría está ubicada en los cerros orientales de la ciudad) y su población es de 100.630 habitantes aproximadamente, siendo el promedio de edad 29-64 años.

Algunas características sociales según el POT (2020) son que la mayoría de la población está afiliada al sistema de salud y predominan los estratos socioeconómicos 2 y 1. Cabe señalar que, la Pandemia de COVID-19 en la localidad desde su declaración en el país el 6 de marzo de 2020 de acuerdo con Salud Data (2021) han dejado un saldo de 25.838 casos presentados, 25.062 casos recuperados y 550 fallecidos a fecha del 19 de agosto de 2021.

La localidad de Santa Fe consta de cinco (5) Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ), las cuales son Sagrado Corazón, La Macarena, Lourdes, Las Nieves y Las Cruces, en específico la casa vecinal El Consuelo se encuentra ubicada en la UPZ Lourdes, atendiendo a la población del barrio El Dorado y El Consuelo principalmente.

Ámbito político

El barrio El Dorado ha pasado por tiempos de inseguridad a través de los años, por esto es que este y otros barrios de la ciudad de Bogotá se han catalogado como barrios *conflictivos*, esto sucede muchas veces por el abandono del distrito a la facilidad de acceso de los servicios públicos, la falta de organización y de oportunidades en los sectores menos favorecidos de Bogotá, según Oquendo (2020).

De acuerdo con el artículo de la revista 100 días CINEP citando el informe que hizo ONU Hábitat (2017) “muestra que entre los factores que impiden el desarrollo de esta zona de Bogotá están la falta de equidad, la inclusión, la violencia, la conectividad y las tecnologías de la información” (Oquendo, 2020, p. 1).

En el contexto de la pandemia, muchas personas del sector han sufrido las varias incertidumbres como por ejemplo la falta de un empleo fijo, esto es debido a la escasez de oportunidades que hay en el barrio y en la localidad en general. Estas incertidumbres abren paso a sentimientos o tensiones como el estrés, la inseguridad y depresión por no tener seguro un sustento básico en los hogares.

Según Oquendo (2020) los gobiernos nacional y distrital no han planteado un proyecto que le pueda asegurar a estas personas el sustento diario que antes de la pandemia si se garantizaba en alguna medida. “Esta clase de desabastecimiento para la población surge por el exceso centralismo que tiene la política en general, al tener que salvaguardar primero el bienestar del presidente del país, del distrito, de la alcaldesa y sus secretarías, asegura la revista” (p. 9).

La comunidad del barrio el Dorado, dice Oquendo (2020) siempre ha mostrado su actitud perseverante y batalladora frente a temas complejos como el abandono estatal en tiempos de la pandemia, pues se han formado grupos, colectivos, proyectos dentro de la misma comunidad en

la que hacen ollas comunitarias y fogones con el fin de ser solidarios y ayudarse mutuamente por el bien común colaborando con el tejido social.

Uno de los proyectos del barrio El Dorado que aún persiste es el de las casas vecinales como la del lugar de intervención, para entender qué es una casa vecinal es pertinente conocer cómo surgen, de acuerdo con Valenzuela (2014) estas casas vecinales aparecen a finales de los años 70 cuando "un grupo de madres comunitarias se preocupó por la educación inicial y las condiciones de vida de los adultos mayores en los sectores marginales de Bogotá" (p. 6) en estas casas vecinales, estas mujeres con el paso del tiempo han favorecido al bien de la comunidad y en gran medida a la población de la primera infancia. Ahora bien, "las madres comunitarias aparecen en la mayoría de las publicaciones como mujeres emprendedoras que mejoraron la educación pública en Bogotá" (Valenzuela, 2014, p. 6).

Es notable como la mujer tiene protagonismo en la acción docente surgida desde la preocupación social de la educación en la población más joven y en la calidad de vida de los más adultos, estas mujeres se han ganado una nominación que es bien merecido por su labor social a través de la historia, el de *Madres comunitarias*

El título de madres comunitarias – o madres educadoras como serían conocidas posteriormente – se lo adjudicó el Estado a aquellas mujeres que, por medio de sus relaciones sociales, y con el apoyo de entidades no gubernamentales o gubernamentales, se hicieron cargo del cuidado de niños y niñas en estado de vulnerabilidad. En los años ochenta el proyecto trascendió hacia otros sectores como Ciudad Bolívar y San Cristóbal; en 1984 finalmente se conforma el Movimiento Cívico Comunitario de las Casas Vecinales. Dentro del movimiento se vincularon jardines infantiles informales y madres comunitarias que realizaban labores sociales con adultos mayores. (Valenzuela, 2014, p.6)

El gobierno ha tenido su incidencia en el proyecto de casas vecinales puesto que así el proyecto haya crecido desde una casa, se expandió y evidentemente se hace necesario la intervención de la política para tanto reglamentar la educación impartida como para dejar decretada su validez de modo que:

En 1987, gracias a la apuesta del gobierno de Virgilio Barco por mejorar la calidad de la primera infancia, las madres comunitarias se vincularon al Estado bajo la figura de madres jardineras. El objetivo consistió en continuar con la atención pedagógica para niños y niñas con actividades lúdicas y culturales y jornadas alternas. (Valenzuela, 2014, p.6).

Para terminar con la historia sociopolítica del proyecto de las casas vecinales, en 1992 la Alcaldía Mayor de Bogotá expidió el Decreto 084, que crea oficialmente a las casas vecinales. En el documento quedaron registrados los lineamientos educativos de las casas vecinales. Allí aparece que los niños y niñas entre cuatro meses y seis años pertenecientes a sectores de escasos recursos podrán ser beneficiarios del programa. (Valenzuela, 2014, p.6)

Como es evidente, las casas vecinales son parte de un proyecto que se ha venido construyendo socialmente gracias a las madres comunitarias con intenciones pedagógicas en el cual los niños y niñas son partícipes en actividades lúdicas, culturales y clases de refuerzo en jornadas alternas y La casa vecinal El Consuelo tiene una gran influencia e impacto social y educativo en los niños y niñas que participan en las actividades que se proponen, donde por medio de la educación popular, los infantes aprenden lo necesario para su desarrollo individual y colectivo.

Ámbito económico

En la localidad de Santa Fe según la Cámara de Comercio de Bogotá se evidencia que la tasa de desempleo para el año 2007 “representa el 5,2 % del área total de la ciudad, siendo dicha de (59,5%) y es superior a la de la ciudad con un (55,1%). Las actividades que más ocuparon personas residentes en la localidad fueron: comercio, hoteles y restaurantes (33,1%), la industria manufacturera (13,9%) y servicios sociales, comunales y personales (25,9%), además la tasa de desempleo (13,6%) es superior a la de ciudad (13,1%). Esta es la sexta localidad con menor participación en el desempleo de la ciudad. Ya que el 2% de los desempleados residía en la localidad, esto equivale a 9 mil personas. Además, en esta, el porcentaje de analfabetismo representa un 2,6% siendo esta superior al de Bogotá con (2,2%). En Santafé, la población mayor de cinco años tiene en promedio 8.5 años de educación, inferior al de Bogotá que es de 8.7 años. Santafé es la duodécima localidad de Bogotá en número de personas con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), 16.117. El 72,3% de la población está clasificada en nivel 1 y 2 del SISBÉN además el 178,3% de la población de Santafé está afiliada al sistema de salud y es la octava localidad en cobertura de seguridad social, en salud en Bogotá. La mayoría de la población afiliada pertenece al régimen contributivo (63%)”.

De igual manera para las Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) Lourdes según la secretaria general de planeación (2009): El 86,9% de los habitantes de esta UPZ se encuentran en el estrato bajo y el 11,8% en bajo-bajo. Resultados que equivalen al 98,7% del total de personas en la UPZ de Lourdes (46.301).

La localidad de Santafé cuenta con un entorno que ha permitido un buen desarrollo de la actividad de servicios convirtiéndose en uno de los más grandes centros de comercio de la ciudad en el que se destacan actividades como: comercio de alimentos, bebidas y tabaco y comercio al

por mayor de productos de uso doméstico; fabricación de prendas de vestir, preparado y teñido de pieles, actividades de edición e impresión y de reproducción de grabaciones, fabricación de muebles, industrias manufactureras; actividades jurídicas y de contabilidad, teneduría de libros y auditoría, actividades empresariales de obtención y suministro de personal, seguridad, limpieza de edificio, actividades inmobiliarias realizadas con bienes propios o arrendados; y establecimientos de expendio de alimentos preparados en el sitio de venta, alojamiento en hoteles, campamentos y otros tipos de hospedaje no permanente. (Cámara de Comercio de Bogotá, 2007)

Finalmente, en lo que respecta a las casas vecinales, el proyecto era financiado por las madres y las donaciones de entidades como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Fundación de Apoyo Comunitario (FUNDAC). Cuando la cobertura aumentó el movimiento contó con subsidios por parte del Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito Especial de Bogotá (DABS). Pese a que el subsidio no superaba los \$80 mil trimestrales, las casas vecinales fueron multiplicándose en la ciudad. En 1987, gracias a la apuesta del gobierno de Virgilio Barco por mejorar la calidad de la primera infancia, las madres comunitarias se vincularon al Estado bajo la figura de madres jardineras... Para el año 1993 las casas Vecinales ya estaban vinculadas con el DABS (ahora Secretaría de Integración Social). Desde que se creó el modelo, las familias empezaron a pagar cuotas entre \$14.000 y \$24.480 mensuales por niño, según el DABS. (Valenzuela, 2014, p.7).

Ámbito cultural

Según la ficha Santa Fe (2016) “El Plan de Desarrollo Local de Santa Fe concentra sus acciones para el Sector Cultura, Recreación y Deporte en los Pilares de Igualdad en Calidad de

Vida y Democracia Urbana” (p. 13) La localidad cuenta con equipamientos, los cuales corresponden a los espacios, edificaciones y dotaciones destinados al fomento de las actividades culturales y fortalecimiento y desarrollo de las relaciones, las creencias y los fundamentos de la vida en sociedad.

De acuerdo a Morín (1986) la cultura genera una visión del mundo, es decir, es productora de la realidad percibida y concebida, puesto que contiene un saber colectivo acumulado como memoria social. Por esto es necesaria la presencia tanto de equipamientos, espacios y colectivos que fomenten la preservación, la participación y la innovación de actividades culturales (obras teatrales, bailes folclóricos, bailes urbanos) en esta localidad y sobre todo en el barrio El Dorado.

Existen equipamientos de cultura que, según la secretaría distrital de planeación (2009) se clasifican en tres subsectores: espacios de expresión, de memoria y avance cultural y de encuentro para la cohesión social.

Los espacios de expresión, afirma la secretaría distrital de planeación (2009) son los que están dedicados a todo lo que tiene que ver con dotaciones para las puestas en escena de espectáculos artísticos y de otras expresiones culturales. Además, informa que una gran cantidad de estos equipamientos están disponibles a nivel urbano y metropolitano y su ofrecimiento está dirigido a personas y espacios de diferentes lugares de la ciudad que se mueven algunas veces desde distintos puntos de la ciudad para asistir a las presentaciones.

Para tener en cuenta estos equipamientos “Los tipos de equipamiento del subsector son: teatros, salas de cine, centros culturales y artísticos, salas de exposición, salas de concierto y casas de la cultura” (Secretaría distrital de planeación, 2009, p. 42).

Las reuniones y la unión social se pueden realizar en los equipamientos que son destinados a colaborar con la organización social y la expresión colectiva a escala barrial, de la comunidad en general o de grupos específicos. “Estos tipos de equipamientos de gran valor para la comunidad son: centros cívicos, casas juveniles y salones comunales” (Secretaría de planeación, 2009, p. 42).

Es necesario tener claro que el barrio el Dorado se caracteriza por tener grupos y colectivos “dedicados a diversas labores vinculadas al arte, la arquitectura y la gestión cultural, en conjunto con los habitantes del barrio y con el apoyo de la parroquia local” (AXP, 2011, p 1) estos colectivos ayudan a que los habitantes del barrio tengan cierta apropiación de la cultura barrial por medio de sus colaboraciones tanto con las construcciones de estos espacios como con las actividades que se proponen en la comunidad.

Antecedentes

Área humanística

Desde el mirar humanístico y teniendo en cuenta las necesidades del contexto del barrio el Dorado y la casa vecinal El Consuelo el ser humano a formar que se busca este PCP es el de líderes comunitarios.

Según Reyes (2013) existen propuestas de orden teórico empíricas de enfoque más individualista, donde el liderazgo comunitario se ve como un Inter juego entre los múltiples agentes que participan en el proceso complejo del sistema social. (p 57)

Un líder comunitario debe ser “de carácter activo, participativo y democrático, que fortalece el compromiso de la comunidad, genera modos y modelos de acción, asumiéndose como un servicio. (Montero, 2004, p.141)

En los diferentes trabajos consultados de Reyes (2013), Avendaño (2020) y Peña (2015) una de las características primordiales es la búsqueda de incidencias en las necesidades sociales a través de la formación de líderes sociales con el fin de aportar en la construcción social.

En los trabajos anterior mente mencionados se dan definiciones de lo que es un líder comunitario y sus respectivas características desde el mirar de distintos autores, además que se utilizan métodos de recolección de información como lo son: las entrevistas, la cartografía social, las encuestas talleres, entre otras. Además, nos brinda diferentes tipos de abordajes metodológicos desde lo cualitativo, resaltando las posturas de Reyes (2013) y Avendaño (2020) nos brinda la IAP (investigación acción participativa) es el que más se acerca al proyecto PCP para poner en práctica y por último Peña (2015) el enfoque bibliográfico, un factor importante que nos permite evidenciar como el liderazgo interviene en diferentes espacios alternativos que apropian a la población en la construcción de la comunidad.

Todas las perspectivas anteriormente mencionadas aportan a la construcción para el PCP como referentes en investigación comunes en la diversidad de procesos con un fin en común.

Área Pedagógica

Desde la mirada pedagógica, se busca rescatar experiencias teórico-prácticas que sean similares a la metodología y propósitos de la propuesta, es decir que mencionen la investigación acción-participativa, la pedagogía critica principalmente de carácter local, dado que son las guías metodológicas durante el proceso de construcción y ejecución del PCP.

Para empezar, se encuentran las tesis de pregrado de Ávila y Cuervo (2017) y de especialización de Rico (2018), estas propuestas comparten con este PCP la población infantil y ubicada en la parte sur oriental de la ciudad, una metodología cualitativa (haciendo énfasis en el

trabajo de Ávila y Cuervo que utiliza la investigación acción-participativa), instrumentos como la observación, diarios de campo y entrevista, la concepción de la articulación interdisciplinar en el contexto informal y el uso de la pedagogía crítica. Respecto a las diferencias se encuentra la visión naturalista del ser humano, el enfoque deportivista que tiene uno de los escritos y el trabajo adicional con otras áreas del conocimiento. Los trabajos de dichos autores aportan al PCP herramientas para construir un pensamiento interdisciplinar en el contexto informal.

De igual modo, Rocha (2016) y Carbonell, Antoñanzas y Lope (2018) en sus tesis comparten con esta investigación la visión de inclusión mediante las relaciones con el otro, haciendo uso de la metodología cualitativa, la expresión corporal, los procesos de cooperación e instrumentos como la observación participante y los diarios de campo. Como diferencias notables se encuentra la importancia a la dimensión cognitiva y el trabajo en el ámbito formal que ambos proyectos manejan. En síntesis, al PCP dichas tesis aportan un enfoque social y crítico mediante métodos e instrumentos que son de utilidad para la pedagogía a implementar y las relaciones que se presenten en el contexto.

Área disciplinar

Desde la perspectiva disciplinar, se realiza una búsqueda de textos internacionales, nacionales y locales que hablen acerca del tiempo libre y tiempo de ocio. Desde Málaga, España la autora Hermoso (2009) en su tesis doctoral habla del estudio de la ocupación del tiempo libre en la población escolar con una población de hombres y mujeres en edades de 10 y 16 años y su participación en actividades extraescolares, allí se utilizan instrumentos como la encuesta para hacer diagnósticos de la ocupación del tiempo libre, la investigación fue no experimental de carácter descriptivo y correlacional basados en el instrumento del cuestionario.

Este estudio se diferencia del presente PCP, primero porque en dicha investigación se trabaja con una población en edades más avanzadas que la de los participantes del proyecto (5 – 12 años) y se utilizan como instrumentos principales las encuestas y los cuestionarios, además habla del uso del tiempo libre con actividades extracurriculares, difiere de este proyecto por el hecho de que en este se brindan experiencias del tiempo de ocio, que no es lo mismo que el tiempo libre, y que sirven para que los niños las relacionen con los valores vividos en las actividades que les permitan tener aprendizajes de comportamientos sociales y que le sirven en la adaptación al sistema, esto ayuda al desarrollo de la identidad personal y comunitaria.

Como guía de la anterior tesis se toma a Munné (1980) mencionado por la autora, para hacer una diferencia entre el tiempo libre y el tiempo de ocio y la transformación del concepto de ocio a través de la historia, concibiendo así al tiempo ocio como componente fundamental del tiempo libre.

Un trabajo de carácter nacional del tiempo libre y de ocio se llevó a cabo en Sucre, Colombia, donde se habla del tiempo libre a través de trabajo lúdico recreativo con niños de quinto grado, donde se promueven el desarrollo de capacidades y habilidades físicas que favorecen el aprovechamiento del tiempo libre en estas actividades. La población correspondía a estudiantes, padres de familia, docentes y un directivo, su estudio se llevó a cabo con un enfoque etnográfico crítico social y con la metodología de observación participante utilizando técnicas descriptivas expresivas.

Este trabajo guarda relación con el presente proyecto en cuanto a la lúdica como herramienta didáctica, además que en él se trabaja población infantil en edades similares a las de nuestros participantes, sin embargo, se diferencia porque incluye a adultos de la comunidad educativa, por las herramientas de recolección de información y porque está más enfocado al

tiempo libre y al desarrollo de habilidades y capacidades físicas, el encuentro consigo mismos y el descubrimiento de la personalidad, mientras que el nuestro está dirigido a encontrar cualidades de líderes comunitarios y tiene que ver tanto con el sujeto como con las interacciones con su entorno físico y social.

De carácter local se consulta la tesis local de Sánchez y Quinayas (2016) que habla de la educación física y el ocio para la construcción de una salud multidimensional, trabajado con población de jóvenes en edades de 11 a 19 años, este estudio habla sobre la posibilidad de potenciar aptitudes que le permitan a una persona tener una salud multidimensional, este trabajo es bastante parecido, sin embargo, este va dirigido hacia la salud general del sujeto, mientras que el PCP va dirigido a la construcción de líderes comunitarios y su relación dentro de la comunidad.

También se habla de la tendencia de la educación física desde los aportes de Díaz (2007) para brindar un acercamiento a la Experiencia Corporal y que Mosquera, López y Arenas (2017) aclaran los significados de los conceptos de la *experiencia* y lo *corporal* y así tener un concepto más claro de lo que significa específicamente la Experiencia Corporal. Molano (2012) por su parte, otorga los fundamentos estructurales de esta tendencia, nombrando las tres grandes dimensiones que son la extensiva, proyectiva e introyectiva.

El medio con el que se trabaja el tiempo de ocio desde las diferentes dimensiones de la experiencia corporal con el fin de encontrar características del líder comunitario es la lúdica, esta alude al aspecto simbólico del ser humano, aumenta el grado de sensibilidad y creatividad para realizar las tareas, demanda libertad e interacción y es fundamental para la formación de los estudiantes en relación con los demás con el entorno físico, social y cultural y la relación consigo mismo.

Capítulo II. Fundamentación teórica

Aspecto humanístico

Queriendo conocer los fines de diferentes programas educativos nos encontramos con puntos como: capacitación para el trabajo, educación para la paz y los derechos humanos, educación para la sostenibilidad, educación ambiental y educación para el consumo responsable. Las exigencias propias del nuevo milenio desde lo educativo son entendidas como los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que desarrollan las personas en la interacción con su entorno (personas y objetos de conocimiento), estas son las que se permiten, comprender, interactuar y transformar al mundo en el que viven.

Aprender a conocer implica que la educación debe estar centrada en lograr que los niños, niñas y jóvenes adquieran los conocimientos propios de las disciplinas, pero que además puedan buscar información, evaluarla críticamente, transformarla y producir nueva información que responda a sus necesidades y contextos. También, que aprendan a valorar la existencia de diferentes tipos de conocimientos, compartir la información, utilizar herramientas conceptuales, actitudinales y tecnológicas para el conocimiento, y desarrollar valores.

La necesidad que inspira el proyecto es el adecuado y responsable uso del tiempo de ocio, entendiendo las condiciones y particularidades tanto de la sociedad moderna como del contexto específico. Dado que para Monsalve (2016) el estilo de vida es una relación entre condiciones de vida y patrones de conducta delimitados por factores socioculturales y personales. De allí, el buen uso de dichos tiempos pueda conseguir al mejoramiento de los estilos de vida de los estudiantes y la comunidad en general (docentes, padres de familia, etc.)

Entendiendo la importancia de un consciente manejo del tiempo de ocio y las características particulares del contexto (como lo son los problemas de violencia, la falta de

oportunidades laborales, el consumo de estupefacientes, entre otros) la intención pedagógica del proyecto es identificar características para la formación de líderes comunitarios, esto mediante actividades físicas, culturales, lúdicas y recreativas que fomentan actitudes como el diálogo, la reflexión, el sentido de pertenencia y la cooperación para que los estudiantes puedan superar con acciones sus problemas diarios y los de la comunidad, para de esta manera, conseguir a mediano plazo que sean ellos los encargados de las actividades (y su crecimiento constante) que se realizan en el colectivo para que más miembros del barrio tengan un correcto uso de estos tiempos de ocio, generando un apoyo social y cultural continuo en el barrio.

La complejidad del ser humano

Desde la perspectiva de Morín (2003) el ser humano no está separado de la sociedad para ser estudiado, como por ejemplo lo puede ser en algunas disciplinas como la medicina, ni tampoco se analiza la sociedad como se hace en el campo de la sociología, sino que el ser humano va incorporando su complejidad en su totalidad incluso desde mucho antes de nacer, debido a los afectos, alimento y lenguaje que recibe desde que está en el vientre materno. Antes que nada, hay que tener en cuenta todo en el mundo y fuera de él cuenta con su propia complejidad, sólo que en este análisis se conduce directamente a la sociedad, a la cultura y al ser humano para comprenderla.

En términos generales, el ser humano es atravesado tanto por su biología y por su fisiología, es decir, por la naturaleza y por la cultura de la cual hace parte, tal y como enuncia Morín (2003) “el individuo humano, en su anatomía misma, es a la vez 100 por 100 biológico y 100 por 100 cultural” (p. 59). Se habla de lo complejo cuando existen interacciones en todos los aspectos, tomando como ejemplo al ser humano, este interactúa con la sociedad y ésta en él,

también hace parte de una especie y la especie hace parte de él a la vez, pero también existe una relación dialógica en estas relaciones, esto quiere decir que, así como son complementarios también son antagonistas, Morín (2003) comenta que “la sociedad reprime, inhibe al individuo y el individuo aspira a emanciparse del yugo social” (p.58) es así que las relaciones con la cultura y con la sociedad son constructivas para el sujeto y a la vez inhibidoras.

Por estas razones el sujeto va construyendo el conocimiento del mundo que lo rodea por medio de las relaciones dialógicas que se tienen a lo largo de la vida, así que al ser humano desde la Educación Física “implica pensarlo como hombre-cuerpo, como hombre-experiencia corporal, es decir, como esa conjunción compleja y profunda entre naturaleza y cultura que le permite interconstituirse socioculturalmente” (PCLEF, 2004:31, como se citó en Díaz, 2007, p.92) y es en esta interconstitución que es evidente su complejidad.

Entendiendo que, para su complejidad el ser humano interactúa, se relaciona con el entorno, su cultura y los otros sujetos, como lo enuncia Morín (2003) se vislumbra la teoría de desarrollo humano pertinente a este proyecto, la teoría cuyo análisis da cuenta que el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño, el niño tanto por medio de su propia cuenta como con la ayuda de los demás, ya sean miembros de su familia, compañeros de escuela, profesores, etc. van creando su propio conocimiento, este enfoque sociocultural es argumentado por Lev Vygotsky ya que su idea principal es la del desarrollo del ser humano que se da por medio de la interacción social.

La teoría sociocultural y su aporte para el ser humano a formar

En este apartado se brinda una visión acerca de la teoría de desarrollo humano escogida como horizonte del proyecto la cual es teoría *sociocultural del aprendizaje* de Lev Vygotsky donde como característica principal (como se mencionaba en el apartado anterior) es la

adquisición del conocimiento resulta de la interacción social. En tal sentido, el conocimiento es fruto de la co-construcción donde participan el individuo como el grupo social.

Además, esta toma los instrumentos y signos que median entre el proceso de interacción social y el desarrollo individual, especialmente mediados por el lenguaje, en esta es de suma importancia las relaciones del individuo con la sociedad, todo esto por la comprensión desde el desarrollo cognitivo infantil es posible en medida que el niño se desenvuelve en la cultura, los patrones de pensamiento que se desarrollan responden a una construcción social y no una condición innata del sujeto. Aunque se reconocen que existen habilidades mentales innatas como son la percepción, la memoria, la atención, entre otras, pero estas se desarrollan en gran medida en la interacción social.

Esta indica que el desarrollo cognitivo de cada individuo se encuentra relacionado directamente con la interacción social en el marco de la cultura dominante, además comprende que los patrones de pensamiento responden a esa construcción social y no a una condición innata del sujeto, esto responde a los procesos de socialización que se presentan a lo largo de la vida. se comprende por esto que el desarrollo de cada uno es consecuencia de la con interacción con los demás.

El psicólogo Vygotsky según Carrera y Mazarella (2001) informan que “su principal contribución fue la de desarrollar un enfoque general que incluyera plenamente a la educación en una teoría del desarrollo psicológico” (p. 42). La pedagogía, desde todos sus métodos, didácticas, estilos etc. es la característica definitiva para este enfoque y representa el concepto central del sistema que propone Vygotsky.

El método que propone Vygotsky tiene elementos fundamentales para el desarrollo humano tales como: el desarrollo sociocognitivo que aparece en la primera infancia, la aparición

del lenguaje y la comunicación, también la construcción del lenguaje escrito, entre otros. El método primordial de Vygotsky es argumentado desde la perspectiva evolutiva, debido a que, “solo estudiando las fases evolutivas, por medio de la historia del sujeto es que se puede analizar su comportamiento” (Vygotsky, 1979, citado por Carrera y Mazzarella, 2001).

En esta teoría hay dos momentos de vital importancia para el PCP: el primero consiste en el andamiaje, el cual menciona el Centro Virtual Cervantes (2021) como “proceso desarrollado durante la interacción en el que un aprendiente es guiado en su aprendizaje por su interlocutor” (párr.1) es decir que el estudiante es guiado, apoyado y organizado en su proceso de aprendizaje por el docente o por su par con un grado similar de conocimiento, lo cual se conoce como *andamiaje colectivo*.

El otro momento son las zonas de desarrollo propuestas por Vygotsky las cuales consisten en las etapas en las que está el estudiante al momento de aprender. Estas etapas consisten en: la zona de desarrollo real (ZDR), zona de desarrollo próximo (ZDP) y la zona de desarrollo potencial (ZDPO). La ZDR radica para Pastor (2020) en las habilidades actuales que posee el estudiante, siendo el punto de inicio del proceso de aprendizaje. Luego, se pasa a la ZDP que desde las palabras de González, Rodríguez y Hernández (2011) como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p.533) siendo en este proceso importante la interacción social a través del andamiaje como aprendizaje guiado y finalmente la ZDPO que consiste “en dar un escalón más alto en el que la persona se encuentre tomando en cuenta sus conocimientos previos” (Santiago, 2020, p.2)

Como se evidencia en esta teoría del desarrollo sociocultural propuesta por Lev Vygotsky, el sujeto a través de sus relaciones con la sociedad va, por medio del lenguaje, desarrollándose desde este enfoque cognitivo respondiendo a construcciones sociales, de ahí la importancia de las interacciones sociales que tiene el estudiante para su propio desarrollo, estas interacciones de acuerdo a las zonas de desarrollo son en tanto con adultos como con compañeros que tengan un poco más afianzado algún tipo de conocimiento, un compañero que sea capaz de guiar a otro de la mejor manera, es característica observable que guía a la construcción de un líder que ayuda a su comunidad, como este proyecto busca formar líderes comunitarios antes de hablar directamente de este tipo de líder, es necesario saber qué es un líder y qué tipos de líderes existen.

¿Qué es ser un líder y qué clases de líderes va a formar este proyecto?

Para empezar a hablar de líderes comunitarios es necesario, primero que todo, saber qué es un líder y qué clase de líderes existen, de acuerdo con la maestra Olgún (2020) un líder es una “persona que trabaja en un grupo e influye en él para lograr un propósito que todos juntos deben alcanzar, son capaces de inspirar y guiar, además son reconocidos como modelos para todos” (p. 1) líderes hay muchos, a través de la historia ha habido famosos líderes alrededor del mundo, unos han liderado contemplando el bienestar de su población y por otra parte la historia ha mostrado líderes que han hecho daño a la misma humanidad, así que se debe aclarar qué clases de líderes hay y por cuál tipo de líderes este PCP apuesta.

Para ser líder, Olgún (2020) expresa que se debe contar con unos requisitos, estos son: la voluntad, en ella está el querer serlo por medio de la empatía, el segundo requisito es la libertad, la cual está presente en la elección de objetivos asertivos y el último requisito nombrado es la inteligencia, en la cual se puede identificar las mejores alternativas para actuar.

Teniendo en cuenta estos requisitos, los tipos de líderes que menciona Olguín (2020) son: el autocrático, el burocrático, el carismático, el participativo o democrático, el Laissez-faire, el líder orientado a las relaciones, el líder natural, el orientado a la tarea, el líder transaccional y el transformacional.

A modo de síntesis se describe cada tipo de líder. El líder autocrático es el que tiene el poder absoluto sobre sus compañeros o equipo, el líder burocrático es aquel que siguen las reglas rigurosamente y se aseguran de que todo salga preciso, el líder carismático es el que entusiasma al grupo y tienden a creer más en sí mismos que en su equipo, el líder Laissez-faire es aquel que, en expresión francesa significa “déjalo ser”, y por lo tanto este tipo de líderes dejan a los compañeros trabajar por su cuenta, el líder orientado a las relaciones o personas, es quien está orientado en organizar, hacer soporte y desarrollar su equipo, además fomenta la colaboración creativa, el líder natural se refiere a cuando alguien estando en cualquier nivel de la organización lidera para satisfacer las necesidades de su equipo.

Continuando con los últimos tipos de líderes, está el líder orientado a la tarea quien se fija en solo que el trabajo se haya cumplido y puede llegar a ser similar al líder autocrático, este líder es bueno en temas de organización, planificación y control, pero no piensa mucho en el bienestar de sus compañeros, el líder transaccional es aquel que tiene la idea de que sus compañeros aceptan obedecer de lleno al líder al aceptar un trabajo, el pago es la transacción a cambio del esfuerzo y la aceptación de tareas dadas por el líder, el líder transformacional, este inspira a su equipo y transmiten su entusiasmo, busca nuevas iniciativas y agrega valor.

Por último, tenemos al tipo de líder al que apuesta este proyecto: el líder participativo o democrático, según Olguín (2020) a pesar de que este tipo de líder tiene la última decisión invitan a otros miembros del equipo a hacer parte de la toma de decisiones, aspecto que aparte de

aumentar la satisfacción por el trabajo o la tarea, ayuda a desarrollar habilidades, los compañeros de este líder sienten el control de lo que están haciendo por lo cual se motivan aún más a trabajar duro así no sea por una recompensa. Aunque la participación democrática toma tiempo a menudo logran buenos resultados para el equipo, este estilo de liderazgo puede contribuir al trabajo en equipo y cuando la calidad es más importante que la velocidad.

Por medio de las actividades brindadas en la casa vecinal El Consuelo se busca estimular la interacción social, el dialogo, ese sentido de pertenencia hacia un grupo y ese trabajo en equipo que es importante en el desarrollo del ser humano y en la formación del líder comunitario, que como se mencionó debe tener ese carácter democrático, en el cual no actúa ni toma decisiones en solitario sino junto con sus compañeros, en comunidad.

Diferenciación entre comunidad y sociedad

Antes de empezar a hablar del líder comunitario, además de saber los tipos de líderes como se mencionó en el apartado anterior, es necesario hablar de comunidad, Álvaro (2010) revive a Tönnies a quien considera padre de la sociología, puesto que él habla al respecto mucho antes que existiera esta ciencia. Según él, para Tönnies hay un aspecto fundamental para guiar hacia el concepto de comunidad, este aspecto es el de la unión, Tönnies mencionado por Álvaro (2010) argumenta sobre las relaciones y las uniones que se dan tanto en la comunidad como en la sociedad. En la primera, estas uniones se producen en la vida real y orgánica, mientras que en la segunda se producen de forma ideal y mecánica.

Ahondando un poco más en estos conceptos, Tönnies dice que la *vida real* es *auténtica* ya que es la que *experimentan* los seres humanos cuando forman parte de una totalidad orgánica, estas experiencias “tienen lugar en el seno de una comunidad, nunca en la sociedad” (Álvaro, 2010, p. 16) de allí que la comunidad sea más significativa para el sujeto que la misma

sociedad. Álvaro (2010) realiza un análisis a los conceptos propuestos por Tönnies y lo cita en su artículo aludiendo a la diferencia entre *comunidad* y *sociedad*

Comunidad es lo antiguo y sociedad lo nuevo, como cosa y nombre [...] comunidad es la vida en común duradera y auténtica; sociedad es sólo una vida en común pasajera y aparente. Con ello coincide el que la comunidad misma deba ser entendida a modo de organismo vivo, y la sociedad como agregado y artefacto mecánico. (Tönnies, F. 1947: 21, citado por Álvaro, 2010, p. 17).

En varios textos se hace alusión a que primero va la comunidad y después se llega a la sociedad, a este movimiento dinámico de la comunidad a la sociedad se le denomina *movimiento total*, indicando que en ese camino se va de lo simple a lo complejo, de lo duradero y auténtico a lo pasajero y aparente, de lo orgánico natural a lo suplementario y artefactual, es decir, que para las interpretaciones de comunidad y sociedad se les deben atribuir sus categorías histórico-ontológicas.

La *vida comunitaria* coincide con la *naturaleza de las cosas* menciona Álvaro (2010) a palabras de Tönnies, esta afirmación da a entender que el “ser en comunidad significa entonces ser conforme a la naturaleza” (p. 21) sería ideal vivir en comunidad, vivir unido al otro, unido al grupo, he aquí que lo que se mencionó al principio tenga coherencia; el aspecto fundamental de la comunidad es el de la *unión*. En contraparte, la separación representa un distanciamiento respecto a la unidad originaria y, en consecuencia, un distanciamiento de la comunidad en general, esta separación frente a la naturaleza se traduce en el concepto de sociedad, la comunidad, es entonces, igual a la naturaleza, lo cual es insustituible, en cambio la sociedad es igual a un sustituto de lo insustituible, un mal sustituto, menciona Álvaro (2010).

Como se muestra, vivir en comunidad es vivir de acuerdo a la naturaleza, estar en unión con el otro refuerza los lazos necesarios para vivir comunitariamente, a esto es lo que debe contribuir el líder que este proyecto se atreve a formar, ya que se busca formar líderes comunitarios desde las intervenciones educativas dadas en la casa vecinal El Consuelo, allí se buscan características del liderazgo en los niños y niñas partícipes de este proyecto, puesto que si bien ha habido líderes alrededor del mundo, esto sugiere que el liderazgo es una cualidad de jóvenes y adultos, de allí surge la pregunta ¿El liderazgo se puede observar en la primera infancia?

El liderazgo en la niñez

La característica del liderazgo se puede desarrollar en la niñez, de acuerdo a los postulados de Abad y Auccahuallpa (2012) esta característica es importante en la formación del ser humano en la primera infancia y esta se puede observar en el juego cuando es trabajado en el aula o en los espacios de recreación, en él los niños muestran sus diferentes comportamientos, sus dinámicas de participación y su desempeño en los roles que optan cuando juegan, esto es debido a que “la influencia que el juego aporta en su proceso de formación como seres humanos o personas líderes es de trascendental importancia” (p. 11-12).

Cuando las docentes e investigadoras hablan de la naturaleza de liderazgo en la educación inicial hacen énfasis en la naturalidad con la que los niños y niñas desempeñan el rol de líderes innatos, la capacidad de liderar se centra en el ser humano y su influencia en varios aspectos de las personas, o en las acciones que los grupos de seres humanos realizan, también tiene que ver directamente en los grupos de personas, es decir, en la comunidad. “Así, para tener una educación eficaz, esta debe ser caracterizada desde un buen liderazgo, en el que no haya la

figura dominante, ni opresiva; sino aquel líder que mediante la palabra va dejando huellas”.

(Abad y Auccahuallpa, 2012 p.13)

En este orden de ideas, el niño o la niña que naturalmente tome la posición de líder, con su ejemplo personal muestra a sus compañeros el papel central del cómo actuar desde los valores, los pensamientos, las emociones y las mismas acciones tanto que su modo de actuar es influyente e importante en el grupo de compañeros que dirige y que se da de manera horizontal. Es así que los niños y niñas por medio de su actuar en el juego pueden brindar el ejemplo constitutivo de ese proceso de formación de liderazgo importante en la educación inicial porque “En el juego de la niñez podemos observar la conformación de pequeños o grandes grupos que interactúan, debaten, acuerdan y ríen; luego de ello, siguen jugando sin atropellos hasta culminar su juego” (Abad y Auccahuallpa, 2012 p.13).

En conclusión, el liderazgo no es solo una característica observable y pertinente en los jóvenes y adultos, sino que también hace parte del desarrollo de la niñez que surge naturalmente y específicamente en actividades de juego desarrolladas en el aula y en los espacios de recreación, teniendo en cuenta la argumentación anterior, el liderazgo por el cual opta este proyecto se vuelve viable y tiene sentido a partir de las intervenciones educativas que se realizan en la casa vecinal El Consuelo, ya que de estas surgen o salen a flote las características del líder comunitario.

Ser humano a formar: líder comunitario

El tipo de ser humano a formar es un líder comunitario. Según Montero (2006) “El liderazgo comunitario surge de las reuniones de organización y planificación de actividades comunitarias, o ante circunstancias que afectan a la comunidad y se hace necesario actuar con

mayor o menor urgencia” (p. 94) esto le da una importancia al líder comunitario, ya que será la persona que asumirá las problemáticas de un grupo en común con el respectivo consenso con la comunidad, por lo tanto, el líder comunitario es aquel que actúa en pro de un objetivo y así mismo permite la participación de la comunidad y son transformadores de la misma.

Esto lo afirma Montero (2006) de la siguiente manera “Cuando la actividad comunitaria tiene un carácter participativo, la dirección surge del grupo por consenso, las decisiones y los planes se hacen mediante la discusión reflexiva y en las acciones derivadas de ellos participan muchos miembros de la comunidad” (p. 95). Esto quiere decir, que el líder comunitario no es aquella persona que realiza todo lo que la comunidad “no puede”, todo lo contrario, es aquella persona que permite y tiene la posibilidad de empoderar a toda una comunidad para la toma de decisiones unificadamente, la resolución de conflictos, entre otras. Además, un líder tiene la capacidad de generar un sentimiento de solidaridad hacia la comunidad misma, aquí es importante tener en cuenta que los líderes comunitarios generalmente son personas que están muy conectadas con la comunidad misma, por ende, estos líderes se forman muchas veces desde la niñez o incluso desde la adolescencia por lo que suelen tener muy claros los objetivos de la comunidad.

Sin embargo, el respaldo o la participación de la comunidad determina también la transformación que se puede dar en la misma pues “Si la intervención es participativa, será más afectiva, más productiva, más duradera, y más democrática” pues así como se argumenta “Si no hay participación no hay proceso”(Rojas, 2013, p. 4) por lo que una de las tareas primordiales del líder comunitario es “permitir que la misma comunidad actúe, se transforme y así haya un mayor beneficio en cuanto a pertinencia, identificación, historia en común, elementos de vida

compartidos y compromiso no sólo con la comunidad, si no con sí mismas” (Montero, 2006, p. 96).

Características del líder comunitario a formar

Es importante exponer las características de líder comunitario ya que ellos “...asumirán la dirección de las actividades del grupo y cuyo carácter directivo será aceptado por la mayoría de los miembros del grupo” Montero (2006, p. 95) por esta razón, es importante tener en cuenta características tales como el dialogo, la cooperación, la reflexión y el sentido de pertenecía descripciones que asienten a la particularidad de un líder.

Dialogante

La primera característica del líder comunitario es que posea la capacidad de ser dialogante, debe ser capaz de transmitir sus ideas y también ser capaz de escuchar a los demás, “el sujeto comunitario que debe nacer en la actualidad se inserta en las estructuras discursivas de la comunicación intersubjetiva como actor social” (Habermas, 2002, citado por Díaz, 2012). El líder debe manejar esta comunicación intersubjetiva, puesto que resulta necesaria y también es “clave para la construcción de los consensos necesarios que pueden permitir a una colectividad actuar para lograr el bien común (García, 2020, p.150)

Cooperación

De la primera característica surge la segunda característica del líder comunitario, la cual es el tener la capacidad de cooperar con el otro y esto se hace por medio del diálogo, debido a que “al encontrar en el análisis del diálogo...se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos. -acción y reflexión- en tal forma solidaria” (Educación rural.org, s.f, citando a

Freire, 1970) sin solidaridad no hay cooperación, esta se refleja por medio de las acciones y siguiendo a Freire, sin acción no puede haber reflexión ya que de otra forma “la reflexión sola sería charlatanería y la acción aislada se convertiría en activismo” (Educación rural.org, s.f citando a Freire, 1970).

Si estas partes se encuentran en armonía por medio del diálogo manejado por el líder comunitario ayudará en gran medida a la solidaridad que conlleva la cooperación y en efecto, al tejido social, debido a que el diálogo en su exigencia existencial colabora en la transformación de realidades. Por supuesto, es visto “el diálogo como encuentro entre los hombres para la tarea común de saber y actuar” (Educación rural.org, s.f citando a Freire, 1970) y además es un medio ideal para que las ideas de las diferentes actividades que tenga el líder comunitario junto con su comunidad se lleven de forma cooperativa teniendo en cuenta diferentes puntos de vista.

Reflexivo

Las dos características anteriores guían la tercera cualidad que debe tener el líder comunitario, ésta es ser un sujeto reflexivo, este tiene que pensar y repensar sobre las prácticas sociales que realiza continuamente en su comunidad, debe analizar su quehacer diario y de este modo sabrá si las acciones que toma son correspondientes a las de un líder comunitario que colabora con las necesidades sociales vividas en su contexto, la reflexión es un acto necesario para autoanalizarse y las propias acciones, debido a que “La reflexión de la vida social moderna consiste en el hecho de que las prácticas sociales son examinadas.” (Giddens, 1997, p.38)

Sentido de pertenencia

Por ultimo cuando se hace referencia al sentido de pertenencia se dice que básicamente es esa "...experiencia de pertenecer a una colectividad mayor, formando parte de una red de relaciones de apoyo mutuo en la que se puede confiar" Sarason (1974 como se citó en Maya, 2004, p. 189) además, esta característica permite que la persona se reconozca en los diferentes espacios permitiendo así la posibilidad de visualizarse dentro de un grupo y allí aportar sus conocimientos, sus destrezas y ser validados por los miembros de este, por esto es importante resaltar entonces que el líder debe tener sentimientos de seguridad que permitan la apropiación de su sentido de pertenencia hacia una comunidad, puesto va a permitir mucha más calidad de trabajo para la población y para sí mismo en el desarrollo de diferentes procesos; dentro de las definiciones más relevantes que se encuentran es la que hace Maya (2004) indicando que la pertenencia: Consiste en el sentimiento de haber invertido parte de sí mismo en la comunidad, y de pertenecer a ella. Concretamente, esto conlleva (a) la delimitación de una frontera entre los miembros y los que no lo son, (b) la existencia de un sistema de símbolos compartidos, (c) la experiencia de seguridad emocional, (d) la inversión personal en la comunidad y, finalmente, (e) el sentimiento de pertenencia e identificación (p. 192).

Aspecto pedagógico

El siguiente apartado trata acerca de la argumentación pedagógica del PCP mediante la definición de educación, pedagogía, currículo y didáctica que se manejan durante la construcción e implementación de la propuesta, esto enmarcado en el modelo pedagógico crítico-reflexivo y como el proyecto aporta a la consolidación de una visión interdisciplinar de la Educación Física.

Educación

Para empezar, es de suma importancia encontrar una percepción de la educación que reconozca la sociedad (y a su vez el contexto de la casa vecinal) como diversa económica y culturalmente, la cual está llena de problemáticas a nivel macro y micro que requieren del trabajo en conjunto para conseguir soluciones.

Desde esta observación se encuentra la postura de Freire (2013) que considera la educación como:

El medio de transmisión, consolidación, creación y recreación de la cultura es un proceso interactivo, permanente, individual y colectivo, que se da entre sujeto y medio; entre el saber popular y el conocimiento científico y cuya intencionalidad es contribuir a que las clases populares se constituyan en sujetos protagónicos de un cambio profundo de la sociedad hacia una democracia social (p.2).

La relación de esta concepción de educación con el PCP radica en que manifiesta la diversidad de voces que están presentes en la casa vecinal, entendiendo que cada persona tiene una mirada diferente de las problemáticas, por lo tanto, dicha concepción permite el diálogo para la construcción de soluciones, un desarrollo ideal del líder comunitario y crecimiento disciplinar de la Educación Física mediante las acciones sociales.

Modelo pedagógico crítico-reflexivo

Con respecto al modelo pedagógico, se encuentra una primera definición expuesta por Vásquez y León (2013) como un sistema que busca relacionar a los integrantes de la comunidad con el conocimiento para conservarlo, producirlo o recrearlo dentro del contexto histórico, geográfico y cultural determinado.

Entendiendo este postulado y teniendo en consideración los supuestos, visión y naturaleza del contexto, el modelo pedagógico crítico-reflexivo es el más acorde para lograr la intencionalidad del PCP. De este se infiere que sus antecedentes parten del movimiento de renovación curricular como describe Elliot (1990) donde se tiene como finalidad la concepción activa y personal del aprendizaje mediante la *enseñanza basada en la investigación* donde partiendo de situaciones particulares se realizan procesos de autodirección, comprensión, descubrimiento e investigación para clarificar y resolver en un ambiente de cooperación, respeto y tolerancia.

Aclarando el punto de partida del modelo pedagógico crítico-reflexivo, es preciso mencionar las características que dicho tiene desde el punto de vista de Soneugenlo y Escontrela (2000) que nombran como propósito educativo la enseñanza para la comprensión, que consiste en situar la información para ser cuestionada, enriquecida y transformada conduciendo a la diversidad y divergencia de opiniones y pensamientos, los contenidos en este modelo están configurados en la práctica pedagógica real y situacional por ello su secuenciación se desarrolla en y a través del proceso educativo, la metodología en este modelo está caracterizada por la flexibilidad que dota el paradigma crítico y la evaluación tanto del aprendizaje como de la enseñanza puede “ser descrita y juzgada. pero no estandarizada y medida” (Soneugenlo y Escontrela, 2000, p.24), siendo estas cualidades y visión importantes en la construcción formativa y curricular del PCP.

Pedagogía crítica

De igual manera, la postura pedagógica debe visualizar la importancia del acto político y social en la educación esto con el fin de que el conocimiento sea una herramienta de crítica y

liberadora de las diferentes problemáticas histórico-sociales que se observan y viven dentro del contexto donde está inmersa la casa vecinal, además de brindar a todos los participantes del mismo (talleristas, estudiantes, padres de familia y comunidad en general) autonomía, reflexión y gestión de las situaciones y relaciones tanto propias como con los demás y el entorno.

Conforme con esto, la postura pedagógica escogida es la pedagogía crítica, la cual tiene como finalidad “analizar los fenómenos educativos desde una perspectiva social considerándolos fundamentalmente como procesos de reproducción y de transformación cultural” (Russo, 2002, p.135) y que para Mirabal (2008) contiene “componentes éticos, políticos, metodológicos, y vitaliza al hombre como sujeto dentro del proceso. Un sujeto con conciencia crítica capaz de reconocerse en el mundo y transformarlo” (pp. 107-108) mediante el dialogo.

La pedagogía crítica como argumenta Ramírez (2008) tiene cinco supuestos: la participación social (concienciar mediante la cooperación en las acciones sociales acerca de la responsabilidad en el presente y futuro del contexto), la comunicación horizontal entre los diferentes actores (reconocerse mutuamente sin desconocer las diferencias) , la significación de los imaginarios simbólicos (distinguir la construcción histórica, sociocultural y política de los comportamientos del grupo social), la humanización de los procesos educativos (entender la complejidad de emociones y sentimientos dentro del proceso) y la contextualización del proceso educativo (educar para la vida en comunidad), los cuales y trabajando en conjunto logran la transformación de la realidad social.

De esta manera, la pedagogía crítica se relaciona con el PCP, dado que se tiene como meta el desarrollo de un líder comunitario dentro de su entorno, por ello se necesita de esta pedagogía para que tanto maestros como alumnos mantengan dialogo y reflexividad para

identificar los problemas que se presenten dentro de la comunidad en su diario vivir y conseguir diferentes alternativas (según sus condiciones económicas, culturales y sociales) y soluciones.

Didáctica crítica

Así mismo, la didáctica desde esta perspectiva crítica es entendida como “el diálogo, estudiante–saber–profesor y sociedad, con perspectivas funcionales” (Ramírez, 2008, p.118). Esto mismo Valencia (2016) ratifica desde su sentir de la didáctica crítica como “estructura de manera fenomenológica capaz de interpretar como respuesta a las realidades que surgen del contexto, capaz de problematizar y a la vez desarrollar planteamientos desde diferentes puntos de vista” (p.31) de allí que sea una finalidad primordial el brindar respuestas colectivas a los interrogantes tanto pedagógicos, como a los sociales que se presenten dado que son parte de la realidad.

A la luz de esto Ramírez (2008) presenta como elementos para la didáctica el conflicto de interés, el objeto, los fines, destinatarios y lugar social, los cuales por sus interacciones y reflexiones sugiere Klafki (1986) marcan la finalidad, intención, metodología, mediaciones y medios que tendrán lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de allí que Stenhouse (1985) considere el proceso didáctico como conjunto de estructuras construidos históricamente e incorporados a la cultura.

Esta perspectiva de la didáctica como construcción social y cultural es de suma importancia para el PCP, dado que les brinda la posibilidad de generar en los estudiantes la toma de consciencia en su proceso enseñanza-aprendizaje en la casa vecinal para que mediante la mediación de los docentes en formación pueda dialogar acerca de las herramientas, recursos, estrategias y material que potencian su proceso de aprendizaje ajustado a su realidad particular.

Aspecto disciplinar

Sobre el tiempo libre y el ocio

El ocio como componente del tiempo libre y su recorrido histórico

En la perspectiva disciplinaria, se realizan consultas para definir el ocio como componente vital para el desarrollo personal y su recorrido histórico, de qué tipo de ocio se habla y qué dimensión interesa a este proyecto conforme al ser humano a formar, también trata de definir como las prácticas corporales hechas en el tiempo de ocio son parte fundamental del desarrollo individual y colectivo y finalmente busca la tendencia de la educación física a fin de los requerimientos del ser humano a formar de este proyecto.

El objetivo principal observado desde la práctica pedagógica en la casa vecinal El Consuelo es el uso que la población juvenil le da al ocio. Muchas veces se difumina el significado de los conceptos de tiempo de ocio y tiempo libre que incluso se llega a pensar que son, aparentemente, la misma cosa en el fondo. Sin embargo, se debe tener en cuenta que estos dos términos se encuentran en permanente cambio dependiendo del tiempo y contexto en el que se encuentren, con respecto a la evolución de estas dos concepciones “se puede afirmar que han estado presentes a lo largo de toda la historia de la humanidad, aunque no siempre con el mismo significado” (Hermoso, 2009, p. 45). Por esto es pertinente aclarar lo que ha significado a lo largo de su camino por la historia transitando por las diferentes épocas hasta llegar a la actualidad.

Para este recorrido, el proyecto está de acuerdo con los planteamientos de Munné (1980) y Hernández y Morales (2008) que le atribuyen la necesidad e importancia a la historicidad del ocio y el tiempo libre y de esta manera ayudar a la comprensión compleja que tienen en estos

días. Al trazar el rumbo se tiene como punto de partida a la Grecia clásica, seguido de la Roma imperial, la época medieval, hasta detenerse en la Revolución Industrial, puesto que en este punto se le da inicio a una nueva idea del ocio y esta se caracteriza por el derecho y la necesidad que tiene el hombre al tiempo libre y a las vacaciones.

Aclaración de los términos tiempo libre y ocio

Comenzando esta exploración hay que aclarar que el tiempo libre es, según Marx (1957) “el tiempo no dedicado al trabajo” (como se citó en Munné, 1980, p. 25). Este tiempo además de estar libre del trabajo, también desde la postura de Miller y Robinson, nombrados por Munné (1980) “queda libre de las necesidades y obligaciones cotidianas y se emplea en lo que uno quiere” (p.56), aquí es importante tener en cuenta que este tiempo libre del trabajo viene desde la época de la industrialización, debido a que “históricamente el ocio es la “skolé” griega, aunque se puede decir que ha existido siempre y de forma diversa, mientras que la concepción de tiempo libre arranca del desarrollo industrial” (Cuenca, 1999, p.16).

Para complementar el concepto de ocio Munné (1980) comenta que, desde la concepción burguesa de las teorías del ocio, éstas:

se caracterizan por ver en el ocio una expresión subjetiva de las necesidades y aspiraciones individuales, un signo de intereses culturales y un valor; y por considerar al ocio como una realidad propia, separada del trabajo y distinta del tiempo libre, que es aprehensible operativamente mediante sondeos de opinión y de actitudes. (p. 20)

De acuerdo a la afirmación anterior, se especifica que el ocio es una realidad distinta del trabajo y del tiempo libre ya que es una expresión subjetiva y en él se realizan actividades de libre escogencia y que sirven para el desarrollo de las competencias, mientras que el tiempo libre

es aquel que no se dedica al trabajo, ni a las obligaciones diarias y está disponible para el consumo que es guiado por la misma economía.

En conclusión, el tiempo de ocio es mucho más antiguo y es un componente fundamental que sirve para aquellas actividades escogidas libremente guiando el desarrollo de aptitudes y por ende al autodesarrollo y autorrealización del sujeto, mientras que el tiempo libre es un término relativamente nuevo y es solo un tiempo que queda libre para cualquier actividad que ayude o no al desarrollo del ser.

Recorrido histórico de la concepción de Ocio

El ocio (Skholé) en la antigua Grecia

Munné (1980) señala que el hecho histórico que dio origen a esta cultura del ocio fue la que surgió en la antigua Grecia, allí nace el término Skholé que se mostraba como el ideal griego y que etimológicamente significaba detener o cesar. Por supuesto, esto no significaba estar desocupado o inactivo, sino que se refería al tiempo en el cual una persona dispone para sí misma. En este sentido la Skholé no era semejante a la inactividad, “sino la posibilidad de disfrutar de un estado de paz y de contemplación creadora. Para conseguir ese estado, necesariamente uno debía estar desocupado, es decir, no sujeto al trabajo” (Hernández y Morales, 2008, como se citó en Hermoso, 2009, p. 46).

Por supuesto, no todos podían disfrutar de ese estado de paz, indica Munné (1980) que fue gracias a los Helenos que hubo una estratificación y que mientras algunos se dedicaban al ocio, los demás se dedicaban al trabajo, Aristóteles decía que solamente en el ocio los seres humanos eran libres, afirmaba que el trabajo se hacía para poder tener ocio, que la Skholé era un fin y su antítesis era el trabajo, incluso Epicuro decía que el ocio era para descansar un rato de las labores y de los placeres, y que ni siquiera la política podía interrumpir el espíritu ocioso.

El ocio (Otium) en Roma

Continuando con el viaje, en Roma no perduró la visión griega, solamente los estoicos siguieron con ella. Munné (1980) argumenta que en este lugar y tiempo se introduce una nueva idea, Cicerón es el autor principal de esta, a la cual llama Otium y denomina así al tiempo de descanso que necesita el cuerpo y el espíritu para que, después de haber descansado, vuelva a su trabajo o al servicio público. El ocio en este específico momento se ha invertido, en Grecia era un fin, pero desde esta mirada romana, el ocio era un tiempo de descanso, para retornar a las labores después de haber descansado, en este caso el ocio es un medio y el trabajo es un fin.

Para los romanos, según Munné (1980) el Otium respondía además a unas características de orden político y económico diferente, este termina siendo el ocio de masas, el Estado organizaba ese ocio en las fechas de fiestas que estaban presentes la mitad del tiempo, el ocio popular y masivo era desprestigiado por la élite y lo utilizaban como medio de dominación. El ocio del pueblo era visto como desocupación y diversión impuestos por algunos emperadores para dominar mejor. Para los filósofos, el ocio del pueblo era un medio para despolitizarlos y minimizarlos a solamente espectadores.

Entonces, en este punto se tiene por una parte al ocio popular y por la otra el ocio de la élite, mientras que en uno la sociedad se dedicaba a la diversión y el entretenimiento como en coliseo de Roma y sus luchas entre gladiadores y carreras brutales, todo con el fin de dominar al pueblo por parte de los partidos políticos, en el otro, la élite aparte de espectadores en estos eventos sangrientos también contaba con las termas, baños públicos y gimnasios donde no cualquiera podía participar.

El ocio (ideal caballeresco) en la edad media

Siguiendo el recorrido por la historia, Munné (1980) afirma que el ocio en la edad media es contemplado como el ideal caballeresco, al igual que en la anterior versión, responde al descanso y a la diversión dada en las fiestas organizadas y controladas por los que tienen poder, en este caso, la iglesia y el señor feudal. Al igual que el Otium, el ocio va dirigido a la diversión y a la exhibición, también es parecido a la Skholé en ser contraparte del trabajo, esto convierte al ocio nuevamente en un fin en esta época. Además, dice que el tipo de ocio que nace en esta época es lúdico clasista, esta tiene que ver con que la clase alta al estar libre de trabajo y dedicarse a actividades que se consideran honrosas permiten disfrutar del decoro social, además son libremente escogidas como el deporte, la guerra, la política, religión o ciencia.

El ocio para este momento histórico relata Munné (1980) significaba tener una posición elevada y una manera de conseguir respeto social, emerge entonces el tiempo improductivo que se convierte en una prueba de riqueza y poder, esto significaba que era necesario gastar el tiempo en exhibir el ocio, un ocio privado y vivido que había que mostrarlo, por lo tanto, esta exhibición ostentosa exigía consumos ostentosos, signos externos de la nobleza que en contraparte no dedicaba tanto tiempo a las labores como la población servil que si tenía tiempo de trabajo, signo de sumisión e indignidad. Este ocio caballeresco de la edad media ha transitado tanto que influye en nuestros días “hasta nuestra sociedad de consumo, obsesionada por los status symbols, fuente artificial de riqueza, de prestigio y de poder” (Munné, 1982, p. 45).

El ocio (tiempo sustraído) en la revolución industrial

En la Revolución Industrial según Munné (1980), se vive un aumento de tiempo de trabajo que es necesario para la fiebre de producción que necesitaban los empresarios capitalistas, el tiempo que se dedicaba al trabajo era demasiado tanto para hombres y mujeres

como para los niños que llegaban a extremos agotadores. La clase trabajadora toma conciencia de la explotación a la cual se ven sometidos que inician un fuerte movimiento revolucionario con organizaciones político-económicas que son de orden sindical, esto sobrepasa los ámbitos nacionales. Sus exigencias primordialmente eran la reducción de la jornada laboral y el aumento de los salarios.

La disminución de las horas laborales fue lenta, pero continua a través de medidas legislativas del gobierno, este ponía límites formales a las jornadas de producción y poco a poco va surgiendo un nuevo tiempo que es sustraído al tiempo de trabajo, un tiempo de más, el cual la ideología liberal no le tenía normas impuestas sobre él, este tiempo está sujeto a la libre disposición que cada persona le pueda dar (Munné, 1980) Es decir, que en este momento histórico surge el tiempo libre, tiempo sustraído del trabajo.

La modernización proporciona una manifestación del ocio, las anteriores acepciones analizadas en Grecia, Roma, en el medioevo eran positivas o negativas dependiendo del contexto y para este momento la actividad ociosa es socialmente vista desde una perspectiva clara y específica que no determina, pero sí condiciona el uso del tiempo que esté destinado a ella. “Lo esencial en cada caso es más el uso social que se hace de la temporalidad, que el hecho de disponer libremente de un tiempo” (Munné, 1980, p. 49).

Ahora en el tiempo moderno no pasa así, Munné (1980) narra que se le sustrae tiempo al tiempo habitual, al cotidiano, no se le da importancia al contenido de dicho tiempo y lo que se valora es un tiempo de no-trabajo que no es el ocio específicamente, este tiempo no está destinado a las libres actividades para desarrollo del sujeto, sino que es más como un espacio vacío que viene del todo y para todo que además está disponible para todos, en la actualidad existe es un ocio masivo que como es para todos por igual viene de forma horizontal, y es

llamado “ocio burgués”, por supuesto, se debe aclarar que esa denominación no lo hace que sea exclusivamente de los burgueses, lo que se quiere decir con dicho término es que ellos lo inspiran y lo controlan.

Ahora bien, dice Munné (1980) que el comportamiento en el tiempo sustraído al trabajo es clave, ya que no es ni libre ni socialmente indiferente, es otorgado por las condiciones de trabajo y ese tiempo termina siendo un breve receso del mismo trabajo y este descanso pasa a ser una oportunidad para el consumismo que los dirigentes capitalistas aprovechan para sus intereses económicos que se disponen para el consumo, entonces este tiempo sustraído pasa a ser un tiempo de consumo.

Después de todo este viaje de la concepción de ocio a través de la historia, se puede analizar cómo ha cambiado a través de las diferentes épocas y como es visto, valorado y vivido hoy en día, ya que en la actualidad “Nos encontramos inmersos en una nueva era, en la que el ocio es un valor en alza, tanto a nivel individual, social, como económico, lo que ha originado un ascenso de éste en la escala de valores, al encontrarnos en una sociedad en la que las personas persiguen la satisfacción de sus necesidades” (Madariaga y Cuenca, 2012, p.15). Últimamente el ocio es concebido como un componente del tiempo de descanso que comúnmente se utiliza para el consumo, sin embargo, no toda la población cuenta con los recursos para este uso, sobre todo la población vulnerable que es la población con quienes se trabaja en este proyecto “De ahí que examinar el ocio críticamente nos lleve a determinar los caminos para hacer de él algo valioso para las personas y comunidades” (Lazcano y Doistua, 2010, p.15).

La reivindicación del Ocio

En la actualidad el ocio viene reencontrando su lugar que había perdido, ya no hace parte únicamente de las clases altas, por lo que el ocio ya no es exclusivo y puede presentarse en

varios contextos lo que favorece al autodesarrollo, a la autorrealización, ya que puede ser el medio ideal para la propia identificación, de acuerdo con Cuenca (1999) los sujetos no son sólo la profesión que ejercen, sino que se ven también reflejados en el uso del ocio porque, así como el trabajo avanza recortando progresivamente el campo de la libertad, de igual manera el ocio va abriéndose paso para diferentes situaciones y posibilidades, además el ocio es un modo de ocuparse, de organizar y pasar el tiempo, es decir, que el ocio llena “el gran vacío existencial ocasionado por la reducción o la ausencia del trabajo” (Cuenca, 1999, p.15)

Así como ha ido en aumento el tiempo no dedicado al trabajo, no se ha mostrado un uso cualificado en este aspecto, por lo cual en muchas ocasiones sigue siendo, como lo denomina Cuenca (1999) *un tiempo blando*, donde no se hace énfasis en su calidad ni en su eficacia desde lo individual ni lo social, a diferencia de la vida laboral donde se comprenden la utilidad, la eficacia y el aprovechamiento, en el ocio es difícil describir estas características de buen o mal uso de dicho tiempo. Tomando en consideración, en el tiempo libre existe ese ámbito temporal delimitado que está lleno de posibilidades y que se puedan realizar acciones de cualquier clase, también, el tiempo social es medible y cuantificable, por lo tanto, es fácil analizar experiencias de ocio en las cuales hay actividades social y objetivamente consideradas, como ver una película, leer un libro, juegos de mesa, etc.

Por otro lado, es difícil analizar el tiempo de ocio ya que este nos remite directamente al tiempo empleado en prácticas de ocio, estas prácticas varían de persona en persona porque surgen desde la vivencia humana lo cual conduce al aspecto personal y subjetivo, por lo que dificulta cuantificar los momentos y los efectos del proceso de la vivencia del ocio, esta vivencia se debe realizar de forma plena, Cuenca (1999) menciona que según Dewey una experiencia

completa del ocio y con sentido “se lleva a cabo... cuando existe un proceso con inicio, desarrollo y final” (p.16).

El tiempo en el cual se vive el ocio, afirma Cuenca (1999), es diferenciado del mero *pasatiempo* porque a diferencia de este, el ocio se incorpora en la vida de los sujetos “rompiendo barreras del tiempo objetivo” (p.16) Es decir, que la experiencia del ocio se enriquece cuando su momento presente (procesual y significativo) se une con el tiempo pasado (ilusión, esperanza y preparación) y con el tiempo futuro (revivir mentalmente la experiencia pasada) además de poder ser motivación para una nueva experiencia de ocio. En conclusión, es más difícil cuantificar el tiempo del ocio y sus procesos debido a que aparte de ser una experiencia singular, su tiempo no se reduce al tiempo dedicado a la actividad en sí, como sucede en el pasatiempo, sino que este tiempo trasciende las barreras impuestas por el tiempo objetivo uniendo pasado, presente y futuro en un dinamismo temporal.

Por supuesto, no se debe dejar de lado su análisis, Cuenca (1999) argumenta que dicho análisis se puede hacer de manera objetiva o subjetiva, desde la primera se puede confundir con el tiempo dedicado a algo con recursos que se invierten o sólo con las actividades, por otro lado, desde la manera subjetiva se debe considerar que la persona percibe en su vivencia del ocio una satisfacción única, como es personal, el ocio “forma parte de nuestra manera de ser y manifestarnos” (p.17) lo cual hace que el ocio sea una de las formas en las que el sujeto puede expresar su propia personalidad.

Como bien se sabe, el ocio que es comúnmente relacionado a una ocupación gustosa, querida y libremente elegida, ahora, desde el análisis anterior y desde la perspectiva subjetiva, es también partícipe en el ejercicio de la expresión de libertad, el ocio no depende únicamente de las actividades, del tiempo, del nivel socioeconómico ni de la formación que el sujeto tiene, pero

sí depende del sentido que el sujeto le otorga a cada experiencia del ocio, de modo que no es suficiente delegar al ocio como sinónimo de actividades enfocadas a la diversión, porque este argumento no es suficiente. El ocio es, además de expresión de libertad, como se mencionó ya, es un derecho del ser humano, el ocio, dice Cuenca (1999) va más allá del descanso y la diversión, el ocio abre paso a la libre expresión, autorrealización y autodesarrollo, por consiguiente, es un ejercicio de dignidad y no de orgullo.

¿A qué tipo Ocio se dedica este proyecto?

El ocio, según Cuenca (1999) tiene una doble realidad, por un lado, está el ocio concebido como diversión en el cual se presenta el consumismo, este ocio es pasivo y simplemente está ahí dispuesto a cualquier utilización del tiempo libre sustraído del tiempo de trabajo, por otro lado, está el tipo de ocio que interesa a este proyecto, un ocio abierto a diferentes miradas presentes y futuras, que hace parte del desarrollo humano, un ocio que deje en el sujeto experiencias gratificantes, significativas, propicias para cada edad, un ocio deseado, participativo, de carácter social y cultural, un ocio humanizante en el cual incluye a todas las personas, un ocio que conlleva al equilibrio físico y mental que da paso a la creatividad, a la cooperación y contemplación, este es un tipo de ocio humanista “un ocio en el que el desarrollo humano está por encima del disfrute del dinero, por encima del placer y más allá de la diversión” (p. 20)

Desde esta perspectiva humanista del ocio, se brinda una idea simpatizante y coherente con la complejidad del desarrollo del ser humano y su enfoque sociocultural expuesto con anterioridad, este se ocio, en efecto, se basa en las interacciones sociales y las relaciones con el entorno, lo cual encamina a pensar en un *ocio comunitario*. Siguiendo a Cuenca (1999) el ocio comunitario surge desde las tradiciones culturales desarrolladas en los diferentes contextos, este

ocio entrega a sus integrantes una experiencia grupal compartida, es decir que este ocio nace desde la propia comunidad que lo vivencia, en él se desarrollan lazos afectivos con los demás lo cual ayuda al tejido social.

El ocio comunitario, de acuerdo con Cuenca (1999) es directamente una expresión que los sujetos, en su grupo humano respectivo, construyen mediante experiencias grupales, estas pueden ser altruistas y beneficiosas para su comunidad o pueden ser segregadas como experiencia grupal cerrada a otros grupos, de ahí su relación estrecha y compleja de su vivencia compartida con otros seres humanos y desarrollado en los diferentes contextos geográficos, históricos, culturales y sociales. El ocio “en cuanto experiencia comunitaria, es un fenómeno complejo que debería contribuir a que los grupos humanos vivan más satisfactoria y felizmente” (p.21)

Este ocio comunitario se manifiesta de varias formas, a lo que Cuenca (1999) llama dimensiones, resumiéndolas nos encontramos con la *dimensión lúdica*, en esta se observa la diversión de las personas por medio del juego donde participan niños y adultos, situada en el mundo de los hobbies, está la *dimensión ambiental-ecológica* en donde se tiene en cuenta el entorno y la vivencia del ocio está unida a la naturaleza, está la *dimensión festiva* que se refiere a las fiestas, identificadoras de cada comunidad y en el cual se evade a lo racional y se opone a la cotidianidad, está la *dimensión solidaria* en el que se ayuda al otro sin interés alguno, se evidencia la calidad y sensibilidad humana lo cual convierte a esta dimensión en social y altruista.

Finalmente, Cuenca (1999) nos habla de la *dimensión creativa*, esta va más ligada al proyecto presente, pues en esta dimensión su vivencia es tanto formativa como cultural y está unido a procesos reflexivos. Las experiencias culturales del ocio se ligan a prácticas musicales,

dramáticas, artesanales, etc. Es decir, que esta dimensión tiene relación directa con el capital cultural de los sujetos y los grupos y así como esta dimensión se une a los procesos educativos, también une a sus equipamientos, recursos destinados y posibilita la comunicación y la apertura.

A partir de estas experiencias que se viven en el ocio comunitario desde la dimensión creativa los sujetos tienen vivencias significantes en el ámbito educativo, según Cuenca (1999) dice que no se trata de enseñar que debe o qué tiene que hacer el niño y la niña en su tiempo de ocio, sino que se busca que el menor relacione las experiencias de ocio con los valores y el aprendizaje de comportamientos sociales que colaboran en la adaptación del sujeto al sistema y que permita la reflexión sobre realidades y forma de vida distintas contribuyendo así al desarrollo integral de la persona.

Sobre la tendencia: Experiencia Corporal

Toda experiencia se sitúa en lo corporal, y da a entender que es algo único que otorga sentido a la propia vida, al respecto Mosquera, López y Arenas (2016) dicen que “En esta visión se concibe lo corporal como la conjunción dinámica y reflexiva de la naturaleza humana con el entorno cultural, que constituye nuestra corporeidad, que es el mismo cuerpo vivido, una experiencia como ser en el mundo” (p.120) estas relaciones dinámicas y reflexivas del ser humano con el entorno cultural que forman experiencias son únicas e irrepetibles, y se van desarrollando a lo largo de la vida en la que influyen los aspectos sociales, económicos, políticos, entre otros.

La experiencia corporal tiene su carácter complejo en cuanto el sujeto explora, siente y vive su cuerpo y también se configura mediante la cultura y la sociedad en la cual está inmerso, el PCLEF (2004:30) argumenta que:

La experiencia corporal (en el marco de cualquier cultura y sociedad) puede ser asumida como el conjunto de impresiones que dejan huella y dan lugar a la asignación de significado particular y construye la historia de vida de cada persona, pero que puede reconstruirse y modificarse a partir de los acontecimientos sociales y culturales que lo afecten en su totalidad. (Díaz, 2007, p. 92)

A la tendencia de Experiencia Corporal se le debe analizar sus ejes de estudio, Molano (2012) plantea tres dimensiones como fundamentos estructurales, estas dimensiones son: la dimensión extra-corporal (extensión), la dimensión intra-corporal (introyección) y la dimensión inter-corporal (comunicación). En el siguiente cuadro y a modo de interpretación, se realiza una síntesis de estos ejes y sus dimensiones:

Tabla 1. *Fundamentos estructurales de la experiencia corporal según Molano (2012)*

Ejes	Extensión	Introyección	Proyección
Dimensiones	Extra-corporal	Intra-corporal	Inter-corporal
En relación con	Los objetos, espacio y tiempo.	La subjetividad y los sentidos	El acto comunicativo en el entorno social

Fuente: Elaboración propia a partir de los postulados de Molano.

Estas dimensiones se potencian por medio de las intervenciones educativas cuyo medio está basado en la lúdica, en ella se manifiestan expresiones de arte como la dramatización, la música etc. así como los juegos o competencias deportivas y actividades folclóricas que guardan relación con el capital cultural de la comunidad.

El papel de la lúdica en el proceso de aprendizaje

Lo lúdico es un término que remite a una característica humana; el aspecto simbólico, (Jiménez, Dinello y Alvarado, 2004, citado por Domínguez, 2015 p. 11), que comúnmente se

presenta al configurarse una libre identidad de la conciencia, un alto grado de sensibilidad y la creatividad para ejecutar tareas que satisfagan simbólicamente las necesidades de cada persona incluyendo sus emociones y afectos. En la lúdica existen sentimientos de tensión y alegría, se experimenta el sentimiento de ser y actuar de forma distinta a la vida rutinaria y objetiva. Es por eso que normalmente a la lúdica se le ve como la capacidad que posee el ser humano de sobrepasar su orden simbólico para crear nuevos modelos de acción y pensamiento, incorporando, además, felicidad y diversión.

El desarrollo de lo lúdico según Domínguez (2015) establece libertad, interacción y cotidianidad, este desarrollo no se debe sobrecargar de preocupaciones funcionales, para que el sujeto en verdad esté inmerso en momentos y espacios de “trance”. El desenvolvimiento de esta capacidad no finaliza en la infancia, sucede lo contrario, después de esta etapa la lúdica se expresa y se manifiesta en las culturas en diversas formas de rituales, competencias deportivas, espectáculos, representaciones folclóricas, y expresiones de arte como la dramatización, la música, la pintura, etc.

Las actividades lúdicas según Candela (2020) constituyen una gran fuente para promover el aprendizaje de carácter significativo. La lúdica es una forma de vivenciar la cotidianidad, es decir, sentir placer y otorgarle valor a lo que sucede percibiéndolo como acto de satisfacción física, espiritual o mental. La actividad lúdica es importante para el niño y la niña ya que propicia el desarrollo de las aptitudes, las relaciones y la confianza entre las personas y fomenta la atención del niño como motivación para su aprendizaje. Las actividades lúdicas que se realizan en el aula se convierten en una herramienta estratégica que sumerge al niño al alcance de aprendizajes con intencionalidad pedagógica en ambientes agradables y creativos, de manera atractiva y natural desarrollando diferentes habilidades cognitivas, físicas y sociales.

Diferentes estudios han evidenciado que la lúdica incorpora el pensamiento creativo, la solución de problemas, capacidades para poder aliviar el estrés y la ansiedad, también se pueden obtener nuevos entendimientos, Candela (2020) argumenta que en la lúdica se pueden aquietar los problemas de conducta, también enriquece la autoestima y aumenta la habilidad para utilizar herramientas comunicativas y desarrollo del lenguaje, por último, es importante mencionar que la lúdica es una actividad fundamental para la formación de los estudiantes en relación con los demás, con el entorno social y cultural y consigo mismo en el transcurso que se le propicia un equilibrio moral entre su clima interno y el medio físico y social con que interactúa.

Capítulo III. Diseño de implementación

Currículo

El primer paso en el diseño de implementación es consolidar la visión que el PCP tiene y maneja del currículo oficial y oculto, los cuales necesariamente se relacionan e influyen en el pilotaje de la propuesta en la casa vecinal El Consuelo.

Dicho lo anterior, la visión del currículo oficial consiste en “los objetivos explícitos cognitivos y afectivos de la instrucción formal” (Giroux, 1997, p.65). Esto quiere decir, que el currículo oficial es aquel que reglamente el conocimiento desde lo técnico y estructural segmentando el proceso de enseñanza-aprendizaje en pasos y/o y considerando que el mismo solo se da en la esfera oficial de la educación.

Por otra parte, el currículo oculto sostiene Giroux (1997) “las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula” (p.65). Debido a esto, el currículo oculto desafía al educador como agente transformador, dado que su discurso y acciones pedagógicas tienen que ir más allá de lo teórico y lo oficial para estar en el marco de la realidad propia y la de sus estudiantes.

La relación entre el currículo oficial y oculto empleando las palabras de Apple (1986) sobrepasa lo meramente académico dado que dichos:

El conocimiento abierto y encubierto que se encuentra en las situaciones escolares, y los principios de selección, organización y evaluación de este conocimiento, es una selección, regida por el valor, de un universo mucho más amplio de conocimientos y principios de selección posibles. De ahí que no deban aceptarse como algo dado, sino que deben problematizarse -tenerse entre paréntesis, si así lo prefiere-, de modo que podamos

examinar las ideologías sociales y económicas y los significados institucionales que están detrás. (p.66)

A juicio del autor, el currículo oficial como el oculto tendrían un fin como aparato ideológico dado que ambos serían transformados ya sea por la economía, política o hegemonía para estar al servicio de las necesidades de las clases dominantes. Por ello, se invita a la visión crítica del aparato educativo (prácticas curriculares y pedagógicas) para generar un currículo democratizado coherente del orden social donde la cultura crítica, el conocimiento y comprensión de las tradiciones y la aptitud de usar el conocimiento y las habilidades con el fin de generar nuevas relaciones sociales alejadas de las miradas y reproducciones ideológicas positivistas y funcionalistas. Desde este planteamiento, un acercamiento acorde para el currículo sería el brindado por Bobbitt (1918) como “El rango total de experiencias, dirigidas o no, comprometidas en desarrollar habilidades en los individuos”

En síntesis, la finalidad y necesidad de una relación entre el currículo oficial y oculto, radica en expresar y basar desde las miradas de ambos, un currículo en miras de trabajar las necesidades de la comunidad (en este caso de la casa vecinal El Consuelo) donde la práctica educativa fomentada por docentes-estudiantes-comunidad está basada en el compromiso para educar en el pensar-actuar de manera crítica acerca de las situaciones que se presentan en la cotidianidad del entorno.

Teoría curricular

La teoría curricular escogida para abordar y realizar el respectivo pilotaje de la propuesta de intervención en la casa vecinal El Consuelo, es el currículo *por problemas* o *aprendizaje basado en problemas* (ABP), este es planteado por Paineán, Aliaga y Torres (2012) como:

Una modalidad curricular y, al mismo tiempo, una metodología de enseñanza – aprendizaje con evidente base constructivista, que busca, a través del trabajo de equipo de un grupo pequeño de estudiantes (entre 8 y 10), orientados por un profesor – tutor, abordar un problema recogido de la realidad, para luego de un proceso de investigación proponer soluciones, con la finalidad de que durante ese proceso cada uno de los alumnos participantes pueda construir un sinnúmero de aprendizajes altamente significativos, pertinentes, actualizados y contextualizados.(p.163)

Las características de esta teoría refieren Ramírez-Montes y Navarro-Vargas (2015) basándose en los planteamientos de Barrows son: el aprendizaje debe de estar centrado en el estudiante, el problema se emplea como herramienta para reflexionar, integrar y construir el nuevo conocimiento, el papel del docente radica en ser un tutor y orientador del proceso del aprendizaje. En el ABP los estudiantes tienen la posibilidad de escoger los materiales de estudio, definir la secuencia y participar en la evaluación de las habilidades, aptitudes y competencias adquiridas. Una particularidad del ABP es la visión que se maneja del error dejando la concepción de castigo y convirtiéndose en una oportunidad para mejorar y potenciar el proceso. La finalidad del ABP para estos autores sugiere en la “formación integral de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, es decir: saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo” (p.327)

Es este carácter de teoría y metodología centrado en construir el aprendizaje partiendo de la realidad particular y brindándole al estudiante un rol fundamental en el proceso que hace que el ABP sea el enfoque pedagógico idóneo para el PCP.

El ABP es introducido a la propuesta mediante el vínculo que se brinda con la investigación-acción donde el currículo para McKernan (1996) consiste en una propuesta o hipótesis de la práctica pedagógica, de allí que el mismo busque su relación mediante la finalidad de la comprensión del problema y su posterior solución práctica (haciendo énfasis en la situación social del mismo) y dotando al lenguaje cotidiano y flujo libre de información entre los actores (docentes-estudiantes-docentes de la casa vecinal) siendo estas características fundamentales desde la mirada del aprendizaje en el ABP posibilitando su coexistencia y uso recíproco en el PCP.

Estilo de enseñanza

El estilo de enseñanza meta y al que busca llegar en los procesos de aprendizaje dentro de la intervención es la resolución de problemas que consiste en el “estilo más representativo de la técnica de Indagación o búsqueda. (...). Es el nivel más avanzado dentro de los estilos cognoscitivos, el alumno debe encontrar la respuesta por sí solo, a través de la búsqueda.” (Hernández, 2009, p.7) La autora propone que el objetivo de este estilo es la búsqueda cognitiva o motriz de posibles soluciones a los problemas-tareas planteado, de aquí que el papel del docente sea ofrecer la información inicial y reforzar las respuestas sin llegar a la crítica negativa mientras el estudiante mediante el rol activo buscar soluciones al problema, con total libertad. De este estilo se destaca de que todas las respuestas son válidas, la motivación hacia el aprendizaje entendiendo el ritmo y capacidad de cada estudiante lo cual concuerda con la visión y planteamientos del PCP.

De igual manera, entendiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una construcción mediante el proceso durante la puesta en marcha del proyecto también se hizo uso

de los estilos de la asignación de tareas, enseñanza recíproca y descubrimiento guiado además del apoyo de nuevas alternativas en los estilos de enseñanza como lo son la gamificación y el aula invertida.

Evaluación

La evaluación dentro del pilotaje de la propuesta es entendida de carácter formativa, que desde la posición de Samboy (2009) se entiende como:

Indica si el estudiante, el plan de estudio y el docente están alineados y si no, dónde debemos parar y realizar la revisión del proceso de enseñanza – aprendizaje. Ayuda a conseguir mejores resultados en el alumnado, así como a favorecer el desarrollo de competencias de aprendizaje permanente. Al mismo tiempo, perfecciona la tarea docente y mejora los procesos de enseñanza. (p.2)

De esto expuesto, se entiende que la función principal de la evaluación formativa es la de orientar a partir de esto es entendible que sea de vital importancia tanto para la visión del pilotaje en su concepción de PCP como para los procesos de aprendizaje que se lleven a cabo en la casa vecinal dado que busca el mejoramiento del aprendizaje del estudiante y del profesor en su rol profesional.

Dentro de la evaluación formativa se da espacio a los tres tipos de evaluación: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, siendo estos utilizados según el estilo de enseñanza, momento y situación particular en las sesiones de clase. A su vez, como instrumentos de evaluación y recolección de datos entendiendo la misma desde el ámbito cualitativo para los resultados y la discusión se establece el diario de campo y la retroalimentación verbal y se establece específicamente para la unidad palabramundo: lectura de diversas realidades el

portafolio de evidencia y en la unidad recreando mi cultura desde mi singularidad para volverlo compartido el performance.

Matriz de relaciones

En primer lugar, el cuadro humanístico contiene en el costado izquierdo las cuatro (4) características (Reflexivo, Dialogante, Sentido de Pertinencia y Cooperación) que se buscan mediante el PCP fomentar en la comunidad, dichas salen de la lectura que se hace del contexto en diferentes observaciones y visitas de carácter formal e informal a la casa vecinal y están de forma vertical, dado que permean las tres (3) unidades del proyecto, por su parte en el costado derecho de este componente se encuentran cuatro (4) subpuntos por cada unidad, dichos corresponden a los elementos en específico (que de construcción propia) se establecieron para evaluar el cumplimiento o no de la característica dentro de la unidad y a su vez en el pilotaje. Para la fácil identificación de estos vínculos entre características-subpuntos se establecieron relaciones mediante colores siendo rojo lo reflexivo, naranja lo correspondiente a dialogante, morado lo propio del sentido de pertenencia y azul lo relacionado con la cooperación.

El dialogo, la relación y el análisis entre dichas características y sus respectivos subpuntos dentro de las unidades nos llevan a buscar un ser humano a formar (líder comunitario), dicho es la casa vecinal busca promover en sus estudiantes mediante clases, refuerzo escolar, talleres, etc. Por consiguiente, para la propuesta particular y para la casa vecinal dicho ser humano con sus características deben trabajarse en todos los momentos y espacios como un todo (y también siendo coherentes con la metodología de investigación-acción del proyecto) en aras de generar consciencia de las diversas situaciones socioeconómicas que se presentan en el barrio y posteriormente cambios sociales a mediano y largo plazo desde, dentro y para la comunidad.

En el aspecto disciplinar, en primera instancia se encuentran las tres (3) dimensiones (extra-corporal, intra-corporal e inter-corporal) en el costado izquierdo, las cuales hacen parte de los fundamentos estructurales de la experiencia corporal que expone Molano (2012) cada una tiene un eje de análisis en particular (cultura, subjetividad y personalidad), dichas dimensiones se encuentran de forma horizontal haciendo su relación respectiva con una de las tres (3) unidades y sin olvidar que están impregnadas a su vez con las características del líder comunitario a formar, igualmente en el costado derecho se encuentran (3) subpuntos por unidad, dichos corresponden a las particularidades en específico que se van a observar de la experiencia corporal en la unidad. La dimensión extra-corporal hace la relación de las conductas corporales, espaciales y temporales con características físico-material (posibilita la interacción) y cultural (delimitan reglas y uso, reconocimiento de tradiciones), en la relación con los objetos y para que exista un enriquecimiento experiencial se posibilitan la divergencia de significados (de los objetos, actividades, etc.) para cada uno de los participantes según su dialogo de experiencias. La dimensión intra-corporal busca potenciar los significados a la experiencia corporal desde la percepción, la emoción, la sensorialidad, los criterios valorativos y el reconocimiento de sí con la finalidad del llegar al estado del carácter dinámico de la subjetividad, ya que al trabajar en equipo se mueven las concepciones individuales construidas frente a las situaciones o frente a los pares. A la postre, la dimensión inter-corporal fomenta la personalidad mediante experiencias corporales que tengan una transcendencia en la construcción de la persona, traspasando el aula de clase para asimilarse en su diario vivir y convivir propio y con los demás.

Luego, se pueden observar tres (3) unidades las cuales surgen de las necesidades evidenciadas de movimiento y práctica corporal tanto en las observaciones como en el dialogo con las profesoras de la casa vecinal y la oportunidad de hacer énfasis en cada una de las tres (3)

dimensiones de la experiencia corporal. Respectivamente, en la unidad conociendo mi entorno como posibilitador de relaciones comunitarias, se encuentra el manejo del espacio (físico y cultural), manejo del tiempo y manipulación de objetos, en Palabramundo: Lectura de diversas realidades, requiere de la comunicación del sujeto con su entorno social, relación entre cuerpo-espacio-creatividad y la comunicación cinética y en Recreando mi cultura desde mi singularidad para volverlo compartido promueve la subjetivación, sentido de propiocepción y el reconocimiento de sí. Cada uno de los subpuntos de las unidades en el área disciplinar a correspondencia trabaja las dimensiones extra-corporal, intra-corporal e inter-corporal de la experiencia corporal.

En el espacio de secuencia de contenidos del macro-diseño, se escogió como diseño curricular el currículo por problemas de allí que para el pilotaje surgen tres (3) unidades compuestas por un nombre, problema en específico y temas derivados que tienen como finalidad guiar las actividades prácticas a realizar integrando la visión y concepción que expuestas para la experiencia corporal y generando espacios de potenciación de las características del ser humano a formar (líder comunitario). La nomenclatura de estas unidades problema surge como forma de visualizar y hacer énfasis en la relación anteriormente mencionada en cada espacio de manera creativa y singular con las observaciones formales e informales realizadas al contexto. Cada una está mediada inicialmente por una práctica corporal específica, sin embargo, los espacios están abiertos a las posibilidades de trabajar otras prácticas según las necesidades de la comunidad y/o situaciones específicas de la práctica pedagógica. Las unidades son espacios trabajados con niños y niñas entre los 5-10 años.

En primer lugar, la unidad *Conociendo mi entorno como posibilitador de relaciones comunitarias* tiene como pregunta orientadora *¿De qué manera las prácticas corporales en la*

cultura ayudan en la construcción de líderes comunitarios? Para esta tenemos varias practicas corporales mediadas por el juego ya que este para la casa vecinal es uno de los componentes importantes para el aprendizaje. En esta unidad se tiene como intención conocer la exploración a partir de las capacidades condicionales, la trasmisión a través de las habilidades específicas y por último la cultura en el movimiento-actitud propia y con el otro teniendo estándares para identificar y reconocer sobre el yo, además de características físicas, sociales y emocionales que hacen ser un líder comunitario perteneciente a un colectivo, además de desarrollar el compromiso personal de los participantes y el sentido de pertenecía que les permita interactuar efectivamente en las actividades futuras.

En segundo lugar, la unidad problema *Palabramundo: Lectura de diversas realidades* tiene como pregunta orientadora *¿De qué manera la relación educación física/lectura influye en el desenvolvimiento de líderes comunitarios?* las prácticas corporales que se realizan dentro del espacio son mediadas por la lectura principalmente de cuentos. La unidad en principio surge en un dialogo entre directivas-profesores dado que la casa vecinal manifiesta el interés y la intención por desarrollar la lectura en sus estudiantes e indirectamente también trabajar la visión crítica de Freire acerca de la lectura, por ello se quiere identificar como la educación física puede llegar a fomentar desde el tiempo de ocio el hábito de la lectura y a su vez ser un medio para potenciar la formación de líderes comunitarios con sus respectivas características. En esta unidad se hace énfasis de la dimensión intra-corporal con su eje de análisis la subjetividad. Los temas derivados desde la postura de Learreta, Sierra y Ruano (2005) son: Alfabeto Expresivo a partir de la experiencia donde se trabaja la investigación y toma de consciente de las diferentes posibilidades de movimiento en función a las partes corporales implicadas, conceptos espaciales, ritmo corporal, calidad del movimiento, uso y vivencia a través de objetos. Alfabeto Creativo

como forma inclusiva y participativa que posibilita la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración de evidencias que relacionen lo expresivo-comunicativo y Alfabeto Comunicativo desde el conjunto de saberes que actúa como posibilidad del lenguaje desde lo escrito y gestual como herramienta que da forma y sentido a las experiencias corporales.

En tercer lugar, en la unidad problema *Recreando mi cultura desde mi singularidad para volverlo compartido* tiene la pregunta guía *¿Conozco y reconozco las implicaciones intrínsecas que tiene la cultura y la sociedad en la construcción de mi personalidad?* y las prácticas corporales que tenemos para abordar esta unidad son de tipo expresivas y lúdicas como mediaciones para potencializar acciones que lleven al reconocimiento de sí, a las actividades propioceptivas y sensoriales que hacen parte de la dimensión introyectiva. Esta unidad nace de la necesidad de reconocer como la sociedad y la cultura influyen y hacen parte de la activando mis sentidos para autoconocerme, es decir, de esa construcción de los gustos, ideas, en los modos de pensar y de sentir, de acá que exista el tema de la propiocepción desde mi sentir y sentir compartido la cual se trabaja a partir de actividades guiadas hacia la exploración de los sentidos que son fundamentales de la experiencia corporal, así lo indica Molano (2012), la subjetividad no es estática sino dinámica de acuerdo a los cambios que tiene el niño en su desarrollo, lo cual remite a la personalidad. En este orden de ideas el estudiante reflexiona acerca de la información social y cultural que le llega y configura su mejor actuar en pro de la comunidad. Ahora bien, a raíz de la unidad anterior que trata sobre la sensorialidad, se hacen necesarias prácticas corporales que inviten a enriquecer el sentido de la propiocepción la cual interviene en acciones importantes como el control, la coordinación de movimientos, el equilibrio, la medición de fuerza y el estado de alerta, prácticas corporales necesarias en el desarrollo del niño las cuales se potencian desde la Educación Física. Por último, desde el tema envolvente de la kinética como

medio expresivo el docente posibilita un enriquecimiento experiencial en cuanto el niño reconoce su expresión personal, su lenguaje corporal, es decir, su clima interno, así en su autorreconocimiento el estudiante puede encontrar la mejor manera de estructurar su posición actitudinal de sí hacia la interacción con su comunidad.

Tabla 2. Matriz de relaciones planteada para el proyecto

HUMANÍSTICO		DISCIPLINAR		Secuencia de contenidos del Macro-diseño Currículo por problemas			
Líder Comunitario (Montero)		Tendencia Experiencia Corporal (Molano)		Nombre de la unidad	Problema de la unidad	Temas envolventes	
Características del ser humano (Construcción propia)		Dimensión de la tendencia (Eje de análisis)					
Reflexivo	Dialogante	Sentido de Pertenencia	Cooperación	Dimensión Extra-corporal (Cultura)	Reconociendo mi entorno como posibilitador de relaciones comunitarias	¿De qué manera las prácticas corporales en la cultura ayuda en la construcción de líderes comunitarios?	Espacialidad y toma de decisiones
							Habitando el tiempo con mi comunidad
							Transignificando entre pares los objetos
				Dimensión Intra-corporal (Subjetividad)	Palabramundo: Lectura de diversas realidades	¿De qué manera la relación educación física/lectura influye en el desenvolvimiento de líderes comunitarios?	Alfabeto Expresivo a partir de mi experiencia
							Alfabeto Comunicativo desde el conjunto de saberes
							Alfabeto Creativo como forma inclusiva y participativa
				Dimensión Inter-corporal (Personalidad)	Recreando mi cultura desde mi singularidad para volverlo compartido	¿Cómo la relación cultura/sociedad interviene en el desarrollo de líderes comunitarios?	Activando mis sentidos para autoconocerme
							Kinética como medio expresivo
							Propiocepción desde mi sentir y el sentir compartido

Fuente: Elaboración propia.

Macro diseño

En la unidad *Reconociendo mi entorno como posibilitador de relaciones comunitarias*, la metodología está fundamentada en los juegos desde Vygotsky este establece que el juego es una actividad social, en la cual, gracias a la cooperación con otros niños, se logran adquirir papeles o roles que son complementarios al propio. estas actividades de variado carácter que lleva a cabo un individuo o un grupo de personas con el objetivo de divertirse, entretenerse y disfrutar de la actividad misma. Se trata de actividades de corte lúdico, con un propósito educativo útil o práctico establecido, pero que a su vez ejercita y satisface aspectos físicos, sociales y mentales de la personalidad. Además, este surge como necesidad de reproducir el contacto con lo demás y la naturaleza teniendo en cuenta que son fenómenos de tipo social a través del juego se presentan escenas que van más allá de los instintos y pulsaciones internas individuales. En la primera sesión se trabajará a través de las rondas con la asignación de tareas, para pasar a una segunda enfocada en actividades lúdico-recreativas a partir del Descubrimiento guiado para pasar a una tercera y cuarta sesión con juegos cooperativos con la metodología de la enseñanza recíproca. Estas a tiene como método de evaluación la recolección de información con el diario de campo y al finalizar cada sesión se trabajará una retroalimentación verbal por parte de los alumnos ya puede que sea para autoevaluarse, hacer coevaluación o heteroevaluación dependiendo lo que se trabaje en cada sesión.

En la unidad *Palabramundo: Lectura de diversas realidades*, lo metodológico está fundamentado desde la postura que brinda Vygotsky a la zona del desarrollo próximo, donde mediante el estilo de enseñanza de la asignación de tareas (sesión 1) se trabajaría la zona del desarrollo real (es decir lo que el sujeto puede hacer solo), para pasar la enseñanza recíproca y el descubrimiento guiado (sesiones 2 y 3) donde se haría énfasis de la zona del desarrollo próximo

(nivel que el sujeto puede conseguir con la ayuda de alguien) y finalmente llegar a la resolución de problemas (sesión 4) donde se evidencia la zona de desarrollo potencial (nivel del sujeto podría alcanzar bajo la guía o en colaboración con otros). Con respecto a la evaluación, esta es de carácter cualitativo (dados los planteamientos de la metodología de la investigación-acción y de la casa vecinal) lo que se busca evaluar es su compromiso activo durante la clase esta mediada por la guía de los subpuntos humanísticos específicos planeados para la unidad (indagación sobre situaciones, saber escuchar, incluyente y participación) y se tienen como instrumentos de evaluación el diario de campo (como instrumento de recolección y posterior análisis de las experiencias dadas durante las sesiones), la retroalimentación verbal (la cual será un feedback en el cierre de la clase donde se realiza una reflexión y dialogo sobre la experiencia y las acciones) y el portafolio de evidencias (los cuales son productos específicos realizados individualmente y/o colectivamente durante la clase según los medios utilizados en las mismas).

En la unidad *Recreando mi cultura desde mi singularidad para volverlo compartido* la metodología está basada en un primer momento en la gamificación, en la cual según Zichermann y Cunningham (2011) se aplican mecánicas de juego en el ámbito educativo, con el propósito de estimular y motivar la competencia, la cooperación, la creatividad y los valores que son comunes en todos los juegos, esta metodología se trabajará en las dos primeras sesiones de esta unidad, de acá se pasa al método de descubrimiento guiado, la cual se ejecutará en la tercera sesión, este método permite la elaboración de sesiones, en función de las necesidades del estudiante y no del docente ni de la persona mentora o guía, “ofreciendo la posibilidad de, mediante una serie de preguntas o problemas, que quien ejecuta tome decisiones que le permitan descubrir la solución y así construir su propio aprendizaje” (Mosston y Ashworth, 1986, citado por Castro, Viquez y Aguilar, 2020), en la cuarta sesión el método que se utiliza es el de aula invertida, en este se da

vuelta a la clase redirigiendo la atención sobre los estudiantes y su aprendizaje, por ello los temas son estudiados por los alumnos en casa y se trabajan en clase, fomentando así el diálogo y el aprendizaje tanto individual como grupal, este método optimiza el tiempo en el aula y se puede atender mejor a los niños que requieran más apoyo, además de poder realizar proyectos colectivos, así lo mencionan Vidal, Rivera, et al (2016). En cuanto a la evaluación se tienen como instrumentos evaluativos el diario de campo que sirve para la recolección de datos y para realizar un análisis posterior a las experiencias otorgadas en las intervenciones, la retroalimentación verbal, que se hará en la finalización de la clase donde se habla y se reflexiona con respecto a las experiencias y objetivos logrados y el performance que evidenciará un proceso colectivo trabajado a lo largo de las sesiones que muestre el tema de la unidad con relación al contexto local.

Tabla 3. Macro diseño planteado para el proyecto

Nombre de la unidad	Secuencia de Contenidos		Medios	Metodología				Evaluación			
	Problema de la unidad	Temas envolventes		1	2	3	4	1	2	3	4
Reconociendo mi entorno como posibilitador de relaciones comunitarias	¿De qué manera las prácticas corporales en la cultura ayuda en la construcción de líderes comunitarios?	Especialidad y toma de decisiones	Rondas	Asignación de tareas		Enseñanza recíproca	Descubrimiento guiado	Diario de campo			
		Habitando el tiempo con mi comunidad	Actividades lúdico-recreativas					Retroalimentación verbal			
		Transignificando entre pares los objetos	Juegos cooperativos								
Palabramundo: Lectura de diversas realidades	¿De qué manera la relación educación física/lectura influye una nueva práctica corporal en el entorno influye en el desenvolvimiento de líderes comunitarios?	Alfabeto Expresivo a partir de mi experiencia	Cuentos	Asignación de tareas	Enseñanza recíproca	Descubrimiento guiado	Resolución de problemas	Diario de campo			
		Alfabeto Comunicativo desde el conjunto de saberes	Actividades motrices					Retroalimentación verbal			
		Alfabeto Creativo como forma inclusiva y participativa	Actividades Lingüísticas					Portafolio de evidencias			
Recreando mi cultura desde mi singularidad para volverlo compartido	¿Cómo la relación cultura/sociedad interviene en el desarrollo de líderes comunitarios?	Activando mis sentidos para autoconocerme	Actividades sensoriales	Gamificación		Descubrimiento guiado	Aula invertida	Diario de campo			
		Kinética como medio expresivo	Prácticas corporales de propiocepción					Retroalimentación verbal			
		Propiocepción desde mi sentir y el sentir compartido	Actividades lúdicas					Performance			
			Coreografías corporales								


Fuente: Elaboración propia.

Formatos de planeación y diario de campo

Formato de planeación

Los formatos de planeación de sesión de esta propuesta son elaboración de los autores del texto. En un primer momento se encuentran los datos de la afiliación institucional del PCP como lo es el nombre la institución, facultad, programa de pregrado y título. En el segundo espacio denominado *caracterización inicial* se impregnan los datos del número de la sesión, fecha, institución donde se realizó la intervención (casa vecinal el Consuelo), lugar de la clase, grupo a quien se le realizó la clase, horario y docentes a cargo. El tercer momento llamado *caracterización de la sesión*, tiene dos (2) espacios de suma importancia: el primero es de determinar el área, la unidad y problema orientador que la sesión respectiva va a trabajar y el segundo ya es la caracterización específica, es decir: objetivo general, objetivos específicos, contenidos, metodología y recursos que se va a poner en juego en la clase. El cuarto momento corresponde al *desarrollo de la sesión*, en este se encuentran tres (3) fases en las que se dividen las clases (apertura, modulación y cierre) las cuales tienen un espacio aproximado de duración y tienen el espacio correspondiente para agregar las actividades a realizar con su nombre, explicación y variantes a ser necesario. El quinto momento atañe a la *evaluación* haciendo la aclaración de cómo, cuándo y de qué manera dicho va a ser realizado. Finalmente, el último espacio es para las *referencias bibliográficas*, donde va el anexo de los documentos, guías y referentes para la construcción de las sesiones.

Tabla 4. Formato de planeación de sesión

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACION FISICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FISICA (PC-LEF)			
FORMATO DE PLANEACIÓN DE SESIÓN			 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educación de vanguardia</i>
CARACTERIZACIÓN INICIAL			
SESIÓN	FECHA	INSTITUCIÓN	LUGAR
GRUPO	HORARIO	DOCENTES A CARGO	
CARACTERIZACIÓN SESIÓN			
AREA	UNIDAD A TRABAJAR	PROBLEMA ORIENTADOR DE LA UNIDAD	
OBJETIVO GENERAL			
OBJETIVOS ESPECIFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • • • 		
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • • • 		
METODOLOGÍA			
RECURSOS			
DESARROLLO DE LA SESIÓN			
FASE/ TIEMPO	ACTIVIDAD(ES) A DESARROLLAR		
APERTURA (...)			
MODULACION (...)			
CIERRE (...)			
EVALUACIÓN			
REFERENCIAS BIBLOGRAFICAS			


Fuente: Elaboración propia.

Formato de diario de campo

Los formatos de diario de campo de esta propuesta son elaboración de los autores del texto. El formato de diario de campo contiene tres espacios: *afiliación institucional*,

caracterización inicial y registro de intervención. Los dos (2) primeros momentos contienen los mismos datos registrados en el formato de planeación de sesión, sin embargo, se agrega el espacio de escrito por donde quedara consignado el nombre del observador. En el espacio de registro de intervención, el observador tiene la oportunidad de narrar su experiencia teniendo en cuenta la mirada específico de lo referente al PCP.

Tabla 5. *Formato de diario de campo*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACION FISICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FISICA (PC-LEF)			
FORMATO DE DIARIO DE CAMPO			
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Escuela de Educación			
CARACTERIZACIÓN INICIAL			
SESION	FECHA	INSTITUCION	LUGAR
GRUPO	HORARIO	ESCRITO POR	
REGISTRO DE INTERVENCIÓN			

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo IV. Resultados

En este apartado, se realiza el análisis de la información recolectada de los diferentes instrumentos utilizados en el pilotaje de la propuesta: diarios de campo, retroalimentación verbal, portafolio de evidencias y performance. Así pues, se utilizó como técnica de tratamiento de la información el *análisis de contenido*. A continuación, se muestra el protocolo del análisis y posteriormente los resultados agrupados por áreas que expone López (2002):

1. Lectura de los textos para ubicar los fragmentos desde la visión de los agentes educativos.
2. Los fragmentos se ubicaron en una matriz de Excel para encontrar las categorías.
3. Las categorías se agrupan mediante un segundo análisis de las categorías.
4. Los fragmentos se consolidan en áreas del conocimiento.
5. Los conceptos teóricos del proyecto se ubicaron en los fragmentos, categorías y áreas.

Finalmente, como lo indica el análisis de contenido se calculó la frecuencia, esto es, el vínculo de proporcionalidad entre dos términos que se conocen (conteo total y 100% del área) y, a partir del conocimiento de un tercer término (valor por cada categoría), calcular el valor del cuarto (X). Para así mediante la cantidad de apariciones de un concepto dentro de los fragmentos en los relatos identificar cuáles son los más importantes mediante porcentajes.

Área humanística

En el área humanística se encontraron once categorías, las cuales se presentan en la tabla 6, esto es: 1) La categoría que tiene más apariciones es “Relación Interpersonal” (20 %), esta consiste en las interacciones que se dan dentro de las clases entre estudiante-estudiante, estudiante-docente. Siendo estas tanto de carácter positivo como negativo y el lugar donde se expresan sentimientos, conocimientos y experiencias.

“se dio la instrucción de que entre el subgrupo se iban a organizar en turnos para realizar el turno, sin embargo, mientras en un grupo se dio el dialogo para la organización y participación de todos en el otro Karla tuvo un incidente en su grupo dado que Miguel no le respeto el turno, por ello en un momento de la clase se apartó del grupo”

“La docente habla con ellos en el espacio donde las preguntas porque no quieren participar en la actividad donde uno contesta que solo quiere jugar y qué está haciendo mucho frío a lo que se habla con la docente y todos los niños dan su par su punto de vista dónde 4 se siguen indispuestos y los demás dijeron que iniciará la clase que quieran participar se llega al acuerdo de que no los que no quieren participar observan la sesión y los que sí están en la sesión y participan”

Tabla 6. Resultados del área humanística

	Categorías	Frecuencia	
		Conteo	%
Área Humanística	Relación interpersonal	24	20
	Relación con la comunidad	18	15
	Liderazgo	16	13
	Experiencia durante la clase	13	11
	Relación ambiente	12	10
	Cooperación	11	9
	Comunicación	8	7
	Reflexión	8	7
	Participación	6	5
	Recorrido	4	3
	Cultura	2	2
		122	100

Fuente: Elaboración propia.

2) La siguiente categoría con el mayor porcentaje es “Relación con la comunidad” (15 %). Esta se refiere a la interacción con los recursos de la naturaleza y los miembros de la sociedad que rodea la casa vecinal.

“los estudiantes tienen una actitud motivadora, abierta y colaboradora hacia la clase y están emocionados (...) por parte de las docentes de la casa nos recibieron con las puertas abiertas”

“Al iniciar la sesión en la cancha a las 9:30 está haciendo frío está bastante opaco el día los dónde los niños expresan y dicen que quieren jugar mucho para cansarse”

3) La tercera categoría con mayor porcentaje es “Liderazgo” (13%) en esta se ven las habilidades que tiene un individuo para influir en la forma de ser y actuar de las personas o en un grupo de trabajo determinado, haciendo que este equipo trabaje con entusiasmo hacia el logro de sus metas y objetivos.

“se estableció el rol activo y determinante de los estudiantes de 4-5 como líderes, estableciendo dialogo para la toma de decisiones y normas en el juego y haciendo el papel de dirección, apoyo y organización para sus compañeros de 1-3”

“se escoge que Esteban sea el líder y que maneje la actividad es el que debe soltar la cadena la mira antes para empezar a dar indicaciones a sus compañeros ellos gritan y le hablan al tiempo para lograr el objetivo”

Se ven categorías con menor porcentaje, por ejemplo, “Experiencias durante la clase” (13%), “Relación ambiente” (12%), “Cooperación” (11%), “Reflexión” (8%), “Comunicación” (8%), “Participación” (6%), “Recorrido” (4%) y “Cultura” 2%).

Área pedagógica

En el área pedagógica se encontraron diez categorías emergentes, como se observa en la tabla 7, siendo esto: 1) La categoría que tiene más apariciones es “Estrategias de enseñanza” (43%), esta consiste en las acciones, los procedimientos y los recursos, por ejemplo: organización de grupos, utilización de material didáctico (fichas, guías, etc.) y manejo de

situaciones particulares que hace el docente de manera consciente y sistemática dentro de la clase teniendo en cuenta las ventajas y desventajas respectivas para llevar a buen término el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta categoría se haya mayormente la relación de un material con la explicación brindada por el docente y la organización de grupos para ejecutar la tarea o movimiento.

“El profesor inicio un proceso de andamiaje a cada subgrupo apoyándolo en la dirección, apoyo y organización de los movimientos de forma práctica para luego si se diera dicho feedback entre ellos a partir de la hoja de tareas”

“En un principio, los estudiantes manifestaban que no tenían claridad en lo que consistía que era un “acróstico”, por ello se llevó preparada una ficha guía para guiarlos, en el transcurso de la misma explicación ellos empezaron a realizar preguntas y la información quedo clara”

“Los estudiantes buscaban hacer los grupos con los integrantes que están más afines, por ello hicieron varias rondas hasta que el grupo estuviera lo más heterogéneamente organizado”

Tabla 7. Resultados del área pedagógica

Área Pedagógica	Categorías	Frecuencia	
		Conteo	%
	Estrategias de enseñanza	64	43
	Diálogo de saberes	33	22
	Evaluación	27	18
	Aprendizaje cooperativo	8	5
	Adaptación a la planeación	4	3
	Estilos de enseñanza	4	3
	Experiencia durante la clase	4	3
	Saber popular	3	2
	Relación entre estudiantes	2	1

Fuente: Elaboración propia.

2) La siguiente categoría con mayor porcentaje es el “Diálogo de saberes” (22%), dicha se fundamenta en las relaciones e interacciones que se da entre docentes-estudiantes tanto en el aula de clase como en los diferentes espacios y actividades de la casa vecinal, entendiendo que desde la filosofía de la misma están mediadas por la igualdad entre pares, el respeto, la tolerancia y la sana convivencia.

“Se invitó a los estudiantes a formar una media luna para tener un dialogo, reflexión e indagación sobre las situaciones que se pueden presentar en la práctica corporal orientadora de la sesión: el baloncesto”

“En este trayecto de regreso a la casa vecinal, se tuvo la posibilidad de dialogar más a fondo con Sara acerca de las situaciones presentadas durante la clase y de manera informal pedirle que este más tranquila en sus actitudes y forma de reaccionar ante las diversas acciones de sus compañeros”

3) La tercera categoría desde el área pedagógica con mayor aparición es la “evaluación” (18%), esta durante la propuesta se da mayoritariamente en la retroalimentación verbal y es entendida como la valoración cualitativa a las actividades, los comportamientos y las actitudes propias, del otro y colectivas durante la sesión de clase.

“Los estudiantes realizaron una coevaluación teniendo en cuenta la participación y cómo se sintieron durante la clase, la mayoría de los estudiantes manifiestan que se sintieron bien y que todos participaron por lo cual se les da una carita feliz a todos y se cierra con un gran aplauso por el papel y compromiso que tuvieron en las actividades”

“Aunque las estudiantes Karla y Sara se habían calificado con una carita feliz, el docente las evalúa con una cara seria dado que su actitud durante la clase no fue la más idónea”

“Se les pregunta cuales fueron las actitudes positivas que tuvieron en el desarrollo de la clase, manifestando el trabajo en equipo, la creatividad y la cooperación para pasar a preguntar acerca de las actitudes negativas contándonos de que eran conscientes y reflexivos acerca de que la falta de comunicación, la competencia y el ruido causo un mal desarrollo de las actividades”

Otras categorías que se presentaron en el área pedagógica fueron: “Aprendizaje cooperativo” (5%), “Diversidad de opiniones” (3%), “Experiencia durante la clase” (3%), “Estilos de enseñanza” (3%) y “Adaptación a la planeación” (3%).

Área disciplinar

En el área disciplinar surgieron 3 categorías cómo se puede evidenciar en la tabla 8, a saber: 1) Se evidencia que la frase que aparece más es “Actividades y extracorporalidad” (49%), esta tiene que ver en primera instancia, con las actividades planeadas y dirigidas que sirvieron como medio para observar y analizar aspectos como la organización de la clase y como se forma el aprendizaje en los niños y niñas, en segunda instancia, hace alusión a la ubicación temporal y espacial, la lateralidad y todo lo que tiene que ver con la relación del cuerpo con el espacio, el tiempo y los objetos.

“la primera actividad se hace un pequeño cambio ya que días anteriores celebra el día del agua y ellos deben aprender hacer la canción del frailejón Ernesto Pérez se inicia con la canción de Ernesto Pérez y una dinámica sobre ella esta actividad”

“Para la entrada en calor se juega con la ronda de la casita todos participan luego se hace la ronda de al pin al pon”

“Se esparcen por el espacio para crear su escena después de 10 minutos se presentan donde algunos quieren pasar y se dispone a la actividad todos realizar la actividad con entusiasmo”

Tabla 8. Resultados del área disciplinar

Área Disciplinar	Categorías	Frecuencia	
		Conteo	%
	Actividades y extracorporalidad	35	49
	Singularidad	20	28
	Interacción con los demás	16	23
		71	100

Fuente: Elaboración propia.

2) La próxima categoría emergente es la “Singularidad”, con un 28%, este término remite según el análisis a las disposiciones que los niños tienen frente a la actividad, a sus participaciones, a las habilidades cognitivas que cada uno posee, a la experiencia que cada niño y niña tuvo y a la singularidad o a las formas particulares de ser de cada uno, haciendo alusión a la dimensión introyectiva de la experiencia corporal, aparte que desde sus diferentes personalidades mostraban gusto por las actividades, se divertían y también les servían para el autodesarrollo, esto hace parte del ocio humanista al cual fue dirigido el presente proyecto.

“destacando el papel de un niño dado que desde su opinión y acciones durante la clase piensa y manifiesta que podría ser un buen líder”

“me encuentro con niños que les da pena pasar al centro y otros que se sienten bien”

“Todos los niños participan en la actividad algunos le meten baile-movimiento y otros son menos expresivos.

3) Por último, se observa la “Interacción con los demás” con un 23% y esta tiene que ver con el acto comunicativo en el entorno social, en esta se agruparon elementos como la participación de los niños, el trabajo en equipo y por parejas, el diálogo que tuvieron de las experiencias y la

comunicación con el docente, esta frase alude a la categoría de la dimensión proyectiva que también hace parte de los fundamentos de la experiencia corporal y que fueron necesarios para la creación del currículo.

“el docente dialoga varias veces con una niña para tomarse la situación de diferente manera e igualmente se hace el dialogo con la compañerita para que estuviera tranquila y siguiera participando de las actividades”

“este día se tuvo la oportunidad de compartir lectura con dos niños, dos estudiantes del grupo de 1-3 donde se dio el diálogo de experiencias cotidianas”

“En la primera actividad de la respiración diafragmática, los niños por parejas logran trabajar esta respiración para proyectar la voz mucho más fuerte, pero sin usar la garganta sino utilizando el diafragma.”

Capítulo V. Discusión y conclusiones

Discusión

Área humanística

En primer lugar, en la categoría *Relaciones interpersonales* donde las interacciones en las clases entre estudiante-estudiante, estudiante-docente, pueden ser de carácter positivo como negativo y el lugar donde se expresan sentimientos, conocimientos y experiencias. Desde el punto de vista sociocultural de los procesos de aprendizaje de Vygotsky (1979) donde se caracteriza por la adquisición del conocimiento resulta de la interacción social. En tal sentido, el conocimiento es fruto de la co-construcción donde participan el individuo como el grupo social, así como se destaca la importancia de las interacciones sociales, tras la idea de la *Mediación* y de la *Internalización* como aspectos fundamentales para el aprendizaje, defendiendo que la construcción del conocimiento ocurre a partir de un intenso proceso de dichas interacciones entre las personas. A su vez, Canales-Lacruz, Gonzales-Palomares y Rovira (2020) determina la importancia de la interacción social en la creación grupal cuando se gestiona adecuadamente la diversidad de capital humano en los equipos puede ser beneficiosa para la creatividad individual, ya que, la variedad de conocimiento genera un efecto de unión en el capital social del equipo, es decir, el capital social interfiere en los efectos de la diversidad de conocimiento en la creatividad del se parte de la base que la creatividad está íntimamente vinculada con el intercambio de conocimiento, con la cultura cooperativa y las relaciones interpersonales también se demuestra que la interacción social facilita el proceso de creación, ya que las referencias codificadas detallan los aspectos positivos de la interacción social como facilitadora del proceso de creación. Por consiguiente, se ve el proceso que se da en la casa vecinal en la adquisición del conocimiento depende estrechamente en las relaciones que se dan día a día y aún más importante en el proceso de la creación de líderes comunitarios sacando a flote las características de este mismo.

En segundo lugar, en la categoría *Relación con la comunidad* indica la interacción con los recursos de la naturaleza y los miembros de la sociedad que rodea la casa vecinal. Vygotsky (1979) alega que el enfoque socio genético de esta teoría, porque el sujeto que conoce lo hace siempre en el marco de las relaciones sociales que establece con otras personas, en un contexto en este orden de razonamiento socio genético, consiste en la capacidad psicológica específicamente humana y se conforma como producto de la vida social, siguiendo una línea cultural del desarrollo, basada en la naturaleza sociocultural del ser humano, proceso que requiere un largo y complejo proceso de internalización cultural. El proceso psicológico superior, supone una construcción socio cultural, no viene dado por lo genético, sino que se da por medio de la interacción con el medio socio cultural, siguiendo al proceso de desarrollo del aprendizaje. De igual modo, De Rosa (2018) afirma que el factor social/cultural y las relaciones que se dan con la comunidad es un aspecto del que no puede prescindirse al abordar los enfoques de la psicología de la educación, esto se debe a que el desarrollo consiste en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos elaborados por la cultura dentro de contextos de actividad conjunta socialmente definidos, como por ejemplo la familia, la escuela, el trabajo; haciendo que dichas relaciones tenga un rol inherente con el desarrollo del sujeto. La educación adquirida en este proceso no sólo impacta en el individuo, sino que crea un cierto tipo de desarrollo de los procesos superiores avanzados teniendo incidencia positiva en toda la sociedad. Como resultado en la casa vecinal dicha interacción es importante en la creación de líderes comunitarios ya que este adquiere de la relación con la comunidad conocimiento de todo aquello que lo rodea para generar los cambios necesarios en las mejoras de esta.

En tercer lugar, en la categoría *Liderazgo* donde se ven las habilidades que tiene un individuo para influir en la forma de ser y actuar de las personas o en un grupo de trabajo

determinado, haciendo que este equipo trabaje con entusiasmo hacia el logro de sus metas y objetivos. Montero (2006) afirma que El liderazgo es como un proceso de influencia social a través del cual el individuo recluta y moviliza la ayuda de otros para alcanzar un objetivo colectivo, un auténtico líder se entiende hoy como aquel individuo capaz de dinamizar personas o grupos de personas en una determinada dirección. De igual manera, González, Guijarro, Pérez y Rocamora (2022) aseguran que el liderazgo es un proceso que produce una influencia derivada de la interacción de cinco elementos: el líder, los seguidores, la situación problemática, el proyecto a desarrollar y el contexto, donde aquel que influye en otros para hacer cosas de las que se espera que produzcan mejoras en los resultados y niveles de aprendizaje. De una forma muy simple, puede decirse que el líder crea una visión de futuro junto a los demás para, posteriormente, liderarlos hacia el objetivo deseado. A modo de cierre en la casa vecinal en el proceso se ve como salen a flote las diferentes características para formar un líder comunitario y cumplir en las diferentes actividades con el objetivo.

Área pedagógica

Inicialmente, en la categoría *Estrategias de enseñanza* el docente si utiliza de manera consciente y sistemática acciones, procedimientos y recursos para fomentar mediante el pensamiento crítico los procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilitan la formación de líderes comunitarios. Desde una visión de la didáctica crítica, Klafki (1986) presenta estas estrategias como mediaciones pedagógicas del proceso enseñanza-aprendizaje construidas e incorporadas a la cultura, esto se dio en el acróstico dado que, era una recurso nuevo para los estudiantes, el cual se incluyó a su cultura mediante el reconocimiento de su nombre generando ideas y apoyo entre estudiante y con los docentes, mientras que, Núñez-Lira, Gallardo-Lucas,

Aliaga-Pacore y Diaz-Dumont (2020) suponen estas acciones como actos que superan la concepción de información para generar respuestas o conocimientos concretos, lo cual se manifestó con la hoja de tareas ya que la información de los movimientos fue direccionada y apoyada mediante el feedback tanto del docente como entre compañeros para así conseguir realizar los movimientos de la mejor manera. Para concluir, se logró identificar las estrategias de enseñanza como métodos para fomentar el pensamiento crítico reconociendo tanto la cultura en la que está inmersa la casa vecinal como el propósito de reflexionar sobre la información para generar soluciones y respuestas a las situaciones particulares, resaltando la construcción y desarrollo colectivo dentro de las mismas, de modo que si favorecen la formación de líderes comunitarios.

En segundo lugar, se observa que en la categoría *Diálogo de saberes* se genera procesos de dialogicidad entre las relaciones estudiante-estudiante, estudiante-docente y docente-docente siendo construidas a partir del sentido de pertenencia y traspasando el ámbito educativo para estar inmersas en la cotidianidad de la comunidad lo cual aporta a la formación de líderes comunitarios. A partir de la pedagogía crítica estas relaciones desde el punto de vista de Ramírez (2008) tienen como elementos: la participación social, la comunicación horizontal, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización y contextualización del proceso educativo, esto se dio en la indagación colectiva de las diferentes prácticas corporales dentro de las sesiones como momentos en los que todos los actores educativos participaban desde sus particularidades culturales, la igualdad y la tolerancia para la construcción colectiva del conocimiento en la relación saber-vida, así mismo, Pérez y Alfonzo (2008) sustentan que dicho se desenvuelve en la diversidad de opiniones que pueden representar las contradicciones o complementariedades de las relaciones intersubjetivas, esto se exteriorizo en las situaciones

particulares de rechazo o desacuerdo que se daban en las relaciones entre estudiantes las cuales mediante el diálogo y la reflexión conseguían consensos. A modo de cierre, se manifiesta que el dialogo de saberes es un proceso activo que se da en la casa vecinal siendo un espacio a la diversidad y creatividad de opiniones y voces a través de las costumbres, hábitos, creencias y saberes populares entre estudiantes, docentes y comunidad a partir de la complejidad expresando el saber del otro, de lo otro y con el otro que constituye un papel activo dentro del desarrollo de líderes comunitarios.

Por último, la categoría *Evaluación* consistió en la valoración cualitativa a las actividades, los comportamientos y las actitudes propias, del otro y colectivas dentro de las prácticas pedagógicas que potencian los procesos enseñanza-aprendizaje proporcionada mediante la retroalimentación verbal. Para este proceso, Soneugenlo y Escontrela (2000) afirma que la evaluación puede ser descrita y juzgada pero no estandarizada y medida, lo cual se da con el cuestionamiento acerca de las actitudes que se presentan durante la clase, ya que se pueden describir y juzgar ya sea por herramientas como las caritas más no estandarizar y medir dado que son particulares a las sensaciones de cada estudiante dentro de la sesión y recalca Samboy (2009) con el carácter formativo que dicha debe tener, siendo estos espacios de retroalimentación idóneos para las adaptaciones específicas a las planeaciones que llevaran consigo la revisión y consecución de cambios a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Además, González (2001) enfatiza las funciones sociales de la evaluación teniendo implicaciones ideológicas que trascienden lo escolar para estar inmerso en la sociedad, lo cual se observa en el carácter mayoritario de espacios de coevaluación dentro de las sesiones, donde los estudiantes además de plasmar apreciaciones también manifiestan las creencias y hábitos construidos socialmente y culturalmente. Para sintetizar, el proceso de evaluación si se brindó de manera

formativa y cualitativa alrededor de las particularidades de la casa vecinal mediante la retroalimentación verbal en los espacios de encuentro lo cual posibilita el desarrollo del dialogo y la reflexión de los estudiantes como líderes comunitarios, sin embargo, es de resaltar las oportunidades que tiene la casa vecinal para como institución educativa potenciar los procesos evaluativos.

Área disciplinar

En primer lugar, la categoría *Actividades y extracorporalidad* tiene que ver tanto con las actividades realizadas como con la participación activa de los niños y niñas frente a estas sesiones dadas en los espacios extracurriculares, en segundo lugar, se refiere a la dimensión extracorporal donde se observa las relaciones del cuerpo con el espacio, el cuerpo con el tiempo, y la relación del cuerpo con los objetos disponibles para su manipulación. Según Pérez (2019) se relacionan la intención del ser activo con la actividad física extraescolar, donde se muestran asociaciones significativas entre dicha intención y el tiempo dedicado a la actividad física y se observa un incremento de los niveles de actividad física conforme a esa intencionalidad de ser activo.

En cuanto a la extracorporalidad Dantas (2018) sostiene que existen narrativas de formación del cuerpo o sobre el cuerpo que transportan la noción de extensión de las cosas, de los seres y de los objetos mostrando la intrínseca relación entre trayectorias y marcas espaciales, en esta relación es posible reflexionar sobre la dependencia espacio-cuerpo en el contexto de la formación, donde los límites del mundo se confunden con los límites del cuerpo, entonces el cuerpo-mundo adquiere formas que delimitan el actuar técnico, ajustado e instruido. Por consiguiente, es de suma importancia la participación activa de cada niño y niña en las actividades físicas dadas en la cancha cerca de la casa vecinal El Consuelo, con el fin de obtener

experiencias significativas desde la extracorporalidad que contempla las relaciones cuerpo – espacio, cuerpo – tiempo y cuerpo- objeto.

En la segunda categoría, la *Singularidad* se relacionan las observaciones de las diferentes personalidades de cada niño y niña junto con sus habilidades cognitivas visibles en las actividades educativas en el marco del ocio dadas en cada sesión planeada estratégicamente para su aplicación, Gonzáles y Saura (2017) afirman que las estrategias psicopedagógicas en tareas concretas, propician la activación y desarrollo de los principales procesos psicológicos de la personalidad de los niños y niñas que son indispensables para que el proceso enseñanza-aprendizaje motor sea efectivo, los componentes para este sistema psico-regulador de acciones motrices son: la atención, percepción, memoria y pensamiento que se manifiestan desde la esfera motivacional-afectiva-volitiva (proceso racional libre y consciente) determinadas por el tipo temperamental predominante de los alumnos.

En cuanto a la educación en el marco del ocio, Puig y Trilla (1996) destacan algunas ideas que argumenta Sanvisens, escritor de *La pedagogía del ocio*, en las cuales alude al reconocimiento de la labor educativa de dicha pedagogía donde interviene un gran espectro de liberación, de comprensión humana y social y, por supuesto, de creatividad más que de simple esparcimiento y en cual da cabida al sentido formativo y creativo que parte desde la informalidad, de decisión personal y de autodeterminación consciente y voluntaria, responsable de niños y niñas de hoy que serán hombres y mujeres que se enfrenten a un mañana que requiera una gran formación humana. Concluyendo, es necesario conocer, o por lo menos, distinguir cada singularidad de los sujetos intervenidos, con el objetivo tener mejores estrategias pedagógicas otorgadas desde el ocio que propicien la participación de todos, en la formación de seres

humanos psíquico-físicamente hábiles y socialmente comprensibles para favorecer así la creación de líderes comunitarios.

Por último, en la tercera categoría *Interacción con los demás* hace alusión a la comunicación, al diálogo tanto entre pares como entre estudiantes y docentes y también esta categoría se refiere al trabajo en equipo observados en las intervenciones, según Campo (2011) siendo la infancia uno de los periodos más importantes de los seres humanos donde se desarrollan los procesos psicológicos que permiten evolución y equilibrio en el aprendizaje de los niños y niñas, es fundamental enfocarse en el desarrollo de las competencias sociales del niño aprovechando estas capacidades para fortalecer nuevos roles frente al aprendizaje, esto se ve reflejado en el área personal y social. En cuanto al trabajo en equipo Ardila (2019) manifiesta que en las actividades en Educación Física es muy importante la necesidad del trabajo en equipo, debido a que, ya sean actividades de tipo lúdicas, de expresión o deportivas, generan expectativa entre los niños y mejora la concentración y el aprendizaje como factores fundamentales para mejorar las relaciones sociales y la convivencia escolar. En definitiva, es importante estimular el diálogo en la infancia ya que se desenvuelven habilidades sociales y el trabajo en equipo ayuda en gran medida esta acción comunicativa ejemplar para desarrollar cualidades dialogantes y cooperativas del líder comunitario.

Conclusiones de la experiencia

Para concluir, en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes se logró evidenciar que dicho se focalizo a partir del desarrollo de las diferentes características del ideal de ser humano en relación a la interacción social, la cual se llevó a cabo mediante la integración teoría-práctica a las actividades planteadas en las intervenciones que junto al intercambio social

conllevaron a un dialogo de saberes que involucra lo cultural, lo social, lo histórico y lo particular entendiendo la complejidad del individuo e intentando que dicho sea más humano, esta relación se puede observar en el surgimiento de las categorías *Relaciones interpersonales*, *Relación con la comunidad y Liderazgo* en el área humanística, *Estrategias de enseñanza y Diálogo de saberes* en el aspecto pedagógico e *Interacción con los demás* desde lo disciplinar, siendo destacable que dicha se desarrolle de carácter interdisciplinar en las tres áreas.

Con respecto al proceso pedagógico realizado por los docentes en formación, se puede considerar que dicho se estableció desde el dialogo de saberes con la comunidad, esto trajo consigo puntos significativos que resultaron motivadores para los docentes desde su saber hacer y saber saber lo cual llevo a construir y aplicar metodologías, estrategias y didácticas de manera secuencial y entendiendo las particularidades de los estudiantes que fomentaran habilidades al ser humano capaz de resolver problemas que a su vez lleven a la formación de líderes comunitarios. Esto principalmente se dio en la categoría de *Estrategias de enseñanza*.

Finalmente, acerca de la propuesta curricular implementada en la casa vecinal es de destacar su carácter original y singular, generando una apropiación y resignificación del acto educativo en función de las particularidades de la comunidad. De la unidad *Reconociendo mi entorno como posibilitador de relaciones comunitarias* se puede concluir que las prácticas corporales dadas en las rondas y los juegos cooperativos mediados por la cultura del contexto posibilitaron el desarrollo de las capacidades individuales y colectiva, al servicio de la comunidad y el bien común, mientras tanto en la unidad *Palabramundo: Lectura de diversas realidades* se logra establecer que, si se presenta la una relación entre la educación física/ lectura, esta se da mediante el movimiento como acto motivante y generador de hábitos para la lectura en los estudiantes, esta relación en la práctica posibilita la indagación sobre situaciones, el saber

escuchar, la inclusión y la participación subpuntos que desarrollan las características del ideal de líder comunitario que se pretendía formar, por último, la unidad *Recreando mi cultura desde mi singularidad para volverlo compartido* e consigue evidenciar que desde el autoconocimiento personal a partir del estímulo de la sensorialidad, la percepción y la kinética, como medio expresivo para reconocer el clima interno y poder mejorar la posición actitudinal para con los demás, se fueron desarrollando cualidades de liderazgo participativo en mayor medida en algunos niños que en otros, estos líderes eran escogidos democráticamente en algunos casos y en otros los docentes escogían a otros niños posibilitando la participación de todos.

Referencias bibliográficas

Abad, J y Auccahuallpa, R., (2012). *Liderazgo pedagógico en comunidades que aprenden*.

Recuperado de:

<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/990/1/Mamakuna%2011%2012-19.pdf>

Álvaro, D., (2010). *Los conceptos de "comunidad" y "sociedad" de Ferdinand Tönnies*. Madrid,

España: Universidad del país vasco.

Ardila, J., (2019). *La convivencia escolar a través de la educación física*. Recuperado de:

https://redib.org/Record/oai_articulo2073473-la-convivencia-escolar-a-trav%C3%A9s-de-la-educaci%C3%B3n-f%C3%ADsica

Arévalo, D., (2020). *Teoría de la complejidad. Pensamiento complejo de Edgar Morín*.

Recuperado de: <https://www.gestiopolis.com/teoria-de-la-complejidad-y-pensamiento-complejo-de-morin/>

Apple, M., (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Ediciones Akal.

AXP, (2011). *EL DORADO SE MUEVE, EL DORADO ES AQUÍ*. Recuperado de:

<https://arquitecturaexpandida.org/1213/>

Ávila, D y Cuervo, M., (2017). *Propuesta interdisciplinar entre educación física y tecnología*

para la formación del sujeto ecológico (Tesis de pregrado). Recuperado de:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10041/TE-21583.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Begoña, M y Rodríguez, A., (2018). *La enseñanza de ciencias sociales en la clase de educación física en lengua inglesa. Una propuesta didáctica en un contexto bilingüe*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/329954092_La_ensenanza_de_ciencias_sociales_en_la_clase_de_educacion_fisica_en_lengua_inglesa_Una_propuesta_didactica_en_un_contexto_bilingue

Calvo, G., Camargo, M y Pineda, C., (2008). *¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el distrito capital*. Bogotá D.C, Colombia: Universidad Javeriana.

Cámara de Comercio de Bogotá, (2007). *Perfil económico y empresarial localidad de Santafé*
Recuperado de:
https://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/2887/6230_perfil_economico_santafe.pdf?sequence=1

Campo, L., (2011). *Procesos psicológicos vinculados al aprendizaje y su relación personal-social en la infancia*. Recuperado de:
<https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/216>

Canales-Lacruz, I., Gonzales-Palomares, A y Rovira, G., (2020). *El proceso de creación grupal en las actividades artístico-expresivas como escenario para la negociación y la resolución de conflictos*. Recuperado de:
<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/105472>.

- Candela, Y., (2020). *Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la básica superior*. Recuperado de:
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/3194>
- Carbonell, T., Antoñanzas, J y Lope, A., (2018). La educación física y las relaciones sociales en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 269-285. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3498/349856003029/349856003029.pdf>
- Carrera, B, y Mazzarella, C., (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Mérida: Venezuela. Universidad de los Andes.
- Castro, M., Víquez., R y Aguilar, S., (2020). *Efecto de una intervención motriz basada en el método de descubrimiento guiado sobre los patrones básicos de movimiento de un niño de 9 años: Estudio de caso*. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/journal/2370/237061117003/html/#:~:text=El%20descubrimiento%20guiado%20como%20estilo,que%20le%20permitan%20descubrir%20la>
- Centro Virtual Cervantes., (2021). *Andamiaje*. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/andamiaje.htm
- Cuenca, R., (1999). *Ocio y Formación: Hacia la equipación de oportunidades mediante la Educación del Ocio*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Dantas, E., (2018). *EL ESPACIO COMO CUERPO, EL CUERPO COMO ESPACIO. Un ensayo sobre la formación*. Recuperado de: https://redib.org/Record/oai_articulo2465007-el-espacio-como-cuerpo-el-cuerpo-como-espacio-un-ensayo-sobre-formaci%C3%B3n

De Rosa, P., (2018) *Enfoque psicoeducativo de Vygotsky y su relación con el interaccionismo simbólico: Aplicación a los procesos educativos y de responsabilidad penal juvenil*. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992018000200013&lng=es&nrm=iso

Departamento Administrativo de Bienestar Social., (2005). *Concepto 1492 de 2005 del Departamento Administrativo de Bienestar Social*. Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=18916&dt=S>

Díaz, A., (2007) *¿Qué nos insinúa la “experiencia corporal”?* Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/7673/6184>

Domínguez, C., (2015). *La lúdica: una estrategia pedagógica despreciada*. Ciudad de Juárez, Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez.

Educación rural., (s.f). *La dialogicidad: Esencia de la educación como practica de libertad*. Recuperado de: https://www.educacionrural.org/?page_id=2632

Elliot, J., (1990). *La investigación acción en el aula*. Valencia, España: Morata.

Ficha Local Santa Fe, (2016). *SECRETARÍA DE CULTURA, RECREACIÓN Y DEPORTE – DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN PROYECTOS ESTRATÉGICOS – SUBDIRECCIÓN ANÁLISIS SECTORIAL, POBLACIONAL Y LOCAL*. Recuperado de:

https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/adjuntos_paginas_2014/03._perfil_santa_fe_-_segunda_version_dic16.pdf

Freire, P., (2013). *La pedagogía liberadora*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/pedagogia-unica/paulo-freire-y-la-pedagoga-liberadora>

Fuster, D., (2019). *Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>

García, M., (2020). Comunicación intersubjetiva: de los enfoques clásicos a la incorporación de lo corporal y emocional para su abordaje teorice y empírico. *Doxa Comunicación: revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales*, 30 (1), 145-163.

Giddens, A., (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, España: Alianza.

Giroux, H., (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Paidós.

González, A., Rodríguez, A y Hernández, D., (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539.

González, H., Guijarro, E., Pérez, A., Rocamora, I., (2022). *Liderazgo transformacional del docente de Educación Física en Educación Infantil: una propuesta didáctica*.

Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/90889/67870>

- González, M., (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96.
- González, M y Saura, I., (2017). ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA ACTIVACIÓN Y DESARROLLO DE LOS PROCESOS Y CUALIDADES PSICOLÓGICAS DE LA PERSONALIDAD DE NIÑOS DE QUINTO GRADO QUE PRACTICAN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA PRIMARIA “HERMANAS GIRAL”. *Revista digital de las Ciencias Aplicadas al Deporte*, 9(20), 24-34
- Hermoso, Y., (2009). *Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extracurriculares*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Hernández, B., (2009). Los métodos de enseñanza en la Educación Física. *Revista Digital EF Deportes*, 14(132). Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd132/los-metodos-de-ensenanza-en-la-educacion-fisica.htm>
- Klafki, W., (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*, 280(1), 37-39.
- Latorre, A., (2005). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Learreta, B., Sierra, M y Ruano, K., (2005). *Los contenidos de expresión corporal*. Barcelona, España: INDE Publicaciones.
- López, F., (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 1(4), 167-179.

Madariaga, A.; Lazcano, I., Doistua, J., y Lázaro, Y., (2012). La inclusión en ocio: ¿Un elemento de innovación en la sociedad actual? ¿Cómo se puede avanzar? *Revista Siglo Cero*, 43(241), 90-91.

Maya, I. (2004). *Sentido de comunidad y potenciación comunitaria*. Recuperado de: <https://personal.us.es/isidromj/php/wp-content/uploads/2007/07/apuntes-sentido-de-comunidad.pdf>

McKernan, J., (1996). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: España. Ediciones Morata,

Mirabal, A., (2008). *Pedagogía crítica: Algunos componentes teórico-metodológicos*. En (...), Paulo Freire contribuciones para la pedagogía (pp.107-112). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Montero, M., (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria -La tensión entre la comunidad y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Monsalve, S., (2016), *Vida saludable: Actividades de ocio y recreación como aprovechamiento del tiempo libre en la población juvenil*. Recuperado de: http://repository.ces.edu.co/bitstream/10946/2770/1/Vida_Saludable.pdf

Morín, E., (1986). *El método II: La vida de la vida*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

- Mosquera, L., López., S y Arenas, M., (2016) Apuntes sobre el estado del arte de la experiencia corporal. *Lúdica Pedagógica*, 1(23). <https://doi.org/10.17227/01214128.4163>
- Munévar, R y Quintero, J., (2000). *Investigación pedagógica y formación del profesorado*. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/054Ancizar.PDF>
- Munné, F. (1980). *Psicosociología del tiempo libre*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Niño, V., (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá D.C, Colombia: Ediciones de la U.
- Núñez-Lira, L., Gallardo-Lucas, D., Aliaga-Pacore, A y Diaz-Dumont, J., (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 31-50.
- Olguín, P., (2020). *Liderazgo*. Hidalgo, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
- Oquendo, W., (2020). *La pandemia: experiencias del barrio El Dorado*. Recuperado de: <https://www.revistaciendiascinep.com/home/la-pandemia-experiencias-del-barrio-el-dorado/>
- Oquendo, W., (2018). *Memorias de Barrio “Violencias y Luchas Barriales, en Resistencia”*. Bogotá D.C, Colombia: Centro documental Corporación Cultural Hatuey.
- Paineán, O., Aliaga, V y Torres, T., (2012). Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 161-180.

- Pastor, M., (2020). *La Zona de Desarrollo Próximo de Lev Vygotsky*. Recuperado de:
<https://www.mavipastor.com/la-zona-de-desarrollo-proximo-vygotsky/>
- Pérez, J., (2019). *Relación entre la intención de ser activo y la actividad física extraescolar*.
Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú
- Pérez, L y Alfonso, N., (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela.
Revista Educere, 12(42), 455-460.
- Puig, J. M y Trilla, J., (1996). *La pedagogía del ocio*. Barcelona, España: Laertes
- Quatrini, A y López, J., (2019). *El trabajo interdisciplinar en la Educación Física*. Recuperado de:
http://www.accede.iuacj.edu.uy/bitstream/handle/20.500.12729/236/TFG_2019_Quatrini_Lopez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramírez, R., (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos.
Revista Folios, 2(28), 108-119.
- Ramírez-Montes, O y Navarro-Vargas, J., (2015). El aprendizaje basado en problemas y su utilidad en el desarrollo curricular en las ciencias de la salud. *Revista Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia*, 63(2). 325-330.
- Reyes, M., (2013). *Liderazgo comunitario y capital social: una aproximación desde el campo biográfico*. Barcelona, España: Universitat autónoma de Barcelona.
- Rico, F., (2018). *El deporte social comunitario como herramienta de desarrollo humano en nuevas tendencias urbanas y deportivas* (Tesis de especialización). Recuperado de:

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/14386/RicoGutierrezFredyAndres2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rocha, L., (2016). *La Educación Física y los procesos de Inclusión Social* (Tesis de pregrado).

Recuperado de:

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2844/TE-19769.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rojas, R. (2013). El liderazgo comunitario y su importancia en la intervención comunitaria.

Revista Psicología para América Latina, 25(1), 57-76

Russo, H., (2002). *La educación ¿sigue siendo estratégica para la sociedad?* Recuperado de:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010032154/5russo.pdf>

Salud Data Observatorio de Bogotá D.C, (2021). *Casos confirmados de COVID-19 en Bogotá*

D.C. Recuperado de:<https://saludata.saludcapital.gov.co/osb/index.php/datos-de-salud/enfermedades-trasmisibles/covid19/> [Consulta: 19 de agosto de 2021]

Santiago, W., (2020). *Aproximación de la zona actual y la zona de desarrollo potencial.*

Recuperado de: <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/365263>

Samboy, L., (2009). *La Evaluación formativa.* Recuperado de:

https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/MGIEV/documentos/LECT92.pdf

Soneugenlo, A y Escontrela, R., (2000). El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus

fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior. *Docencia Universitaria*, 1(1), 11-39.

Secretaría distrital de planeación de Bogotá D.C, (2020). *Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá D.C. Documento de diagnóstico por localidad No. 3 Santa Fe*. Recuperado de:
http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/03_santa_fe_-_diagnostico_pot_2020_version_2.pdf

Secretaría distrital de planeación de Bogotá D.C, (2009). *Conociendo la localidad de Santa Fe: Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Recuperado de:
<http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/documentos/03%20Localidad%20de%20Santa%20Fe.pdf>

Valencia, M., (2016). La Didáctica en la pedagogía crítica, una apuesta para la permanencia.
Revista Reflexiones y Saberes, 3 (5): 28-32.

Valenzuela, S., (2014). *Casas vecinales, un proyecto de madres comunitarias que se derrumbó*.
Recuperado de:
<https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/10301/ValenzuelaAmaya-Santiago-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vásquez, E y León, R., (2013). *Educación y modelos pedagógicos*. Recuperado de:
http://www.boyaca.gov.co/SecEducacion/images/Educ_modelos_pedag.pdf

Zichermann, G y Cunningham, C., (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O' Reilly Media.