

Volley-Tempo como estrategia de inclusión en la clase de educación física

Julián Agustín Anaya Gómez

Juan Sebastián Londoño Díaz

Brayan Augusto Peñuela Suarez

Jessica Jasbleidy Triana Nieves



Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Bogotá, D.C. 2022

Volley-Tempo como estrategia de inclusión en la clase de educación física

Julián Agustín Anaya Gómez

Juan Sebastián Londoño Díaz

Brayan Augusto Peñuela Suarez

Jessica Jasbleidy Triana Nieves

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Física

Mg. Consuelo González Mantilla

Tutora

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Bogotá, D.C. 2022

Tabla de contenido

Dedicatoria	5
Agradecimientos.....	6
Lista de imágenes	7
Lista de Tablas.....	8
Lista de Figuras	9
Lista de Anexos.....	10
Introducción.....	11
Capítulo I. ¡Que Empiece el Juego!.....	13
<i>Identificación y Selección del Problema</i>	<i>13</i>
<i>La Exclusión: Una Jugada en Contra.....</i>	<i>14</i>
<i>De Camino al Juego.....</i>	<i>21</i>
<i>Presentando el Juego: Volley-Tempo</i>	<i>23</i>
<i>Espíritu de Juego.....</i>	<i>33</i>
<i>Juego de Volley-Tempo como Oportunidad.....</i>	<i>34</i>
<i>Otros También han Propuesto Juegos y Jugadas</i>	<i>37</i>
<i>Lo Sociopolítico Sobre el Terreno de Juego.....</i>	<i>40</i>
Capítulo II: La Jugada Educativa.....	46
<i>Ser Humano Inclusivo: Jugadores para una Sociedad Mejor</i>	<i>46</i>
<i>Lo Humano del Volley-Tempo</i>	<i>47</i>
<i>La Pedagogía del Juego.....</i>	<i>51</i>
<i>Volley-Tempo como Medio Formativo de la Educación Física</i>	<i>56</i>

Capítulo III: Diseño de la Jugada Maestra.....	60
<i>Consolidación Curricular de la Jugada</i>	<i>61</i>
Capítulo IV: Analizando la Experiencia de Jugar.....	74
<i>Evaluación Diagnóstica</i>	<i>74</i>
<i>Periodo de Familiarización</i>	<i>77</i>
<i>Periodo de Incorporación.....</i>	<i>81</i>
<i>Periodo de Reconocimiento</i>	<i>85</i>
<i>Análisis de las Fichas de Observación.....</i>	<i>86</i>
Capítulo V: Recuento de la Experiencia Lúdico-Deportiva	89
<i>Evaluación del Aprendizaje.....</i>	<i>89</i>
<i>Evaluación de la Propuesta</i>	<i>95</i>
<i>Aprendizajes docentes.....</i>	<i>99</i>
<i>Proyectando Volley-Tempo</i>	<i>101</i>
Referencias	103

Dedicatoria

Dedicado a mi familia, principalmente a mis padres Gladys Nieves Martínez y Carlos Alberto Triana Tinoco por su amor, consejo y apoyo incondicional. A mis amigos y compañeros quienes me acompañaron, motivaron y contribuyeron a mi formación como docente y ser humano.

Jessica Jasbleidy Triana Nieves.

Dedico este proyecto a mi familia, que me orientó de forma constante en este recorrido formativo, a mis compañeros, con quienes compartimos y con quienes dejamos de hacerlo, a todos ellos que me forjaron como hijo, compañero y ahora como docente.

Julián Agustín Anaya Gómez.

A mi madre por ser el soporte fundamental de mi vida y mostrarme el camino correcto, por brindarme todo lo que necesitaba para salir adelante y cumplir con mis sueños, amor puro. A mi hija o hijo, que sin conocerlo ya es parte de mi vida y un recuerdo de porqué estoy luchando por salir adelante y ser cada vez mejor persona. A mi padre que siempre ha estado a mi lado y ha sido un pilar para mi formación. A mi novia, por confiar, apoyar y creer en mí siempre, y por último a todos aquellos que con una palabra de aliento que con su amistad sincera y gran carisma me ayudaron a trazar el camino para lograr este objetivo de vida, muchas gracias a todos.

Brayan Augusto Peñuela Suarez.

Principalmente a Dios, por su infinito amor; a mi madre, Adriana Lucía, ya que sin ella no podría haber sido posible llegar a este momento de mi vida. A mi familia y amigos más cercanos que desde un principio me apoyaron para que esto fuera posible. Por último, a mi padre que desde el cielo estoy seguro seguirá apoyando a sus hijos y cuidando su camino.

Juan Sebastián Londoño Díaz.

Agradecimientos

Nuestro más profundo y sincero agradecimiento a todas las personas que hacen parte de la facultad de Educación Física de nuestra amada Universidad Pedagógica Nacional, por su apoyo y por engrandecer con su trabajo nuestra alma mater.

Agradecemos especialmente al licenciado Luis Vidal Díaz, con quien este proyecto tomó la consistencia necesaria en el ámbito práctico porque nos caracterizó como grupo de trabajo durante el abordaje, por instruirnos en sus dominios.

Igualmente queremos agradecer a el Colegio Carlos Pizarro León Gómez, su señora rectora Nubia Lancheros, la jefe de área de Educación Física la docente Angelica Cárdenas y especialmente al docente Luis Suarez quien nos brindó el espacio e hizo posible que realizáramos el proceso de implementación, permitiéndonos un crecimiento personal.

A todos nuestros docentes, por su persistencia e incondicionalidad, a nuestras familias por incentivar nuestro espíritu estudiantil, a nuestros amigos y a quienes nos acompañaron en este proceso formativo, a todos, gracias por permitirnos sembrar flores en la adversidad.

Finalmente, queremos dar un agradecimiento especial a nuestra tutora la Mg. Consuelo Gonzales Mantilla, por habernos acogido con dedicación y con comprensión haber asumido la orientación académica de este proyecto, por acercarnos a la dicha de ser maestros dentro del ámbito de formación investigativa y seguir creyendo en la disciplina académica que como docentes hemos forjado.

Lista de imágenes

Imagen 1. Reloj de arena de Volley-Tempo	25
Imagen 2. Terrenos de juego en Volley-Tempo	26
Imagen 3. Lanzamiento a una mano Volley-Tempo.....	27
Imagen 4. Lanzamiento a dos manos en Volley-Tempo.....	28
Imagen 5. Lanzamiento a una mano sobre el hombro en Volley-Tempo	28
Imagen 6. Lanzamiento a dos manos por encima de la cabeza en Volley-Tempo	29
Imagen 7. Golpes con el pie en Volley-Tempo	29
Imagen 8. Golpes con el muslo en Volley-Tempo.....	30
Imagen 9. Golpe a una y dos manos en Volley-Tempo	30
Imagen 10. Golpe con antebrazos en Volley-Tempo.....	30
Imagen 11. El empuje a una mano en Volley-Tempo.....	31
Imagen 12. El empuje a dos manos en Volley-Tempo	32
Imagen 13. Campeones y subcampeones del 1er Festival Volley-Tempo	32
Imagen 14. Patio de recreo del colegio Carlos Pizarro sede B	81

Lista de Tablas

Tabla 1. Ficha de observación.....	68
Tabla 2. Encuesta de evaluación diagnóstica.....	69
Tabla 3. Rejilla de observación de gestos motrices	71
Tabla 4. Rejilla de observación axiológica	73

Lista de Figuras

Figura 1. Comparación de resultados prueba diagnóstica y prueba final, indicador 1	90
Figura 2. Comparación de resultados prueba diagnóstica y prueba final, indicador 2	91
Figura 3. Comparación de resultados prueba diagnóstica y prueba final, indicador 3	92
Figura 4. Comparación de resultados prueba diagnóstica y prueba final, indicador 4	93
Figura 5. Comparación de resultados prueba diagnóstica y prueba final, indicador 5	94
Figura 6. Comparación de resultados prueba diagnóstica y prueba final, indicador 6	95

Lista de Anexos

Anexo 1. Matriz de relaciones para identificación de temáticas	107
Anexo 2. Macro estructura del Diseño curricular.....	107
Anexo 3. Ficha de observación 1	108
Anexo 4. Planeación Sesión de clase 1.....	109
Anexo 5. Ficha de observación 2.....	110
Anexo 6. Sesión de clase 2	111
Anexo 7. Ficha de observación 3.....	112
Anexo 8. Sesión de clase 3	113

Introducción

El presente trabajo hace parte del resultado de un proceso de aprendizajes adquiridos durante diez semestres como estudiantes del programa de la licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. En correspondencia a este programa de formación, se plantea el presente Proyecto Curricular Particular llamado “Volley-Tempo como estrategia de inclusión en la clase de Educación Física” donde a partir de una serie de observaciones en distintos contextos educativos, particularmente en la educación formal, se evidencia la exclusión como una problemática que ha impactado a la sociedad, y que dicho impacto a llegado a afectar las clases de Educación Física. A partir de allí nace la oportunidad de contribuir en la formación de un ser humano inclusivo, como una forma de mitigar dicha problemática, un individuo formado a partir de la cooperación, participación y aceptación, empleando el Volley-Tempo desde su potencial vinculante hace que pueda incluir a los niños y niñas en la clase de Educación Física sin importar sus niveles de destreza.

Para aportar a la construcción de un ser humano inclusivo, el presente documento muestra la manera en cómo se fue consolidando la estructura curricular del proyecto a partir del análisis de la exclusión como problemática, la inclusión como medio para mitigar la problemática y cómo en esta misma medida Volley-Tempo tomó la consistencia suficiente para consolidarse como un medio práctico para formar un ser humano inclusivo. Se presentan los fundamentos pedagógicos, disciplinares y humanísticos que sirvieron como sustento para el posterior diseño de la implementación piloto, fundamentos que se entrelazaron estratégicamente con la formación de un ser humano inclusivo.

Una vez se ha dado cuenta del proceso de consolidación estructural de la propuesta, se realiza un análisis de la experiencia por medio de la información recolectada durante dieciséis intervenciones prácticas gracias a la implementación de cuestionarios, fichas y rejillas de observación implementadas a una población de 64 estudiantes pertenecientes al grado sexto del colegio Carlos Pizarro León Gómez de la ciudad de Bogotá, donde 31 de ellos eran hombres y 33 eran mujeres; los resultados obtenidos a partir de estos sistemas de recolección de la información permitieron validar la coherencia entre la propuesta y la implementación.

Por último, se exponen los resultados de esta implementación desde el respectivo análisis de la información recolectada en los instrumentos de evaluación con el fin de evaluar los aprendizajes alcanzados por parte de los estudiantes, la coherencia de la propuesta y, por último, poder hacer una reflexión del aprendizaje docente, dejando así un precedente de la

proyección que se tiene con Volley-Tempo a futuro, además de exponer las consideraciones posibles respecto a los alcances y mejoras que puede tener el proyecto en el contexto educativo.

Capítulo I. ¡Que Empiece el Juego!

Partiendo de la lectura y análisis de una realidad sociocultural y educativa presente no solo a nivel nacional sino mundial se identifica la exclusión como principal elemento problemático a trabajar y, por ello, surge la siguiente pregunta: *¿Es la clase de Educación Física un espacio de prácticas inclusivas para niños y niñas?*

Este primer capítulo pone en evidencia los conceptos principales que se utilizan como ejes transversales de este Proyecto Curricular Particular (PCP) iniciando con la identificación y selección del problema, en donde se resalta la exclusión como una problemática presentada a nivel social y más específicamente en la clase de educación física. Posteriormente se hace un recuento del camino académico realizado por los autores de este proyecto desde que se cimentaron las bases para construir la actual propuesta. Continuo a ese recuento, se hace una caracterización del juego resaltando los elementos que permiten ver el Volley-Tempo como un medio posibilitador de inclusión. Luego, desde el campo de la Educación Física (EF) se muestran algunos juegos presentados con la intención de ver las rutas asumidas desde diferentes autores que dan cuenta de la presencia de la problemática; y, por último, se hace un barrido de la normatividad que sustenta la aplicación de este proyecto dentro del escenario educativo.

Identificación y Selección del Problema

A partir de la realidad vivida como estudiantes en la educación media y en la educación superior, se generan varias reflexiones y cuestionamientos sobre la organización y participación en las clases de educación física, donde la memoria trae a colación algunas experiencias sobre las diferencias que existían entre cada uno de los estudiantes desde una perspectiva de las aptitudes o habilidades motrices, calificadas estas de forma permanente como favorables o no tan favorables, todo ello desde la continua exigencia en el programa académico, proyectando de forma esencial el aprendizaje de distintos gestos deportivos propios de los diferentes deportes; en la práctica de estas actividades los protagonistas principales eran los más hábiles al cumplir los movimientos técnicos establecidos en un deporte o juego, separando a los menos hábiles generándose así una exclusión de estudiantes que no están adentro o no son parte de algo como son las actividades en las clases de educación física.

Otro de los aspectos significativos del desarrollo de las clases en el sistema educativo consistió en la separación permanente de mujeres y hombres, donde se daba por hecho la

necesidad de generar actividades distintas o de regular los niveles de competición de manera particular, cohibiendo no solo la interacción sino también intensificando discursos de desigualdad en donde probablemente hubiera sido mucho más fructífero la unificación y el trabajo en equipos mixtos. Como consecuencia de estas problemáticas era posible ver como los estudiantes se autoexcluían de los espacios y de cómo la clase cargaba con una predisposición de inconformidad en la realización de cada sesión, tema de gran preocupación respecto a procesos de exclusión a nivel escolar, así como al incumplimiento de uno de los propósitos de la Educación Física como asignatura clave para la socialización.

A lo largo de 8 semestres (4 años) en la carrera de Educación Física, una carrera en la que la práctica es fundamental, por estar directamente relacionada con la motricidad, la técnica y aspectos tácticos, se establece una relación de corte experiencial con lo transitado en la educación media y se evidencia que existen los mismos factores de exclusión presentes en nuestra formación académica media, en donde aquellos con mayor dominio en las habilidades motrices destacan sobre quienes no son tan hábiles, lo que a grandes rasgos implica nuevamente exclusión.

Por otra parte, desde el aprendizaje del voleibol, al ser uno de los deportes con mayor dificultad técnica y a la vez con un alto grado de comprensión táctica, su enseñanza y aprendizaje se ven igualmente complejizados por la desnaturalización del movimiento y la lógica externa del juego. Es por eso que, ante los modelos de enseñanza utilizados en los colegios, basada primero en la técnica para llegar a la táctica, en ocasiones el alumno no encuentra una comprensión de la lógica del juego y debido a la necesidad de continuar y perfeccionar el gesto técnico, el profesor pierde la atención y el interés del alumno que es tratado muchas veces como deportista y no como un ser en desarrollo con unas particularidades motrices.

De lo anteriormente mencionado, logramos identificar la *exclusión* como un hecho presente de muchas maneras en las clases de Educación Física, por eso resulta de interés profundizar al respecto.

La Exclusión: Una Jugada en Contra

La exclusión se toma como negativa en la sociedad porque un sujeto o un grupo de personas están afuera y no dentro de un algo que es aceptado, llegando así a no tener ni la aprobación ni los mismos privilegios de los que están incluidos, como lo afirma Matossian

(2015) en su interpretación de exclusión, se refiere en general a “una forma de separación, expresada en un sentido *negativo*, de un conjunto o grupo social respecto de otro” (p.25).

Desde una interpretación de la Real Academia Española (RAE), se categoriza el verbo *excluir* en 4 puntos, los cuales sin importar el orden hacen parte de una definición y una realidad en la exclusión, los cuales son:

- a. Quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba o prescindir de él o de ello.
- b. Descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo.
- c. Dos cosas incompatibles.
- d. Dejar de formar parte de algo voluntariamente.

En este último punto, aparece el término de autoexclusión y para Matossian (2015) resulta también pertinente pensarse en la acción o efecto de *excluirse*, como expresión de una voluntad de separación individual o colectiva (p.25). Un ejemplo de exclusión y autoexclusión serían las urbanizaciones o conjuntos privados que establecen separaciones por estrato social donde unos tienen mejores condiciones de vida que otros e implícitamente se convence a un grupo de vincularse desde lo meramente necesario con la otredad. La autoexclusión también se suele fomentar por problemas psicológicos de personalidad y falta de seguridad o desinterés por la participación en un grupo.

Al hablar de autoexclusión se debe señalar que existe un antónimo conceptual, la *auto inclusión*, que según Mascareño y Carvajal (2015) se comprende como: “una situación escasamente considerada en las teorías de inclusión/ exclusión; es aquella en la que los individuos eligen de manera autónoma participar o no participar en algún rendimiento social” (p.138). Desde esta perspectiva se señala que depende de ideales, de gustos, de autoestima, economía, educación, entre otros, tomar la decisión de ser parte o no de algo, como también la no dependencia de estar adentro o afuera (inclusión/exclusión), como lo explican los mismos autores:

Para que situaciones de autoinclusión/autoexclusión sean posibles, las personas tienen que disponer de las capacidades individuales necesarias para identificar y proveerse de los medios destinados a sus fines (en términos clásicos: niveles educacionales y de ingreso medio por lo menos), y convergentemente también distintos contextos sociales deben proporcionar un ambiente de diversidad y selección, de manera tal que si una opción no puede ser realizada, otra equivalente esté a disposición sin que ello implique

cambios sustantivos en los planes de vida individual. (Mascareño y Carvajal, 2015, p.138)

Infortunadamente, ante una decisión de apartarse o involucrarse, los sujetos no son del todo autónomos por estar bajo posiciones políticas, económicas, culturales, laborales, entre otras, hecho que permite ver la exclusión desde un campo mucho más grande como lo es la sociedad. Aparece entonces el término de exclusión social que según Estivill (2003), se puede entender como la consecuencia de una acumulación de procesos económicos, políticos y sociales que realiza una distinción y separación a una persona, a un grupo o comunidad que según su categoría de posición de clase social, cultura, o raza no tiene los mismos derechos y privilegios que otras personas, categorizándolos como los indeseables, los que no son parte de una normalidad que representa una sociedad y quedan al margen (p.5).

Continuando con el abordaje terminológico se entiende que la exclusión es una problemática social; para Moriña (2007), la exclusión puede evidenciarse en varios ámbitos y, en consecuencia, entre la población existen individuos incluidos y excluidos, produciendo así una sectorización de la sociedad entre «quienes están adentro y quienes quedan por fuera de la misma». A esta visión dualista del ámbito social, Moriña explica la exclusión como un proceso en el que “mientras unas personas tienen garantizadas unas condiciones de vida relativamente confortables y gozan de ciertos privilegios (servicios públicos, vivienda, empleo, etc.), otras no tienen la posibilidad, o tienen dificultades, para satisfacer sus necesidades sociales más básicas” (p. 8). Esto no solo es cierto para los aspectos más generales de supervivencia, sino para escenarios educativos de toda índole.

Castel (1997) como se citó en Rodríguez (2004), explica que los estudios actuales sobre exclusión social buscan presentar los problemas sociales con base en la clasificación de grupos específicos con la intención de dar soluciones específicas a temas como la miseria, la pobreza, los márgenes de vida laboral, social, cultural y económica. Sin embargo, para Castel lo que caracteriza la nueva cuestión social es el “debilitamiento de las situaciones logradas y el deshecho de estabildades aseguradas” (p. 43).

Entonces, para este sociólogo el ser humano se mueve en tres zonas en la vida social: una zona de *integración*, que se caracteriza por la tenencia de un trabajo estable y relaciones sociales y familiares sólidos; una zona de *vulnerabilidad*, que se caracteriza por trabajos precarios, intermitentes, paro laboral, entre otros, y por ende la fragilidad en las relaciones

sociales y familiares; y por último una *zona de exclusión*, caracterizada por la ausencia de trabajo y aislamiento social.

A partir de esta figura, Castel resalta la posición estratégica que ocupa la zona de vulnerabilidad, al estar ubicada entre una condición precaria y otra marginal, llamando la atención a que si ésta zona se estabiliza o reduce, la zona de integración se amplía; expresa que para evitar la exclusión, el trabajo social, debe estar enfocado en esta misma, claro está, sin descuidar las demás zonas sociales, pero teniendo especial cuidado en la que también se ve exclusión, pero es más ignorada y es la zona integradora, que por su condición basada en la constitución de relaciones sociales, familiares y laborales estables pasa desapercibida.

En comparación con el esquema de Castel, Moriña (2007) plantea una sociedad dual, sin embargo, también explica que hay quienes prefieren utilizar la expresión de la “sociedad de los tres tercios” haciendo referencia a que la sociedad está dividida en tres sectores. El primer tercio o sector lo ocupa una clase social dominante tanto económica como políticamente beneficiada por el sistema. El segundo tercio o sector social lo ocupan las clases medias, los trabajadores asalariados bien cualificados y con puestos laborales estables que logran participar de una economía creciente. Y el tercer tercio, que corresponde al último sector de la sociedad, corresponde a una población en aumento en donde se encuentra la población de pobreza absoluta, los que están en paro de larga duración, los que no tienen subsidios, los jóvenes desempleados, jubilados, entre otros.

De lo anterior, adoptamos la exclusión como una realidad social que radica en la imposibilidad de cruzar los umbrales sociales clasificatorios basados en unas jerarquías de poder, creando escenarios de desigualdad económica, política y heterogeneización social, apartando a los menos favorecidos e impidiendo el desarrollo integral del ser desde sus derechos al trabajo, a la educación, a la salud, a la vivienda, al ocio, entre otros. Aunque esta realidad social no es la que se busca estudiar y atender explícitamente, permite evidenciar la magnitud de la problemática.

Para poder entender los acontecimientos que marcan la **exclusión escolar**, se debe retomar lo anteriormente explicado en el apartado exclusión social, porque es desde ahí que surgen ciertos parámetros que serán guía para el establecimiento de la exclusión en la escuela.

Algunos eventos contribuyeron significativamente con estos procesos de exclusión a nivel educativo, empezando con la aparición de la globalización, en la Europa del siglo XIX, en donde la exclusión aparece con más claridad, debido a la aparición del capitalismo y, con ello, los primeros procesos de industrialización que necesitaron de mano de obra para completar las tareas más exigentes, apareciendo la sofisticación de los oficios o especializaciones de las tareas, relegando la fuerza bruta y abriendo paso a requerimientos con un mínimo de conocimiento para la manipulación de diversas maquinarias.

Desde lo anterior, según Jiménez, Luengo, & Taberner (2009), se implementó la escolarización elemental obligatoria; al ser una sociedad con una organización social centralizada, son aquellos que se encuentran en el centro los mayores benefactores y aquellos que están en la periferia los acreedores de la exclusión social. La educación que se le brinda a la prole, teniendo en cuenta ciertos aspectos sociales, culturales y económicos, forjan esos primeros atisbos de exclusión escolar, en donde la escuela con intenciones claramente polarizadoras divide las clases populares de las clases con mayor poder económico, esto con el fin de mantener la hegemonía en sus prácticas, aquellos que son formados para el trabajo y con fines de adoctrinamiento, y otros que son formados para cargos sociales de mayor estatus, algunos de ellos como dirigentes políticos.

Se reconoce al Estado como el ente encargado de garantizar los derechos de los ciudadanos, y ya habiendo otorgado unos derechos y libertades políticas como el voto, se considera pertinente el establecimiento de la escuela, sin embargo, en su mismo establecimiento se acrecienta la exclusión y no a corto plazo, sino, con una repercusión de largo plazo, además del permanente dominio de una clase social sobre la otra; con la característica principal de la formación y el fortalecimiento de ese llamado *Estado-Nación* que es la conformación de un monopolio nacional para el crecimiento posteriormente exponencial del mismo, siempre teniendo en cuenta el “beneficio colectivo” como bandera del proyecto, a lo que Jiménez, Luengo, & Taberner (2009) comentan:

Este planteamiento originario de los sistemas educativos nacionales partía del supuesto de la búsqueda del bien para todos a través de la libertad y de la prosperidad. Pero el análisis que llevaron a cabo los sociólogos críticos de la educación rechazó esta apariencia filantrópica de la escolarización, denunciando la naturaleza excluyente de los orígenes de la escuela obligatoria a lo largo de todo el siglo XIX,

caracterizándola como un sistema ideado para reclutar a grandes masas de escolares y excluirlas al mismo tiempo. (p. 29)

Como conclusión, la exclusión escolar está ligada a la aparición misma de la escuela, pero ¿con qué fines aparece? ¿cómo a través de los años esa postura prevalece, con privilegios para las clases dominantes y desventajas marcadas para los menos beneficiados, que suelen representar la mayoría?; por ahora no parece que dicha postura este por desaparecer, pero como siempre con buena actitud y un buen saber hacer docente, se pueden cimentar las bases para que la educación sea de la misma calidad para todos, atendiendo a su concepción de derecho fundamental y al ideal de posibilitadora de nuevas y mejores realidades.

Continuando con el andamiaje de la exclusión como problemática desde este PCP, y con lo entendido anteriormente por exclusión, exclusión social, y exclusión educativa, ahora es pertinente revisar de qué manera puede ser observada la exclusión desde las clases de educación física.

Para ello, se parte de la investigación de Julián Betancur (2013), quien analiza las temáticas de inclusión y exclusión desde la observación de las prácticas presentes en las clases de educación física en distintos colegios de Colombia, hecho que favorece aún más la comprensión de la problemática en el campo disciplinar.

A partir de las observaciones realizadas, Betancur (2013) evidencia que, a pesar de ser la Educación Física una de las materias favoritas entre los estudiantes gracias a la planeaciones de actividades lúdicas que fomentan espacios de inclusión, también surgen falencias en el desarrollo de la clase, como lo son: la falta de participación de las niñas, la constante exigencia a los estudiantes para participar en las actividades, la falta de participación por inseguridades y diversas capacidades que se presentan a nivel motriz, artístico, dancístico y lúdico. Además, recalca que no en todos los juegos los estudiantes participan porque se sienten incómodos al expresarse, o porque no están en un grupo que les genere agrado. Por lo que comenta que:

Se encuentran grandes discrepancias con lo observado, ya que en la clase de educación física se reflejan procesos de inclusión - exclusión, como la integración de estudiantes a la fuerza, la homogeneización de los individuos (tratarlos a todos como iguales sin tener en cuenta sus diferencias), la separación (Discapacidades y

patologías), la escisión (Divisiones por géneros o grupos sociales) y la autoexclusión (por burlas, bullying y apatía. (p.1434)

Considerando este tipo de situaciones como implícitas y reiterativas, es probable reconocer ciertas falencias en la Educación Física, como una materia que aplica variables de selección a los individuos formados y los clasifica como aptos o no aptos, es allí donde aparecen problemáticas de exclusión que cohiben la participación de la totalidad de los estudiantes y por tanto extralimitan la calidad del contenido que se ofrece, los estudiantes por tanto, se encuentran relegados a la posibilidad de involucrarse activamente en los espacios, de poderse formar en los ámbitos de la actividad física, ingrediente infaltable en el desarrollo social del individuo.

Para poder analizar los dos ejes (inclusión y exclusión) en las clases de educación física, Betancur (2013), utiliza unas categorías de observación que permiten reflexionar sobre los comportamientos tanto de estudiantes como de profesores, resaltando aspectos como la *metodología de la clase, las acciones tanto inclusivas como excluyentes, las interacciones sociales, la condición física y la separación por género*. Aclarando lo anterior, cada una de estas categorías bajo la mirada de las prácticas excluyentes se pueden entender de la siguiente manera:

Metodología de la clase: En esta categoría se identifican las acciones o situaciones que desde el docente y el estudiante se pueden considerar excluyentes con relación a las actividades programadas, estrategias planteadas y las condiciones del contexto que influyen en ese tipo de situación durante el transcurso de la clase, notándose una relación con la competitividad, el rendimiento físico del estudiante y las formas de evaluación marcadas por resultados más que por procesos de aprendizaje.

Acciones excluyentes: Esta categoría se puede identificar cuando los estudiantes cometen acciones de rechazo hacia otros estudiantes, o por voluntad deciden apartarse de la clase. Ejemplo de ello es cuando se retiran de clase, lo que se puede denominar autoexclusión o auto rechazó, o cuando los alumnos no invitan a participar a quienes se marginan.

Interacción social: se toma como aquellas relaciones que se da entre los actores de la clase que regularmente producen prácticas que generan exclusión y que por lo general tienen que ver con actividades de competencia o rendimiento físico.

Condición física: la explicación de esta categoría se da desde aptitudes físicas que tiene el estudiante a la hora de realizar algunos ejercicios y actividades, de su desempeño a la hora de ejecutarlas, y como estas se convierten en excluyentes en las actividades con fines competitivos en donde la meta es obtener el primer lugar, llevando al enfrentamiento y al reconocimiento de sólo un ganador.

Separación por género: esta categoría se evidencia como una forma de separación entre hombre y mujeres ya sea por organización del docente o de los mismos estudiantes que en el caso de los hombres consideran a las mujeres “débiles” y poco aptas para hacer los ejercicios, o en el caso de las mujeres que consideran a los hombres muy bruscos (p. 1437).

En todos los contextos sociales se evidencia la exclusión como una problemática de personas que están adentro o afuera de un sistema que crea un ambiente de desigualdad, de rechazo, de desprecio hacia otras personas, las cuales sufren problemas de aceptación que afecta su estado de ánimo y confianza por sentirse disminuidos. Esta sensación de no ser parte de algo tiene mayor impacto en el entorno escolar por temas de apariencia, de intelecto, estatus social de la familia, como también por las habilidades motrices e interacción social que se presente tal cual como está argumentado desde diferentes autores.

Por ende es muy importante que desde la formación educativa en las clases de educación física como espacio donde se trabaja en grupo y se exponen más abiertamente las actitudes, habilidades y destrezas de los estudiantes, se utilicen estrategias metodológicas para disminuir o erradicar la exclusión, para que así sea más fácil evitar que se perpetre en su diario vivir formando un ser inclusivo a partir de la aceptación de sí mismo, de sus capacidades y habilidades, así como de la aceptación empática de los demás, cooperando con el otro por ser partícipe de una misma sociedad, ser parte de la comunidad teniendo los mismos derechos y deberes, con el mismo valor y respeto social.

De Camino al Juego

El Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física (PCLEF) de la Universidad Pedagógica Nacional en el cual se dio nuestro proceso de formación, es una propuesta conceptualmente distinta a las implementadas en otras universidades del país, porque busca resignificar el concepto que se tiene sobre la Educación Física a nivel educativo y social. Esta proyección está organizada a partir de tres ciclos, iniciando por el ciclo de *fundamentación* que va de primero a cuarto semestre; y otro de *profundización*, dividido en

dos niveles, el primero, de quinto a séptimo semestre y el segundo, de octavo a décimo semestre.

Dentro del primer ciclo de fundamentación, los aspirantes al título de licenciados en Educación Física abordan la Educación Física como “hecho y práctica social”, donde la pretensión de este ciclo consiste en hacer un acercamiento de tipo contextual y procedimental a la asignatura desde una perspectiva investigativa a partir de la observación de múltiples escenarios socio-culturales, en donde la Educación Física fue un paradigma identificable a partir de prácticas y experiencias corporales dentro de contextos urbanos y rurales. Dentro de estas lógicas de inmersión académica se posibilitan recorridos a varios lugares del país, ejemplo de ello, las salidas pedagógicas organizadas para ir a los corregimientos de Juanchaco, Ladrilleros y La Barra, ubicados en la zona del pacífico colombiano, con el objetivo de identificar distintos contextos educativos y validar la resonancia de los contenidos vistos hasta el presente semestre, así como, lograr contrastar y aplicar la información en instituciones y centros culturales; los lineamientos académicos de estas salidas sientan sus bases de orientación en los espacios de Confrontación, donde se dieron las pautas para realizar los procesos de intervención y poder centrar nuestra atención en el insumo apropiado para crear los diarios de campo, las fichas de observación y así consolidar actividades lúdicas para presentar en las instituciones; una oportunidad para dar cuenta de la situación compleja por la que atraviesan tales sitios, una ventaja también para orientar objetivamente la labor del docente dentro de sus múltiples matices y necesidades, dentro de sus posibilidades y solvencias, en suma, una experiencia transformadora.

Una vez transitado el primer ciclo de fundamentación, se avanza al ciclo de profundización, comprendido de quinto a séptimo semestre, donde se empieza a abordar la “Educación Física como una disciplina académico-pedagógica” para lo cual, los estudiantes empiezan a realizar un proceso de aproximación a las distintas modalidades educativas (formal, no formal e informal) a partir de observaciones participativas que ayuden a identificar necesidades, oportunidades o problemas presentes en cada contexto y que ayuden más adelante a gestar una idea innovadora de participación buscando una solución a esa problemática encontrada en alguno de los contextos educativos.

Es así como en séptimo semestre los autores de este PCP ante la pandemia del Covid 19 y los cierres definitivos de las instituciones educativas, decidieron escoger la modalidad educativa informal para hacer el proceso de intervención dentro de esa primera propuesta

pedagógica como futuros docentes. Para esta sistematización pedagógica, se tomó la posibilidad de realizar una serie de observaciones participativas en el club de fútbol “La Tribu F.C” en la ciudad de Villavicencio-Meta, allí se identificaron unas problemáticas latentes en las relaciones interpersonales de los jugadores, realizando un aprendizaje en valores con el objetivo de fortalecer la sana convivencia y los procesos de comunicación dentro de un ambiente de formación deportiva. Lo anterior, también puso sobre la mesa una oportunidad para poner en marcha una herramienta académico-pedagógica que intentara dar solución a dicha problemática, es así que el Volley-Tempo se emplea sistemáticamente como la estrategia lúdica que permitiría a través de los entrenamientos continuar fortaleciendo no solamente capacidades físico-técnicas, sino también ir corrigiendo las problemáticas grupales comentadas anteriormente.

Cabe mencionar que, en el último ciclo de profundización que abarca de octavo a décimo semestre, es donde se consolida la propuesta pedagógica denominada: Proyecto Curricular Particular (PCP), con el que cada uno de los futuros docentes pretende aportar a la construcción de una educación transformadora. Es así que, como equipo de PCP, se tomó la decisión de continuar con la propuesta planteada en el proceso de sistematización de séptimo semestre, pero en esta oportunidad tomando como escenario de intervención la educación formal.

Presentando el Juego: Volley-Tempo

Volley-Tempo o “tiempo de volar” por su traducción al castellano, es una idea que nace de una tesis de grado de la Universidad de Cundinamarca elaborada por el licenciado en Educación Física y Deportes Luis Vidal Díaz Bobadilla, en el año de 1994, y que tenía por nombre “Voly-Rabo Deporte Naciente de la Universidad de Cundinamarca”. El acercamiento a los conceptos inéditos y fundamentos de esta tesis de grado fue posible debido al vínculo familiar existente entre el licenciado Vidal Díaz y el estudiante Juan Sebastián Londoño Díaz, perteneciente a la Universidad Pedagógica y miembro actual del proyecto Volley-Tempo. Sin embargo, para poder consolidar todo el insumo teórico de esta práctica fue necesario realizar entrevistas, hacer parte de prácticas y analizar archivos videográficos para configurar las bases ideológicas y procedimentales que se exponen en el actual documento porque no se pudo tener acceso a la tesis de grado, por lo tanto, se realiza una recuperación y adaptación de una propuesta de deporte alternativo del Lic. Diaz de la Universidad de Cundinamarca.

Con la aprobación del licenciado Vidal Díaz, durante el séptimo semestre, se emprende una búsqueda profunda de la tesis de grado titulada “El Voly-Rabo, Deporte Naciente de la Universidad de Cundinamarca” o de documentos que dieran conocimiento público del juego, búsqueda que fue realizada inicialmente en los repositorios de la Universidad de Cundinamarca, en las bibliotecas y en los portales y revistas científicas de investigación; sin obtener ningún resultado. Cabe aclarar que esta tesis no está en poder del licenciado Vidal y que la Universidad de Cundinamarca no dio una respuesta satisfactoria a las solicitudes hechas por el autor, ni las hechas por parte del grupo de trabajo con la intención de continuar con las raíces técnicas del Voly-Rabo, recalcando que muchas tesis de grado fueron extraviadas o simplemente no aparecen.

Con la aprobación del profesor Vidal se toma la decisión de cambiar el nombre del juego a “Volley-Tempo” partiendo de un nuevo fundamento conceptual, pero conservando la forma del juego a partir de la figura de la cancha en forma de reloj de arena. Es preciso mencionar que a partir de la figura de la cancha, que forma un reloj de arena sobre el terreno de juego, es que nace la idea de involucrar tanto el término de “Tempo” proveniente de la raíz etimológica del latín “tempus” que significa tiempo; a su vez que “Volley”, del francés medio (1400-1600 d.C.), *volee*, significa “vuelo” (*Voleibol, s. f.*); en donde dichos términos se involucran en la denominación de Volley-Tempo como: “Tiempo de volar”; pues se busca que el participante logre vincularse en el juego empleando la mayor cantidad de sus posibilidades motrices y axiológicas, gracias a que puede liberarse de las limitaciones técnicas de los deportes convencionales.

A continuación, para una mayor comprensión de Volley-Tempo y su forma de juego, se presenta una caracterización general desde las dimensiones de la cancha, los gestos motrices permitidos dentro de las acciones de juego y las normas que todo jugador debe tener en cuenta antes de jugar Volley-Tempo, sin dejar de recordar que una vez dentro del reloj de arena es Tiempo de Volar como se puede ver en imagen 1. A partir de la cancha de Voly-Rabo, el campo de juego de Volley-Tempo tiene la figura de un reloj de arena de 9 m de ancho por 18 m de largo y es necesario que este espacio esté libre de todo obstáculo en pro de cuidar la integridad física de los participantes.

En Volley-Tempo las líneas diagonales se despliegan de dos vértices desde el centro del campo separados a 3 metros sin presencia de ninguna línea a las esquinas de las líneas de fondo o líneas de saque que se encuentran a una distancia de 9 m. La intención de la ausencia

de una línea divisora en el centro del campo es la de permitir las invasiones a campo contrario siempre y cuando no haya contacto físico hacia el rival, de esta manera el sentido de la invasión es la de asustar al oponente para que el balón caiga a partir de la distracción obtenida.

Imagen 1. *Reloj de arena de Volley-Tempo*



Nota: imagen tomada durante el año 2021 en la implementación de Volley-Tempo con los estudiantes de la Tribu F.C

La reducción del ancho del campo hacia el centro de la cancha y su ampliación sobre las líneas de fondo se hace con la intención de disminuir la demanda física de los participantes a partir de los recorridos en corto y variedad de movimientos permitidos por el juego, y que se tenga que incrementar la atención cerca de la malla divisoria del campo. Por otro lado, el hecho de que los participantes tengan como campo de juego una figura poco convencional en el contexto deportivo como lo es un triángulo hace que la capacidad espacial del participante dentro del terreno de juego tenga un papel protagónico en la adaptación y control del cuerpo del participante sobre el campo y las dinámicas del juego que se lleguen a presentar.

La red se encuentra ubicada horizontalmente en la mitad de la cancha cuyo borde superior se ubica a una altura de 2,30 m para equipos masculinos, femeninos y/o mixtos. La altura de la red se mide en el centro de la cancha desde la superficie del suelo hasta el borde superior de la malla.

La superficie de juego debe ser plana, horizontal pero no necesariamente uniforme siempre y cuando no represente un peligro para los jugadores. Por lo anterior, es posible jugar sobre arena, césped, madera o pavimento como se puede ver en la imagen 2.

Imagen 2. *Terrenos de juego en Volley-Tempo*



Nota. Ejemplo de distintos terrenos de juego para la práctica de Volley-Tempo.

Dentro de Volley-Tempo los gestos motrices o los movimientos permitidos para dominar el balón son libres; únicamente lo que no está permitido por el juego es que el jugador atrape o sujete la pelota con sus manos. Al ser Volley-Tempo un juego con una base de Voleibol, cabe resaltar que sus gestos técnicos para el servicio, la recepción, los levantamientos, el ataque y el bloqueo pueden ser aplicados en Volley-Tempo. Por otra parte, Volley-Tempo presenta algunas habilidades motrices básicas como herramientas para poder tener un mayor dominio del balón y juego colectivo, entre ellos encontramos:

En Volley-Tempo, los lanzamientos a una mano o dos manos son permitidos como forma de saque o servicio, siendo esta una excelente alternativa para aquellos a quienes se le

dificulta el servicio a partir de golpes con la mano como regularmente tendría que hacerse en voleibol. Dentro de los lanzamientos se pueden utilizar lanzamientos a una mano a la altura de la cintura permitiéndole a los participantes incluir gestos motrices utilizados cotidianamente sin la necesidad de estar en una etapa de maduración técnica.

Imagen 3. Lanzamiento a una mano Volley-Tempo



Nota: Secuencia de movimiento de lanzamiento a una mano como servicio de juego.

El lanzamiento a dos manos por debajo de la cintura o como se conoce popularmente, a modo de ‘cucharita’ es una de las posibilidades de gesto motriz más incluyente porque resulta ser una buena opción para las personas que no tienen formación de gestos especializados o maduración de patrones básicos. El lanzamiento a una mano a la altura del hombro es otra de las opciones que favorece el ejercicio unilateral apropiado por cuestiones de gusto o en casos donde se tenga alguna limitación temporal o permanente en uno de los miembros superiores.

Lanzamiento a dos manos por encima de la cabeza es otra de las formas de lanzamiento más utilizados sobre todo por aquellos cuya huella motriz está ajustada a gestos utilizados en disciplinas deportivas como fútbol, microfútbol y baloncesto ya que allí es donde más son utilizados, por ejemplo, a partir de un saque de banda o como forma de pase. Se debe resaltar que estos tipos de lanzamiento permite la participación de personas con diversidad de capacidades y habilidades, ya que la técnica de los gestos habilitados para el juego no resulta ser una limitante.

Los golpes al balón en el Volley Tempo se pueden hacer con cualquier superficie del cuerpo teniendo en cuenta las fortalezas motrices del jugador y cómo éste se sienta mejor. Es por eso que desde el saque y en cualquier momento de las acciones de juego es permitido que el participante pueda realizar golpes con el pie como resolución motriz que tienen los

participantes que poseen esta habilidad o presentan limitación de movimiento con los miembros superiores. El golpear el balón con el pie es uno de los gestos más utilizados por aquellos participantes con experiencia en deportes como el fútbol y su uso a partir del saque es uno de los servicios que más complica la recepción del equipo contrario.

Imagen 4. Lanzamiento a dos manos en Volley-Tempo



Nota. Secuencia de movimiento de lanzamiento a dos manos como servicio de juego.

Imagen 5. Lanzamiento a una mano sobre el hombro en Volley-Tempo



Nota. Secuencia de movimiento de lanzamiento a una mano sobre el hombro como servicio de juego.

El golpe con el muslo es otro de los gestos que favorece la participación de los estudiantes que tienen mayor dominio con las extremidades inferiores, muchas veces a partir de una huella motriz adquirida durante procesos de formación deportiva.

Imagen 6. Lanzamiento a dos manos por encima de la cabeza en Volley-Tempo



Nota. Secuencia de movimiento de lanzamiento a dos manos por encima de la cabeza como servicio de juego.

Imagen 7. Golpes con el pie en Volley-Tempo



Nota. Acciones de golpe al balón con el pie realizadas durante festival de Volley-Tempo en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Valmaría.

Golpe a una y dos manos es uno de los recursos que permite la inclusión de participantes con un bajo desarrollo de gestos técnicos especializados. Cabe resaltar que el golpe a dos manos no se puede comparar con el conocido gesto técnico de “golpe de dedos” en voleibol, ya que en este gesto motriz el balón es golpeado con las palmas de las manos asegurándole al participante mayor superficie de contacto con el balón.

El golpe de antebrazos como popularmente se conoce es uno de los gestos técnicos utilizados en voleibol. El permitir el uso de este recurso motriz da cuenta de una de sus raíces, y de la intención inclusiva de Volley-Tempo por brindar desde el juego las mismas posibilidades sin importar la historia motriz de los participantes.

Imagen 8. Golpes con el muslo en Volley-Tempo



Nota. Acción de golpe al balón con el muslo realizadas durante festival de Volley-Tempo en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Valmaría.

Imagen 9. Golpe a una y dos manos en Volley-Tempo



Nota. Acciones de golpe a una y dos manos realizadas durante festival de Volley-Tempo en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Valmaría.

Imagen 10. Golpe con antebrazos en Volley-Tempo



Nota. Acciones de golpe al balón con antebrazos realizadas durante festival de Volley-Tempo en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Valmaría.

Los empujes son una de las herramientas más novedosas que presenta Volley-Tempo. Este gesto motriz se acerca entre lo que puede ser considerado en el voleibol como una

retención, más sin embargo por las características de este gesto se pueden diferenciar el uno del otro. Los empujes entonces se deben entender como una acción en donde el jugador utiliza una o dos manos para recibir rápidamente y empujar al aire el balón redirigiendo la dirección que este llevaba tal y como se vería el rebote de un objeto sobre un trampolín. Los empujes pueden realizarse a una o dos manos a la altura de la cintura o por encima de la cabeza.

Los empujes a una mano es un gesto motriz que involucra al participante ubicándolo en cualquier posición del campo al servicio del equipo, ya que, a partir de este recurso motriz, el jugador podrá obtener un mayor dominio del balón a diferencia de los golpes. Así como los lanzamientos a una mano, este movimiento permite la inclusión de personas con casos de parcial o total inmovilidad en alguno de sus miembros superiores. Cabe recordar que la ampliación del gesto es permitida a cualquier altura del cuerpo.

Los empujes a dos manos son otra posibilidad que ofrece el juego a aquellos jugadores sin una especialización técnica, haciendo que golpes como el de antebrazo sean remplazados por este tipo de recursos que aporta a la elaboración de acciones de juego.

Imagen 11. *El empuje a una mano en Volley-Tempo*



Nota. Secuencia de movimiento de empuje a una mano por encima de la cabeza como recurso de ataque en Volley-Tempo.

Al ser Volley-Tempo un juego colectivo con sentido de inclusión en diferentes contextos sociales, además de poderse jugar por equipos masculino y femenino, éste también puede ser jugado por equipos mixtos. La cantidad de jugadores por equipo es de dos (2) o máximo tres (3) jugadores. En la categoría de equipos mixtos se debe mantener la misma condición de los jugadores, esto quiere decir, que en un partido de tres jugadores los dos equipos deben tener un hombre y dos mujeres o una mujer y dos hombres.

Imagen 12. *El empuje a dos manos en Volley-Tempo*



Nota. Secuencia de movimiento de empuje a dos manos por encima de la cabeza como recurso de elaboración en Volley-Tempo.

Imagen 13. *Campeones y subcampeones del 1er Festival Volley-Tempo*



Nota: Recuerdo de los primeros campeones y subcampeones en el 1er Festival de Volley-Tempo en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Valmaría

Entendidos los gestos motrices que cada participante puede realizar para jugar Volley-Tempo, ahora se presenta paso a paso la forma cómo se da el juego:

1. El juego inicia a partir de un servicio, realizado en un extremo de la cancha por detrás de la línea de saque.
2. Todo servicio puede ser bloqueado por un jugador del equipo contrario.
3. El balón puede rebotar una vez, solamente antes de la primera recepción.
4. La recepción puede ser realizada con cualquier parte del cuerpo a partir de un golpe y/o empuje.
5. Se permite máximo un golpe por jugador.
6. Se permite máximo tres (3) toques por equipo para pasar el balón al campo contrario.
7. Es permitido el toque de la red en acciones de ataque y defensa siempre y cuando este sea un movimiento involuntario que no interrumpa la continuidad de la disputa por el punto.

8. Es permitida la invasión a campo contrario siempre y cuando no haya un contacto físico con el rival.
9. Estar dentro del campo de juego habilita el saque del rival en cualquier momento.
10. En cada servicio es obligación rotar de jugador.
11. Por set se permiten hasta dos tiempos fuera no mayores a 30 segundos. Para ello todos los jugadores del equipo deben estar por fuera del campo.

Un equipo gana un punto cuando el balón rebota más de una vez en campo contrario, cuando el balón del equipo contrario rebota por fuera de las líneas del campo o cuando el equipo adversario comete una falta. Un set es ganado por el equipo que primero anota quince (15) puntos con una ventaja mínima de dos (2) puntos. En caso de un empate 14 – 14 el juego continúa hasta conseguir la ventaja de 2 puntos. Finalmente, el partido es ganado por el primero que gane 2 set, en caso de empate 1 – 1, el set decisivo (3ro) se juega igualmente a 15 puntos con una diferencia mínima de 2 puntos. Tres sets de 15 puntos con opción de alargue hasta lograr una diferencia de 2 puntos.

Espíritu de Juego

Volley-Tempo es una modificación del juego de Voly-Rabo a partir de la anulación de los jueces como autoridad que imparte justicia con la correcta implementación de las normas de juego tal y como se hace en un deporte convencional. A partir de otorgarle total protagonismo al jugador, en Volley-Tempo dentro del campo se pasa la responsabilidad del juez a los jugadores, quienes deben estar en la capacidad de una vez entendidas las normas del juego, asumir el rol de conciliadores más que de jueces, lo que estaría contribuyendo significativamente a la formación de características como la participación honesta y respetuosa, así como a la conciliación desde el sentir de un *espíritu de juego* entendido por Duarte y Garzón (2021), como una filosofía deportiva que hace referencia:

Al buen trato y al comportamiento general que deben tener los jugadores durante un encuentro, este se refiere al compromiso de jugar sin agredir al otro, a jugar de forma transparente, a fomentar el diálogo y la concesión de acuerdos cuando sucede una falta o una jugada dudosa. (p. 80)

Es por eso que fomentando un espíritu de juego desde Volley-Tempo, se pretende que cada jugador esté en la capacidad de poder regular su conducta y que desde cualidades como el respeto y la honestidad logre aplicar coherentemente las reglas establecidas del juego,

hecho que posibilita la idea que, por el juego, un jugador pueda desarrollar un sentimiento mayor de diversión que de competición.

Es por ello que a partir de Duarte y Garzón (2021) resaltamos el espíritu de juego como “una cualidad esperada del reconocimiento del otro porque requiere que todos los jugadores, sin importar el nivel de juego, difundan las acciones respetuosas indistintamente de quien sea el oponente” (p. 80), estilo que se distingue del “fair play” o juego limpio, ya que este se considera como una cualidad que se espera del juego, como una posibilidad en la que no todo el tiempo se incurre; mientras que en Volley-Tempo, ninguna de las reglas se debe romper o, incluso, desviar intencionalmente.

Así como nuevas actividades deportivas como por ejemplo Ultimate buscan realizar un cambio de identidad al deporte debido a la transfiguración filosófica que el deporte ha venido tomando por causa de una fuerza socio-económica que ahora vende la práctica deportiva como un espectáculo, Volley-Tempo toma la posta en la carrera por hacer una reconceptualización social del deporte como medio proactivo de educación.

Para tal reconceptualización se contempla necesario partir desde la idea del deporte como juego que permite relacionar las acciones motrices de los individuos con un proceso educativo en pro del desarrollo humano. De esta forma el jugador del mañana verá en el juego un espacio donde conscientemente se puede “ser de otro modo” a como se es en la vida corriente (Huizinga, 1972).

Juego de Volley-Tempo como Oportunidad.

No ha sido tarea fácil llegar a considerar nuestro proyecto dentro de los límites de las líneas orientadoras de construcción investigativa; llegar a señalar nuestra propuesta pedagógica de Volley-Tempo como respuesta al problema de la exclusión ha requerido reflexionar profundamente. Gracias al continuo proceso académico que desde el área disciplinar de nuestra carrera se viene realizando, este proyecto se ha podido pensar en aras de dar respuesta a una oportunidad que se gesta desde distintos contextos educativos y socioculturales, logrando así una mirada de la Educación Física relacionada con el desarrollo del potencial humano empleando para ello la experiencia corporal que puede suscitar una práctica deportiva y un proceso de enseñanza-aprendizaje pensado para incluir.

A la luz del trabajo realizado por Margarita María Benjumea, en su tesis doctoral titulada “La Motricidad como Dimensión Humana - Un abordaje Transdisciplinar” donde se

puede hacer una lectura de la motricidad desde varios campos del saber (biología, neuropsicología, psicología, sociología, antropología, filosofía), como equipo de trabajo, hemos optado por inclinar la mirada hacia el apartado del documento en el que se realiza una relación interdisciplinar entre la motricidad y la geografía. En primer lugar, cabe recalcar - como lo menciona la autora- que, para poder relacionar la geografía con la motricidad, es necesario recurrir a la geografía humana, la cual estudia “la relación entre el hombre y el medio, enfatizando en el análisis del uso que hace el hombre del medio físico” (p. 97). De allí lo mencionado por Benjumea (2010), al asumir que los espacios en donde vivimos son consecuencia de nuestras propias acciones y esto nos permite actuar de manera diversa, buscando siempre estar bien y crear nuevos “espacios deseados y posibles” y que según Ortega (2000) citado por Benjumea, esos espacios son instrumentos fundamentales para que el hombre sobreviva gracias a satisfacer sus necesidades básicas (p. 97-98).

Lo anterior nos llevó a recordar la manera en cómo se fueron originando algunos deportes, como por ejemplo el básquetbol y el voleibol, que nacen a partir de la necesidad de configurar o adecuar los espacios con los que se contaba para realizar una práctica recreativa que permitiera a las personas invertir sus tiempos de ocio cuando las tempestades del clima hacían que fuera imposible disfrutar los espacios al aire libre, esto en el caso del baloncesto; lo que también hace parte por modificar los espacios que ya se tenían para realizar algo en específico, fue lo que ocurrió para propiciar el surgimiento del voleibol en Estados Unidos, es así que el entorno está en constante cambio por obra de la especie humana.

La propuesta surge como un cambio que posee los siguientes enfoques: primero, en la manera como se enseña el voleibol en las escuelas, que dentro de su enfoque amplio de carácter disciplinario hace la función de ser un juego predeportivo; segundo, como una actividad lúdica (juego) cuyo principio de diversión y socialización con otros sujetos nos lleva a atrevernos a pensar que éste cumple como un espacio libre de tensiones, cuya variedad de movimientos y oportunidades en el juego facilita las posibilidades de que más sujetos puedan practicar este nuevo juego y que de la misma manera se incorporen estrategias y medios para poder cumplir sus objetivos, satisfaciendo una necesidad básica del ser humano, dentro de marcos presentes en temas relacionados con la inclusión, la comunicación, la competición, la cooperatividad, la participación, la aceptación, entre otros; tercero, como una oportunidad para promover a nivel social y deportivo un nuevo deporte alternativo que pueda ser llevado a distintos contextos sociales y educativos a nivel nacional e internacional.

Para considerar el Volley-Tempo como ese espacio *deseado y posible*, Benjumea (2010) nos explica que debe ser dotado por un significado y un simbolismo a partir de unos interés y valores, estableciendo una relación con el espacio, permitiendo una influencia a nivel social (p. 98) es por eso que a partir de la figura de la cancha que se plantea es que nace el nombre “Volley-Tempo”, un término compuesto por la palabra “Volley” que proviene de una raíz antigua del francés medieval "volee" que en el castellano hace referencia a "volar" y esta proviene del latín "volatus". Por otra parte, el sufijo "Tempo" proviene del italiano "tempo" con una raíz etimológica del latín "tempus" que significa tiempo. De forma conjunta Volley-Tempo traduce al español "Tiempo de Volar" permitiéndonos darle un significado al juego como ese espacio que los jugadores tienen para hacer realidad esas necesidades que como seres humanos tenemos de imaginar y lograr hacer propios los escenarios, de engañar, de hacer una pausa en el camino para tomar un respiro, de tener un espacio para descansar, de replantear sobre lo planteado, de ser respetuosos, de ser honestos, entre muchas otras necesidades más que el ser humano tiene al estar sumergido todo el tiempo en una carrera contra el reloj como consecuencia de un modelo de producción capitalista en el cual vivimos, en donde producir sin necesidad se convierte en algo natural.

La noción de espacio que desde este PCP se toma para Volley-Tempo es la consecuente con Santos, citado en Benjumea (2010), en donde plantea que el espacio es el conjunto de “la técnica, el tiempo y la intencionalidad, materializados en los objetos y las acciones” lo cual nos permite ver nuestro juego de Volley-Tempo como un espacio social empleado para “incluir” a partir de las acciones motrices en la relación sujeto-objeto, sujeto-sujeto y sujeto-objeto-sujeto configurados en un ambiente sociocultural como lo puede ser el patio del colegio, la cancha del barrio, el coliseo, entre otros.

Volley-Tempo, en pocas palabras es una innovación, aunque involucra algunos aspectos técnicos, tácticos y de forma de otros deportes, no se había creado un juego con estas características, y surge a partir de experiencias (positivas y/o negativas) que dan forma al mismo; de igual manera la participación del cuerpo es innovadora, gratificante, globalizante y de libre albedrío, una forma de expresión que aunque poco practicada, es cotidiana y de gran importancia, como menciona Merleau-Ponty, citado en Benjumea (2010), se fundamenta entonces, cómo la corporeidad se constituye en una categoría fenomenológica que se entiende como “el modo, el vehículo de ser en el mundo”, y redefine la intención que se le da a las cosas por la “vivencia corporal”, dando un papel imprescindible a la motricidad, la percepción y la gestualidad, en la forma en que se capta el conocimiento y

se da sentido a la existencia como un llamado que nos devuelve a la naturaleza, estableciendo una relación indisoluble con la vivencia (p.100).

Uno de los fines que busca el Volley-Tempo es ser significativo para aquellos que lo practiquen y que en él encuentren algo que les apasione y llame su atención y eso nada más ocurrirá a partir de la forma en la que sea presentado como es mencionado por Yi-Fu Tuan (Citado en Benjumea, 2010, p. 101) quien explica como el lugar está definido por la perspectiva empírica que las personas tienen de un espacio, es decir, las experiencias de quienes ocupan un área, son las que hacen que ese lugar sea significativo para ellos, y se constituya en su interpretación para los demás.

Como formadores buscamos que ese lugar, la cancha de Volley-Tempo sea significativa, no solo a nivel motor si no a nivel personal y social, formar a través de un juego que involucra más que fines competitivos o deportivos, un juego que nos enseña a afrontar cualquier tipo de reto que en la vida se presente desde una perspectiva que supera el individualismo y la exclusión a través de experiencias significativas en un espacio, con otros y con diversidad de posibilidades de expresión en un ambiente que se va configurando a partir de la actuación de sus participantes.

Otros También han Propuesto Juegos y Jugadas

Realizando una búsqueda en diferentes plataformas, tales como Google académico, Scielo, EF Deportes y el repositorio institucional de la UPN, con palabras clave como “juego”, “deporte alternativo”, “inclusión” y relacionando las mismas con la palabra “volleyball” o “voleibol”, todo esto con el fin de reducir los resultados que dichas plataformas nos pueden ofrecer y buscando relación alguna con el Volley-Tempo, se encontraron varios resultados interesantes, algunos juegos y deportes alternativos creados siempre con fines de producción pedagógica, a continuación se realizará una contextualización a algunos de ellos, a nivel internacional con producciones escritas de profesores de otros países, a nivel nacional con trabajos enfocados en deportes nacidos en Colombia, y locales a partir de trabajos de grado de la UPN con el fin de fomentar dichos juegos nacionales con miras principalmente a promover la identidad cultural.

Es importante resaltar cómo en el proceso estos juegos pueden relacionarse con Volley-Tempo y a la finalidad pactada desde el desarrollo humano, específicamente el desarrollo de un ser humano inclusivo, además de darle reconocimiento a un juego creado por

estudiantes de la UPN con la pretensión de que sea reconocido como una práctica inclusiva que puede ser implementada en instituciones escolares.

A nivel nacional se encuentra el Baloncolí, que es una innovación educativo-deportiva creada en el municipio de Caldas, departamento de Antioquia en el año de 1993 por el profesor Tiberio Amaya Holguín, que como él mismo aclara, es una propuesta ludo-deportiva que nace en la escuela para promover la sana convivencia, la solidaridad y el reconocimiento del actuar humano a través del juego reglado. Gracias a la labor del docente y difusión del Baloncolí por diferentes instituciones del país, éste cuenta con un reconocimiento no solamente en Antioquia, sino también a nivel nacional por ser un deporte que promueve la paz, la amistad y la no discriminación entre sus practicantes.

Se escoge este documento por la relación que presenta el Baloncolí con la intención formativa de Volley-Tempo desde las áreas del saber disciplinar, pedagógico y humanístico. Abordando esta propuesta desde el ámbito disciplinar a partir del desarrollo y fortalecimiento de capacidades físicas y socio motrices en los alumnos, al igual que la recopilación de conductas y acciones motrices trabajadas en ocho deportes, como: microfútbol, fútbol, futbolito, baloncesto, voleibol, balonmano, rugby y fútbol americano. Desde lo pedagógico, por el elemento didáctico que representa este nuevo deporte es posible responder paradigmas como el qué y cómo enseñar con intención de aprender en el juego a poder convivir en la sociedad y desde lo humanístico, por la intención del Baloncolí de utilizar la competencia como un medio para la formación en valores, respondiendo a una problemática sociocultural de violencia presente en las calles, en instituciones educativas y en los espacios deportivos, haciendo entonces una promoción del juego con el otro y no contra el otro, en donde “la tolerancia respeta la diferencia y ama la sana convivencia”. Por último, este deporte del profesor Tiberio promueve la equidad y la inclusión, no haciendo distinciones de género, sexo y discapacidad.

Cabe mencionar que al igual que el Baloncoli, el Volley-Tempo es una herramienta que propicia lazos de sana convivencia entre sus practicantes, buscan integrar sobre el pedregoso terreno de la competencia, herramientas que unifiquen, con la intención de mitigar aspectos como la discriminación y malos tratos en sus prácticas, así como propende a la inclusión, presente en el desarrollo del juego al fomentar la participación de mujeres y de hombres reconociendo y aceptando las capacidades y aptitudes diferentes del otro en los mismos equipos, sin diferencia alguna y cumpliendo con los mismos trabajos.

Como antecedente local, el proyecto de grado “El Futbolazo Práctica Deportiva Promotora De Convivencia e Inclusión Social” de la Universidad Pedagógica Nacional, elaborado por los licenciados en Deportes Yorby Luis Gómez Valencia y Christian Camilo Parrado, que desde la línea temática de la inclusión social, proponen explorar los efectos de un nuevo deporte denominado “El Futbolazo”, planteado como medio para facilitar la promoción de valores, de factores cognitivos y sociales que protejan a grupos vulnerables contra la exclusión social y la violencia. Dicho por Gómez y Parrado (2014), el Futbolazo es:

Una práctica deportiva, que con modificaciones didácticas del deporte federado en este caso el fútbol de salón, busca promover la convivencia y la inclusión de los jóvenes de una fundación prestadora de servicios del I.C.B.F. (p.34).

El Futbolazo es visto, al igual que Volley-Tempo, como una herramienta educativa dispuesta a formar un ser humano inclusivo, pues asume la práctica deportiva desde la diversidad de cualidades y aptitudes físicas presentes a la hora de incluir a la población en general; es así como una herramienta educativa puede pactar desde los espacios deportivos un entorno basado en la convivencia e inclusión.

A nivel internacional encontramos al Brokenball, este es un deporte alternativo creado por profesores españoles miembros de un grupo de maestros de Educación Física de la ciudad de Salamanca, llamados “Grupeta 37”. En el artículo llamado “Un nuevo deporte alternativo: El brokenball” se presenta como resultado de una lluvia de ideas luego de la acumulación de horas de práctica, y de un deseo de innovación académica desde el contexto de la Educación Física en espacios escolares, dando origen a una práctica lúdica cuyas características son intrínsecas del juego como lo son la diversión, motivación, colaboración, aprendizaje en valores y la aceptación de unas reglas.

Cabe resaltar que para este grupo de profesores el objetivo con Brokenball era el que sus alumnos, en la asignatura de Educación Física, pudieran practicar algo diferente y novedoso. Para ellos el reto estuvo en la implementación de dicho deporte teniendo que elaborar un paso a paso para su efectiva enseñanza y por ende la efectiva adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, todo dentro del espacio de la E.F.

Se escoge este documento por la relación que presenta con la intención de Volley-Tempo desde los aspectos disciplinares, pedagógicos y humanísticos. Abordando lo disciplinar desde sus características similares de juego, al integrar varios deportes

mundialmente conocidos aportando a un desarrollo global del sujeto desde el desarrollo de capacidades motrices básicas, capacidades perceptivo-motrices y capacidades coordinativas que aportan a un desarrollo cognitivo y volitivo. Desde lo pedagógico con la creación de unidades didácticas de aprendizaje dirigidas a alumnos de primaria y de secundaria. Y desde lo humanístico por la intención de un desarrollo global del alumno sin exclusión de edad o sexo, consciente de la importancia del deporte en un mundo donde la vida es cada vez más sedentaria.

A partir de la indagación de iniciativas pedagógicas que desde el campo de la Educación Física le apuestan a la formación del ser humano, se evidencia la necesidad por ampliar la investigación académica sobre la exclusión por estar presente en los espacios de educación. Por otro lado, desde el campo de la Educación Física es grande la necesidad de una etapa de innovación metodológica que contribuya a las problemáticas presentadas en los distintos contextos educativos. Es por lo que a partir del presente PCP se hace un aporte a la generación de procesos de inclusión de niños y niñas en la clase de educación física tomando el juego de Volley-Tempo como metodología innovadora que aporta al desarrollo de un ser humano inclusivo.

Lo Sociopolítico Sobre el Terreno de Juego

Con la finalidad de establecer un seguimiento a los elementos que consolidan nuestro proyecto curricular particular, se revisan normatividades, decretos o méritos constitucionales que dieron paso a lo que hoy en día se imparte en la Educación Física dentro del contexto de educación formal en Colombia, una de las consideraciones para orientarnos en este propósito es el trabajo investigativo realizado por el docente Víctor Jairo Chinchilla, en su obra “Historiografía de la Educación Física en Colombia” donde hace un recorrido a través de la historia en el desarrollo investigativo de la asignatura en el país.

Uno de los antecedentes históricos de mayor relevancia, según Chinchilla (1999) es la implementación de la Educación Física en el marco de la legislación colombiana, es un proceso que se concibe mediante el Decreto general de instrucción pública de 1870, en el que se incluye la Educación Física, en este caso bajo la triada de “Educación, buenos hábitos y moral” (Guzmán, 2016) dentro de los principios y objetivos de la instrucción pública, posicionando la práctica física dentro de los principios de obligatoriedad de la enseñanza elemental y priorizando la libertad de enseñanza como consigna constitucional. Este proceso se suma a los avances educativos planteados a partir de la desarticulación progresiva de la

jurisprudencia de la iglesia católica sobre espacios de formación, un tema que a su vez abrió extensos debates sobre la pertinencia de la iniciativa debido a la falta de disposición producida por las condiciones sociales de la nación.

Con la creación de la Comisión Nacional de Educación Física, emergieron las bases necesarias para avanzar en el desarrollo estructural de la asignatura considerando todos los principios necesarios, por ello y para ello se establece el decreto 1528 de junio de 1936 que da creación al Instituto Nacional de Educación Física, que procuró establecer los medios para la producción y divulgación de contenido científico, investigativo e innovador dentro del campo de la Educación Física, así como posibilitó el desarrollo de cursos de formación para profesores en el área, lo que sin duda vigorizó el proceso de enseñanza en las escuelas, conocido como la fecha de conmemoración en la docencia ejercida de la Educación Física en Colombia.

Realizando una síntesis de los elementos mencionados es posible evidenciar cómo la Educación Física trascendió desde escenarios poco involucrados en la formación académica hasta llegar a ser parte fundamental del desarrollo de programas educativos, a través de distintos caracteres y orientaciones, promulgando el desarrollo del individuo a través del movimiento y la lúdica, fortaleciendo a su vez el campo investigativo y expandiendo la posibilidad de abordaje en distintos contextos, de esta manera resulta posible la construcción de elementos adicionales en los programas.

De esta manera se puede resaltar que la Educación Física, la actividad física y el deporte se ven como derechos fundamentales para el desarrollo del ser humano desde su individualidad y particularidad y son los entes gubernamentales y educativos los responsables de respaldarlos y además de brindar los medios necesarios para propiciar la creación de diversas actividades relacionadas como lo son los juegos, los deportes tradicionales y los deportes alternativos, trayendo así a colación nuestra propuesta de Volley-Tempo.

Más adelante, en el Artículo 2. “La educación física, la actividad física y el deporte pueden reportar una amplia gama de beneficios a las personas, las comunidades y la sociedad en general” en el punto dos se resalta que, pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de los conocimientos básicos sobre la actividad física, el bienestar y las capacidades físicas de los participantes, al mejorar la resistencia, la fuerza, la flexibilidad, la coordinación, el equilibrio y el control (UNESCO, 1978, p. 3).

Aquí se puede leer lo importante que resulta la Educación Física, la actividad física y el deporte en cuanto al desarrollo de capacidades físicas y motrices necesarias para el desarrollo integral del ser humano, ante lo cual es importante recalcar que el desarrollo integral y la salud desde una perspectiva que desborda lo biológico involucra factores como la inclusión por estar asociada con el bienestar socio emocional de las personas.

Como último a resaltar en la Carta Internacional de la Educación física, la Actividad Física y el Deporte es lo mencionado en el punto dos del Artículo 4 “Los programas de educación física, actividad física y deporte deben suscitar una participación a lo largo de toda la vida” donde se lee que:

Se deberían priorizar las primeras experiencias positivas del juego y las actividades lúdicas y físicas para todos a fin de sentar las bases del conocimiento, las competencias, las actitudes y la motivación que se necesitan para mantener una actividad física y deportiva a lo largo de toda la vida (UNESCO, 1978, p. 5).

Aquí se hace hincapié por la característica lúdica a la que hace mención en este artículo, poniendo al juego como una experiencia positiva que aporta a la construcción de hábitos de vida hacia la actividad física y deportiva. Esto permite una relación directa con el Volley-Tempo, contemplado como actividad lúdica y deportiva necesaria para el desarrollo del ser humano en múltiples áreas de la vida.

Siguiendo con esta argumentación, a nivel nacional, en la Constitución Política de Colombia (2015) se toman dos artículos bases que respaldan la práctica deportiva y de Educación Física en el contexto educativo formal. Se resalta entonces el Artículo 52 el cual menciona que:

El ejercicio del deporte, sus manifestaciones recreativas, competitivas y autóctonas tienen como función la *formación integral de las personas*, preservar y desarrollar una mejor salud en el ser humano. El deporte y la recreación *forman parte de la educación* y constituyen gasto público social. Se reconoce el derecho de todas las personas a la recreación, a la práctica del deporte y al aprovechamiento del tiempo libre (Corte Constitucional, 2015, p. 22).

De este artículo es importante resaltar la función que se le da al deporte y la actividad física como formador integral de las personas, estando directamente relacionada con el

campo educativo al cual todos los ciudadanos tienen derecho y del cual hace parte la educación para una mejor convivencia.

Siguiendo con la educación como derecho constitucional, es fundamental recalcar el artículo 67 el cual dicta que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la *recreación*, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Corte Constitucional, 2015, pp. 23-24).

Este artículo resulta ser la primera guía constitucional en el campo educativo y de allí se resalta la educación como derecho, que cumple una función social, al mismo tiempo que permite al sujeto un espacio de conocimiento y cultura, rescatando las prácticas *recreativas* para el mejoramiento de estas.

Entre tanto, la Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se reglamenta la Ley General de Educación (MEN,1994), desde su artículo primero, recalca que la educación es “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una *concepción integral de la persona humana*, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p. 1). De allí se resalta el fundamento de integralidad del ser humano desde el cual nada más ni nada menos constitucionalmente se sitúa el objeto de ese proceso llamado educación.

En el artículo quinto de la misma ley 115 (MEN,1994), se menciona que dentro de los fines de la educación en conformidad con el artículo 67 de la constitución política, se pretende “el pleno desarrollo de la personalidad (...) dentro de un proceso de *formación integral, física*, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (pp. 1-2). Sustentando nuevamente la necesidad que se tiene que todo proceso formativo para el desarrollo de la personalidad de los estudiantes sea también de carácter integral, en donde la inclusión como valor y proceso de interacción social resulta indispensable.

Más adelante el artículo catorce (MEN,1994), dicta que es una obligación para todos los establecimientos tanto públicos como privados que ofrezcan educación formal en sus distintos niveles, cumplir con “el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las

diversas culturas, la práctica de la *educación física, la recreación y el deporte formativo*, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo” (p. 4). En este punto de la ley se puede ver ya la Educación Física, la recreación y el deporte formativo como una obligación dentro del contexto de la educación formal donde se pretende aportar a esa formación integral que promulga la misma ley y la constitución política a partir de la formación de un ser humano inclusivo.

Teniendo en cuenta la problemática de exclusión como un elemento identificado en los espacios deportivos por nuestro proyecto, tomamos los procesos de inclusión escolar como un medio fundamental para combatir tal problemática y a su vez por fomentar dinámicas que inciden en los procesos para el desarrollo del ser humano, reconociendo así lo dictado en la Asamblea General de la ONU (1948) en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en referencia a la educación, donde se hacen las siguientes consideraciones:

Toda persona tiene derecho a la educación (...) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (DUDH, Art. 26).

Reconocemos en la importancia de los procesos de enseñanza escolar la formación de un individuo que ponga en práctica sus potencialidades y reconozca las diferencias presentes entre sus cualidades y las de cualquier otro, visualizando estas diferencias como una oportunidad para aprender sobre la diversidad, logrando así convivir de forma amena a través de la aceptación de las condiciones presentes en el aula y fomentando el libre desarrollo de su personalidad a partir de una expresión motriz particular que es valorada.

Por último, partiendo desde el contexto asumido de educación formal, en el artículo 21 de la ya mencionada ley, en la educación básica primaria que comprende los cinco (5) primeros grados de primaria, dentro de sus objetivos específicos se establece que: “el conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico” (Ley 115, 1994, pg. 7). Aquí se encuentra una de las más notorias problemáticas a nivel educativo, ya que a nivel público las instituciones educativas muchas veces no cuentan

con docentes para la asignatura de Educación Física dejándola relegada, considerándola menos importante que las demás asignaturas.

Ya para la educación básica secundaria (los cuatro grados siguientes a la básica primaria) y educación media (grado décimo y undécimo), se tiene “la educación física y la práctica de la recreación y los deportes, la participación y organización juvenil y la utilización adecuada del tiempo libre” (Ley 115, 1994, pg. 8-10). Lo anterior permite ubicar la herramienta pedagógica de Volley-Tempo no sólo como actividad lúdica, sino además como una actividad que tiene espacio a nivel deportivo y como espacio de ocio, abarcando un mayor campo de interés estudiantil dentro de la asignatura de la educación física, que además puede ser un medio que favorezca la disminución de acciones excluyentes en la clase de EF.

Capítulo II: La Jugada Educativa

A partir de ese proceso de contextualización realizado en el primer capítulo en donde se contempla un panorama de necesidades con la exclusión presentada en distintos contextos sociales, se realiza la perspectiva educativa, como ‘jugada preparada’ para la construcción de un ser humano inclusivo desde la clase de Educación Física. Para ello, desde un enfoque humanista se identifica un ser humano con múltiples capacidades físicas e intelectuales a partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Siguiendo con la intención, a nivel pedagógico, se toma el modelo de educación deportiva (MED) como una nueva alternativa de aplicar procesos educativos desde la educación física, a partir del constructivismo como paradigma educativo. Por último, los elementos humanísticos y pedagógicos se encierran bajo la mirada de Volley-Tempo como medio de construcción en valores desde la mirada del deporte praxis como posibilidad de acción para la educación física.

Ser Humano Inclusivo: Jugadores para una Sociedad Mejor

A partir de la exclusión como problemática planteada en el apartado anterior, nace la iniciativa de formar seres humanos inclusivos utilizando el juego de Volley-Tempo como una herramienta pedagógica que, a partir de sus formas de juego, cuenta con la particularidad de favorecer las prácticas inclusivas no solamente en las clases de educación física sino en otros contextos en pro del mejoramiento de la sociedad.

La inclusión entendida como la “sensación de pertenecer que conlleva sentirse respetado, valorado y recibir apoyo de los demás, por ser uno mismo. Es decir, tiene que ver con la aceptación de la diferencia independientemente de las características de cada uno” (Sarmiento, 2018, p.13), lo cual se entiende en relación con la participación de niños y niñas en la clase de educación física.

Es por lo que, para este PCP se da importancia a un ideal de escuela inclusiva que según Sebba y Sachdev (citado en Padrós 2009), es el “proceso a partir del cual una escuela intenta responder a las necesidades individuales de todos los alumnos reconsiderando y reestructurando su organización curricular y la provisión de recursos para aumentar la igualdad de oportunidades” (p.172).

Por otro lado, para la caracterización de nuestro modelo de ser humano inclusivo, se parte de la importancia que otorgan las investigaciones educativas en la necesidad de formar desde la educación física y el deporte a partir de valores. Si bien es cierto que con el trasegar de los años y con la influencia sociocultural de una sociedad cambiante, el deporte ha

tomado un sentido comercial, centrado más en la competencia, el rendimiento y la obtención de altos logros, desvirtuándose así la cualidad ética y moral de ese hombre integral que la educación propone desde el escenario del deporte escolar; es posible promover los valores que las prácticas deportivas debe desarrollar, ya que a través de propuestas pedagógicas se puede aprovechar su enorme potencial para formar integralmente, contribuyendo a una mejor sociedad.

Desde los valores considerados por Gómez Rijo (2003), presentes en el currículo de educación física para primaria, se tienen en cuenta tres valores que coinciden con el objetivo de nuestra propuesta de formar un ser humano inclusivo, los cuales son: cooperación, participación y aceptación; reconociendo la cooperación como aquel valor que representa la actuación conjunta de todos los alumnos o de un grupo para alcanzar un objetivo común; la participación que abarca la realización de las tareas por parte de todos los alumnos sin protagonistas marcados; y la aceptación que se refiere a reconocer las diferencias hacia actitudes, aptitudes, y conductas de los alumnos, al margen de prejuicios (p10).

De lo anterior se hace necesario para el ideal de un ser humano inclusivo, tomar los valores de cooperación, participación y aceptación como categorías que se relacionan entre sí y contribuyen en todo momento al proceso formativo. Es por eso que, para la implementación del proyecto, cada una de estas categorías posee tres características en particular que permiten su comprensión.

A partir de la **cooperación**, se tiene la pretensión de contribuir en un ser humano inclusivo por medio del constante *trabajo en equipo, ayuda al compañero y de brindarle un valor al esfuerzo* que éste realiza para lograr los objetivos propuestos como equipo. Desde la **participación** como valor a inculcar, el estudiante de este proyecto debe comprender la importancia de tener un *uso adecuado de su lenguaje* en todo momento, así como *siempre estar dispuesto a realizar el mejor esfuerzo* durante el juego, *respetando las normas de este*. Por último, se desea que ese proceso de inclusión se lleve a cabo desde la **aceptación** como valor que lleva al continuo *respeto entre compañeros de clase* como hecho que permite al estudiante *destacar las cualidades del compañero y brindarle su apoyo en todo momento*.

Lo Humano del Volley-Tempo

Para la comprensión de este apartado, se parte de lo que se entiende por desarrollo humano iniciando desde las concepciones dadas por organizaciones gubernamentales como la ONU, que a partir de diferentes programas que trabajan en pro de un conocimiento global para exponer las realidades del ser humano en sus distintos ámbitos de existencia.

Según Mancero (2001), en el Informe sobre Desarrollo Humano, publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1990, es considerado como:

El proceso de “incrementar las posibilidades de elección de las personas”. Esta definición, basada en el enfoque de capacidades y titularidades de Amartya Sen, se refiere no solo a las posibilidades de elección que permite un mayor ingreso, sino a la oportunidad razonable de las personas para desarrollar su potencial y “llevar una vida productiva y creativa, de acuerdo con sus necesidades e intereses” (p.7).

De lo anterior, Xavier Mancero define el desarrollo humano como “el proceso de incrementar las posibilidades de la gente” (p.10), refiriéndose no solo a una mejora de la salud o de adquisición de capacidades cognitivas, sino también a la manera como las personas utilizan sus capacidades para desenvolverse en los distintos campos de su vida cotidiana.

Desde un enfoque biológico y naturalista, según Flórez y Molano (2004) se puede comprender el desarrollo humano como:

El conjunto de procesos que en el sujeto se traducen en la permanente reorganización de carácter simbólico, morfofuncional y praxeológico, dados en un entramado de tensiones emergentes en la relación con su entorno físico y social, que se entretajan en un sentido de menor a mayor complejidad, en un sentido de espiral (p.21).

De las concepciones anteriormente presentadas, a la luz de este proyecto se llega a comprender al ser humano como un organismo holístico que siente, piensa y actúa a partir de una continua relación con el mundo que lo rodea gracias a un conjunto de capacidades que le van a permitir disfrutar y vivir relaciones sociales basadas en la inclusión.

De esta manera, este PCP se propone un ideal de ser humano inclusivo formado desde un ambiente escolar utilizando el Volley-Tempo como medio, cuyas formas y componentes de juego permiten que el estudiante se reconozca como un sujeto con capacidades físicas e intelectuales que lo hacen un individuo diferente a los demás, siendo esa diferenciación un pilar que contribuye con los procesos de aceptación, y propician el desarrollo de los valores que configuran a un ser inclusivo.

A partir de ese ideal de ser humano, se opta por tomar la Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM) empezada a desarrollarse por Howard Gardner desde 1987, para comprender la importancia de respetar la diversidad y valorar el potencial particular de los niños y niñas desde la clase de educación física, teniendo en cuenta que ésta teoría también nos advierte desde nuestro quehacer docente, de la necesidad que se tiene por entender al alumno como

ser individual constituido de múltiples inteligencias, representando formas diferentes de enseñanza y maneras distintas de aprendizaje.

A grandes rasgos, Gardner citado por Vivas (2015), menciona que todos los seres humanos tenemos ocho tipos de inteligencias diferentes que son posibles, en una parte, debido a un componente genético y por otra, gracias a un componente sociocultural; estas inteligencias “se pueden activar o inhibir en función de las oportunidades que se le ofrecen o se le dejan de ofrecer a un sujeto” (p.123), viéndose determinante llevar al sujeto por escenarios múltiples que permitan activar diferentes tipos de inteligencias.

El término de inteligencias en el transcurso de la historia ha tenido diversas concepciones desde diferentes campos de estudio, algunos de los cuales han asumido la inteligencia como un conjunto de elementos que puede validarse desde la unicidad, llevando a que abiertamente se reconozca al sujeto desde la singularidad cualitativa y no desde la pluralidad de capacidades intelectuales. Contrario a lo anterior, desde la TIM según Nadal (2015) se puede entender las inteligencias como “un conjunto de capacidades que se pueden mejorar con la práctica y la experiencia” centrándose así en la “naturaleza dinámica del intelecto” (p. 123).

Inicialmente Gardner (1987) define las inteligencias como “la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (p.10), definición que más adelante fue ajustada como “un potencial psicobiológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (2001, p.45). De esta manera se puede observar cómo desde Gardner, el artífice inicial de la TIM otorga una importancia al contexto y a las dinámicas presentes en éste como una herramienta que potencializa las capacidades de las personas.

A partir del análisis hecho por Gamandé (2014) a las ocho inteligencias reconocidas por Gardner en su teoría (Inteligencia lógico matemática, inteligencia natural, inteligencia musical, inteligencia lingüística, inteligencia viso-espacial, inteligencia corporal-cinestésica, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal) es posible reconocer que en el juego de Volley-Tempo se manifiestan cinco de las ocho inteligencias citadas; cada una de las inteligencias seleccionadas comparte un fundamento y este reside en la intención de aportar desde el juego a la construcción de un ser humano inclusivo, tanto en la clase de Educación Física como a nivel social. A continuación, se explican y relacionan el conjunto de inteligencias presentes en la práctica de Volley-Tempo.

Inteligencia lingüística: “Entendida como la capacidad que permite el uso y el manejo de la fonética de una lengua como sistema simbólico y de expresión” (p.15). Esta inteligencia se puede entender desde el bebé que empieza a descubrir el sonido y el significado de las palabras intentando expresar sentimientos y hacer descripciones de lo llamativo.

En el momento de juego en Volley-Tempo la comunicación asertiva es fundamental para generar buenas estrategias de juego, comunicarse con sus compañeros establece una diferencia no sólo ante el desempeño competitivo, sino que también contribuye a los procesos de adaptación del niño y la niña en su proceso de aprendizaje.

Inteligencia viso-espacial: “es la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial. Se utiliza en los desplazamientos por una ciudad o edificio, para componer un mapa, para orientarse en un espacio” (p.18).

Esta inteligencia se presenta en Volley-Tempo por su particularidad dentro del área de juego, uno de los elementos que contribuye en el desarrollo de esta inteligencia está presente en la cancha, que está formada a partir de la figura de un reloj de arena siendo totalmente diferente a otros diseños convencionales que suelen basarse en figuras cuadrangulares o rectangulares. Esto contribuye con que el jugador utilice su capacidad viso-espacial para identificar el terreno realizando un control corporal y un esquema mental renovado por el terreno en el que ahora debe jugar.

Inteligencia corporal-cinestésica: “se refiere a la habilidad para controlar los movimientos del propio cuerpo, utilizar los objetos con destreza” (p.18).

El dominio de esta inteligencia reside en la capacidad de controlar el cuerpo durante el momento de juego, en esta inteligencia el niño demuestra su nivel de dominio al expresarse motrizmente para efectuar diversos movimientos que posibilita Volley-Tempo, con un amplio repertorio de posibilidades que permite la participación de todos, la aceptación y cooperación entre diferentes.

Inteligencia interpersonal: “es la capacidad para entender a los demás. Se aplica en la relación con las otras personas, para comprender sus motivos, deseos, emociones y comportamientos” (p.19).

Una relación interpersonal entendiendo a los demás a través de la aceptación de sus compañeros en un trabajo cooperativo, que fluye en el Volley-Tempo, aporta a la inteligencia interpersonal porque al practicarlo se ponen en escena diferentes gestos motrices, abriendo la posibilidad de enseñanza de movimientos y posibilidades de juego entre pares, así como de convivir y cooperar a partir de la diversidad de capacidades y habilidades. Esto motiva y da la confianza necesaria para favorecer la participación.

Inteligencia intrapersonal: “hace referencia a la capacidad de formarse un modelo ajustado de uno mismo. Es la capacidad de acceder a tus sentimientos y emociones y utilizarlos para guiar el comportamiento y la conducta propia” (p.19).

Esto se evidencia cuando en Volley-Tempo el estudiante reconoce nuevas habilidades y formas de jugar golpeando la pelota por que acepta y confía más en sus capacidades ya que no hay una estructura lineal de como moverse o como responder a la pelota en un ataque o un pase de los compañeros, lo que en relación con lo inter personal favorece la autovalía por tener la posibilidad real de participar sin importar la habilidad motriz que posea, esto da paso al liderazgo en los estudiantes y la toma de decisiones porque se reconocen y miden sus conocimientos favoreciendo con ello una mejor percepción de sí mismo.

Con base en lo anterior, primero es necesario reconocer que cada sujeto aprende de forma distinta y, por ende, desde la escuela se deben promulgar nuevos escenarios educativos que impulsen la creación de diversas herramientas y/o estrategias metodológicas para que cumplan el deber educativo de favorecer el desarrollo de la personalidad del estudiante. Segundo, como lo menciona Nadal (2015), el trabajar las IM desde un contexto educativo además de potenciar las capacidades de cada uno de los estudiantes, “nos ayuda a entender la manera de pensar de los niños para saber cómo enseñar en las escuelas” (Prieto y Ballester, 2010, p. 23).

Por último, bajo la mirada de las IM, la práctica de Volley-Tempo es promovida para el proceso de enseñanza de este proyecto en donde el estudiante a partir de los retos que se plantean en el juego se obliga a hacer uso de sus capacidades intelectuales y motrices para resolver esos retos que el juego a través de sus dinámicas le propone continuamente al estudiante. Además, cabe mencionar que en Volley-Tempo dichas capacidades no deben ser perfectas ya que por ejemplo para el seguimiento u obtención de un punto los gestos motrices que en algunas disciplinas deportivas pueden verse como toscos u ordinarios, en Volley-Tempo son virtudes del estudiante.

La Pedagogía del Juego

En la construcción del componente pedagógico desde Volley-Tempo se tiene en cuenta el Modelo de Educación Deportiva (MED), tomado como un modelo de enseñanza escolar usado en diversos estudios doctorales creado por el profesor Daryl Siedentop, en Ohio (EE. UU.) en el año 1994, como un modelo que ubica al alumno en el centro de atención para el proceso educativo, acercándolo a procesos deportivos desde una mirada global del deporte.

Siendentop crea este modelo con la finalidad de buscar una forma para presentar el deporte en las clases de Educación Física, de una manera no metódica como lo menciona Barcelona (2019), al afirmar que el MED es “un modelo pedagógico de enseñanza que simula las características contextuales predominantes del deporte y emplea una metodología centrada en el alumnado, al que gradualmente se le ofrece mayor responsabilidad para aprender”. Por lo tanto, en la implementación del Volley-Tempo, siendo un juego nuevo, se tiene en cuenta este modelo como un medio para adaptar el juego a los niños, centrando la metodología en la asignación de tareas con diferentes roles y responsabilidades que permitan al estudiante desarrollar los valores de aceptación, participación y cooperación mediante un juego novedoso que es utilizado como estrategia de inclusión.

Este modelo de Siendentop llega como solución a la falta de participación debido a metodologías centradas en la realización de gestos técnicos mecanizados en donde solo suelen participar los más habilidosos, sobresaliendo y siendo incluidos siempre en las actividades dejando a un lado el disfrute de los demás compañeros en las clases. Barcelona (2019) describe que la motivación de Siendentop para desarrollar este modelo fue la de aportar una vivencia completa y enriquecedora del deporte a todos los alumnos, formando estudiantes competentes, cultos y deportistas entusiastas, metas que se complementan con las características que debe tener un ser humano inclusivo.

Bajo la mirada de esas tres características se distingue un estudiante como aquel que es capaz de enfrentarse a cualquier esfuerzo físico que se le presente, teniendo la capacidad de *participar* en la clase de Educación Física, enfrentando retos motrices, esmerándose por superar las adversidades que se presenten en su diario vivir, como lo es caminar, correr, saltar, subir escaleras, agacharse, cargar objetos pesados etc., realizando movimientos adecuados para evitar lesiones confiando en sus habilidades y destrezas teniendo una conciencia corporal

Un alumno con *cultura deportiva* está en la capacidad de entender el valor del trabajo cooperativo, de aceptar las debilidades y destrezas de sus compañeros, al igual que las reglas que se establecen en el juego, como también el compromiso que estas implican y distinguir entre buenas y malas prácticas deportivas.

Por último, se hace mención del alumno como aquel que impulsa a la sana competencia para participar de manera motivadora, respetuosa y colaborativa con sus compañeros. De esta manera se considera que este modelo es pertinente para la intención de aportar a la formación de un ser humano inclusivo.

Dentro de este modelo de enseñanza surge una estructura metodológica en el aprendizaje por procesos, llamados periodos, los cuales están establecidos dentro de una *temporada* que en el caso de este PCP está conformada por 16 sesiones ya que sus contenidos y objetivos son progresivos y están determinados por el trabajo en grupo que surge en la conformación de equipos.

En dicha *temporada* se programa un calendario establecido por tres *periodos* donde se realiza la conformación de equipos resaltando el ejercicio de selección de roles o de funciones que cada uno de los integrantes del equipo deben realizar durante la temporada. Para la implementación de este PCP, la importancia de los roles por equipos tiene un contenido inclusivo que obliga al estudiante a una participación activa cumpliendo una responsabilidad en el juego, por ende es importante mencionar que los roles escogidos para este proyecto fueron el de capitán, preparador físico, planillero y conciliador de juego; cabe mencionar que cada uno de los estudiantes también cumplen la función de jugadores permitiendo vivencias desde otras perspectivas y compromisos en su equipo ya que los estudiantes son los encargados de seleccionar su rol, en el cual se sientan más identificados teniendo ese reconocimiento de sí mismos y esa aceptación por el otro cuando lo apoya en esa decisión (Barcelona, 2019, p.8.).

Teniendo como referencia este modelo de enseñanza, los roles que desempeñan los estudiantes en la temporada de Volley-Tempo son: El de *capitán*, guiando, liderando a su equipo, escuchándolos y apoyándolos; deberá tomar decisiones que lleven a su equipo a mejorar; el de *conciliador*, buscando soluciones a posibles conflictos que se presenten en el desarrollo del juego, siempre por el camino del diálogo, buscando la decisión más "justa" para todos los participantes; el de *planillero*, llevando la información de su equipo, en cuanto a integrantes, partidos disputados, puntajes de los encuentros y sanciones recibidas; el de *preparador físico*, alentando a su equipo y preparando las actividades de calentamiento y estiramiento.

Cada Temporada, está dividida por 3 periodos de formación, llamados *periodo de práctica*, *periodo de competición* y *periodo final*. En el *periodo de práctica* se realizan clases de carácter motivacional teniendo como contenidos las capacidades motrices básicas más utilizadas en Volley-Tempo, a través de la aplicación de juegos tradicionales, juegos de roles y juegos alternativos que permiten a los estudiantes reconocer sus capacidades en el juego. Este tipo de aprendizaje está orientado a través del seguimiento de instrucciones directas y cumplimiento de tareas específicas dictadas por el docente, por ende este periodo está caracterizado por fomentar el trabajo en equipo y la autonomía en el individuo al

ser participe en juegos divertidos acoplados según sus destrezas, juegos donde ya había tenido experiencias previas en otros espacios como en el descanso, siendo este trabajo en equipo y autonomía valores fundamentales para la inclusión.

El Periodo de Competición consiste en aplicar los conocimientos adquiridos durante el periodo de practica aprendiendo a jugar Volley-Tempo, cumpliendo las funciones de roles por equipos, donde prima la buena comunicación y capacidad de cooperar para alcanzar un objetivo en común, con el respeto y la aceptación que propicia un buen ambiente competitivo en Volley-Tempo.

Por último *el Periodo final* el cual es un festival en donde se realizan competencias de juego relámpago de Volley-Tempo por equipos, teniendo como principal característica el disfrute y goce en el juego, al final de este periodo se realizan premiaciones a los equipos que durante todo el proceso se han destacado por su sana competencia en la temporada de Volley-Tempo, con sus pilares de inclusión, cooperación y participación respetuosa de los compañeros, aceptando las diferencias que se presentan tanto en personalidades como también en los gestos motrices que pueden ser utilizados para beneficio en los momentos de juego.

En donde el principal objetivo es el ideal de ser humano inclusivo gracias a la incidencia del Volley-Tempo, siendo un espacio de entera libertad, para volar, expresarse y divertirse sin olvidar las responsabilidades y el compromiso con el otro en el momento de la práctica, para un respeto y una empatía de equipo con las funciones de roles destacando el trabajo cooperativo y participativo de los estudiantes en una inclusión de los estudiantes dentro de la clase de educación física donde todos son importantes, ya que el juego acoge esas diferencias de los estudiantes tanto de gestos motrices como de valores para el funcionamiento del juego.

Cabe resaltar desde estas lógicas que la teoría donde el conocimiento es una construcción mental es la constructivista, donde el estudiante es el principal protagonista, aprendiendo a través de sus experiencias previas y generando unos conocimientos que luego son guiados por el docente y así ser reforzados con nuevas experiencias, haciendo que el estudiante haga asociaciones de lo que antes sabía con los nuevos conocimientos en una experiencia práctica situándolo en un contexto real (Trujillo,2017).

A partir de la teoría de aprendizaje de Vygotsky situada desde un paradigma educativo con base en un constructivismo social, la relación con el otro y el uso continuo del lenguaje resultan claves para crear experiencias en el estudiante. Para la enseñanza y el aprendizaje de Volley-Tempo es importante contar con las experiencias previas adquiridas por el estudiante que desde un contexto sociocultural sirvieron para la obtención de gestos

motrices y formas de comportamiento que pueden ser reflejados dentro de un espacio de juego.

Para Vygotsky citado en Trujillo (2017), la adquisición de aprendizajes está en las experiencias que se tengan dependiendo del entorno social generándose el aprendizaje de manera *intersubjetiva e intrasubjetiva*. Un ejemplo del primer tipo de aprendizaje se puede evidenciar cuando desde la práctica de Volley-Tempo se crean equipos con roles donde se empiezan hablar y armar estrategias para jugar. Por otro lado, el segundo tipo de aprendizaje sucede cuando el estudiante comprende cómo cumplir sus funciones en el juego, haciendo una transferencia de lo aprendido al espacio de práctica.

Vygotsky propone que el aprendizaje del individuo está organizado en tres zonas de desarrollo; la primera, denominada *zona de desarrollo real* que es donde se pueden evidenciar las habilidades actuales del estudiante, aquello que puede realizar por sí mismo y sin ayuda, y que desde la propuesta se contempla en la aplicación del periodo de práctica en donde los estudiantes, por ejemplo, realizan prácticas de juegos tradicionales dentro de su contexto social que permiten ver los gestos motrices adquiridos hasta ese momento y las formas de comunicar durante el juego, que también dan cuenta de las habilidades propias del estudiante.

En la segunda zona, denominada *zona de desarrollo próximo* que pretende la enseñanza en un proceso de formación y aprendizaje guiado, donde la función del docente es la de demostrar y enseñar a sus alumnos, y en este caso sería cómo jugar Volley-Tempo, guiándolos en la exploración de distintos movimientos corporales que permitirán al estudiante estar en una constante relación con el balón y su compañero dentro del terreno de juego, para mejorar los procesos de percepción temporo-espacial y capacidad coordinativa preparando al alumno para el periodo final. Cabe mencionar que, como estrategia de enseñanza, se organizan equipos mixtos heterogéneos para que los compañeros más habilidosos o competentes en una tarea les enseñen a los otros a comprenderla y realizarla.

Por último, la *zona de desarrollo potencial* que es donde el estudiante estructura los conocimientos aprendidos con la ayuda del otro, logrando potencializarlos de tal manera que lo que pudo hacer con ayuda del docente, lo logre hacer por sí solo durante el periodo final en donde el alumno se enfrenta a sus primeras experiencias como jugador de Volley-Tempo.

Con la teoría de aprendizaje de Vygotsky, este proyecto comprende la manera como el individuo obtiene un desarrollo a partir de la influencia que ejercen experiencias socioculturales sobre el mismo sujeto como vivencias previas, siendo este un insumo, en el proceso de descubrir nuevos conocimientos. Desde este PCP se analiza entonces la

posibilidad que se tiene de brindar a la educación una estrategia lúdico-deportiva que aporte al desarrollo de un ser inclusivo para la sociedad.

Teniendo en cuenta lo enunciado anteriormente, en la perspectiva pedagógica de este proyecto al igual como lo enuncian Calderón, Hastie y Martínez (2011) se pone como objetivo principal el aprendizaje del alumno, por medio de una metodología *cooperativa* en el trabajo con el otro, para compartir saberes y una pedagogía *constructivista* que parte de los conocimientos previos de los estudiantes que después son guiados por el docente, para relacionarlos con la experiencia y construir nuevos saberes (p. 75), lo cual se implementa empleando como guía el modelo de educación deportiva en la realización de una temporada de Volley-Tempo constituida en tres periodos en donde se implementa una zona de desarrollo por cada uno de los periodos en donde la función del docente es fundamental para influir de manera positiva sobre las experiencias y los nuevos aprendizajes del alumno.

Volley-Tempo como Medio Formativo de la Educación Física

Desde la Educación Física como disciplina académico-pedagógica, se considera pertinente la tendencia deportiva para orientar la perspectiva disciplinar de este proyecto, y en coherencia con la intención de hacer un acercamiento del Volley-Tempo a los centros educativos de carácter formal, por ello, se acoge la corriente del deporte “praxis” de José María Cagigal quien principalmente permite comprender el deporte praxis como aquella parte del deporte que desarrolla y otorga valores educativos. A partir de Cagigal, este PCP toma el concepto del juego inicialmente como contenido de la Educación Física, y como espacio humano que contiene el deporte, dejando como premisa que “el deporte es ante todo un juego”, entendiendo el deporte no solo como técnica sino, como un acto humano (Gallo, 2010; p.194). A partir de allí, se ajusta la intención de este proyecto por incidir a través de la Educación Física en la formación de estudiantes inclusivos empleando como medio el Volley-Tempo, entendiéndose este como una práctica lúdico-deportiva que aporta al desarrollo del potencial humano de los y las estudiantes.

Como primera medida es necesario recordar que el deporte, y su acercamiento a los escenarios de educación tiene su aparición en Inglaterra en el momento histórico donde los procesos de industrialización tomaban gran fuerza. Allí, con la reducción de las jornadas laborales de manera significativa y la disminución de los enfrentamientos bélicos como características de los estados modernos, las prácticas deportivas aparecen en la sociedad inglesa, gracias a un incremento significativo de los ingresos, pero sobre todo del tiempo

libre. Al respecto, Camacho (2003) menciona que "como fenómeno histórico - social, el deporte nace de la guerra y de la confrontación del ser humano contra la naturaleza y es difundido por una sociedad industrial de corte capitalista interesada por el rendimiento, el récord y la competición"(p. 38-39)

Ya con la práctica deportiva en las calles, se considera a Tomás Arnold y al barón Pierre de Coubertin como los promotores que vinculan al deporte dentro de las instituciones educativas lográndose un importante desarrollo y consolidación de la práctica deportiva, pero con la característica del deporte de adultos cuyos objetivos estrictamente competitivos iban en contra de la intención pedagógica del momento. Lo anterior, menciona Camacho (2003) hacía que la clase de Educación Física se viera como una sesión de entrenamiento en donde se terminaban privilegiando los estudiantes con mayores cualidades físicas mientras que los que presentaban deficiencias eran marginados (p. 39).

Bajo la mirada de rescatar el valor educativo del deporte, nace la corriente del deporte escolar o deporte praxis que en palabras de Cagigal citado por Gallo (2010), dice que "tiene una función educativa, en la medida en que pone sobre el deporte valores y funciones como autocontrol, autoexpresión, juego limpio, perseverancia, expresión estética, esfuerzo, equilibrio, entrega, superación, los cuales constituyen un fundamento educativo" (p. 182). Es por eso que desde esta nueva concepción es permitido considerar el deporte como un medio por el cual la Educación Física ayuda a formar al ser humano a partir de valores, en este caso con la formación de un ser humano inclusivo desde la asignatura de Educación Física.

Esta educación en valores tiene sentido en Cagigal a partir de la concepción dualista del hombre como unidad integrada por un cuerpo y un alma donde ambas están estrechamente relacionadas haciendo que una influya sobre la otra, y es desde esta concepción que Cagigal indica que el alma debe estar primero que el cuerpo, llevándolo a la idea central "acerca de que el deporte es un medio para la formación de los valores", de allí la famosa frase del autor del *deporte como medio y no como un fin* (Gallo, 2010; p.185). Esta educación en valores, muestra una relación del sentido axiológico que Cagigal le asigna a la educación determinando modos de ser de los estudiantes dando cuenta de que los valores deben ser incorporados mediante algunos medios educativos (Gallo, 2010; p.195).

Por lo anterior, gracias a la idea de que el deporte es un medio que permite también la formación axiológica del ser humano es que el deporte ha tomado un papel fundamental en la Educación Física y desde este proyecto podemos pensar la corriente del deporte praxis, como escenario disciplinar para difundir el Volley-Tempo.

Siguiendo este hilo conductor se puede considerar que Cagigal enfoca el deporte como medio hacia una educación integral del ser, en donde los aspectos físicos y axiológicos deben ser tenidos en cuenta. Para ello, según Gallo (2010), Cagigal sugiere que para la Educación Física se deben plantear tres grandes metas: un ser humano dueño (señor) de su cuerpo, un ser humano adaptado, a través de su cuerpo, al entorno (espacio); y la integración de un ser humano al mundo social.

En la primera meta, bajo una perspectiva de lo corporal, Cagigal propone que desde la Educación Física se deben incluir "todos los aprendizajes relacionados con capacidades, habilidades y destrezas corporales para que el hombre posea el más adecuado cuerpo posible (dentro de sus limitaciones genéticas)"(p. 187). De aquí, este proyecto recalca la oportunidad de trabajar desde el deporte praxis las capacidades motrices básicas como esas formas de movimientos fundamentales que es necesario fortalecer desde las primeras etapas de desarrollo en el estudiante. Es por ello que, a partir de la visión de un ser humano dueño de su cuerpo y junto al modelo de educación deportiva enunciados en el componente pedagógico, dentro de los contenidos a trabajar en un primer momento (periodo de práctica) se enfatiza en la práctica de algunas capacidades motrices básicas que se presentan en el juego, para favorecer en el estudiante el desarrollo de competencias para la práctica de Volley-Tempo y para la vida en general.

Pasando a la segunda meta, Cagigal plantea que para lograr ese ser humano adaptado al entorno, la Educación Física se debe componer de dos aspectos: "la adaptación al medio físico (espacio) y la integración al mundo social (socialización)". Teniendo en cuenta que, para lograr esos procesos de exploración, conocimiento, medición y experimentación del espacio, se debe reconocer al cuerpo como entidad espacial y voluminosa del hombre, se debe empezar a trabajar sobre una perfecta integración humana, desde el propio cuerpo (propiocepción) y luego con el espacio y objetos exteriores (exterocepción) de manera que todo conocimiento espacio-perceptivo sea integrado de manera consciente, inteligente y humanizada (Gallo, 2010; p. 188). Por lo anterior, con la intención de enseñar el juego de Volley-Tempo, se asume la necesidad de desarrollar en un segundo momento (periodo de competición) del proyecto procesos de aprendizaje basados en las capacidades perceptivo-motrices, para poder brindar herramientas al estudiante que le permitan reconocer y controlar su propio cuerpo dentro del entorno en medio del juego.

Para la tercera meta, Cagigal plantea que para esa integración del hombre a la sociedad el protagonista, es el lenguaje corporal; modificando la concepción del cuerpo no solo como un vehículo sino como un elemento que constituye "otro tipo de lenguaje en la

vida humana". Este tipo de aprendizaje se puede ver reflejado en distintas formas de expresión corporal como la danza, que también son expresiones culturales de valores (Gallo, 2010; pp. 189 - 190). Pero no solo en la danza se da el lenguaje corporal, todas las actividades y prácticas deportivas son escenarios de expresión, para el caso de Volley-Tempo son de especial interés todas las dinámicas de interacción con compañeros y adversarios que se pueden dar en el juego. Adicionalmente, en el último periodo (periodo final) se plantean las clases para un espacio de festividad, donde se celebren y reconozcan las capacidades motrices y axiológicas enseñadas durante toda la temporada.

Cabe mencionar que gracias a esa reestructuración conceptual hecha sobre el deporte y vista ahora como un medio y no como un fin, es que el deporte praxis es una de las tendencias con más incidencia dentro de la Educación Física desde su llegada a los centros educativos, considerándose una tendencia que:

“trabaja en la escolaridad, en especial a partir de los 10 o 12 años, edades en las que se intensifican las prácticas que tienen que ver con la actividad deportiva, por ejemplo, los predeportivos que según los profesores buscan iniciar con el aprendizaje de ciertas mecánicas propias del deporte” (Mosquera, 2010; p. 118)

De esta manera, este PCP emplea la corriente de deporte praxis de José María Cagigal, como fundamento para difundir la práctica deportiva del Volley-Tempo en los centros educativos de carácter formal, viendo desde la educación física el deporte como una estrategia formativa de lo axiológico y motriz.

Capítulo III: Diseño de la Jugada Maestra

Para el presente proyecto curricular particular se plantea un *programa de intervención pedagógica* en un contexto de educación formal, a partir de la asignatura de Educación Física, teniendo en cuenta lo planteado anteriormente en los capítulos I y II, donde se presentan los elementos constitutivos del proyecto con el modelo de enseñanza y las estrategias de aprendizaje asumidas, vistos como elementos que buscan favorecer procesos formativos de tipo inclusivos por medio del juego de Volley-Tempo como una práctica lúdico-deportiva.

En el capítulo actual se compartirán los elementos pertenecientes a la consolidación del diseño curricular de la propuesta, la estructura de este apartado expone el procedimiento asumido por el grupo de trabajo para la implementación de la presente propuesta, por ello, se da cuenta de elementos particulares, tales como: las características de formación en relación con los objetivos formulados para la población, la lógica correspondiente a la organización de la temporada de formación por periodos, las temáticas creadas para fomentar la enseñanza, las actividades implementadas en cada práctica y los instrumentos de evaluación que permitieron recoger información durante el proceso.

Adentrarnos en la construcción de un currículo requiere de constatar la noción general del término, desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional (MEN), por medio del decreto 0230, del 11 febrero de 2002. Se considera el currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (MEN, 2002).

Es desde la perspectiva de organismos estatales como el MEN, que se considera fundamental la formación integral dentro de la consolidación curricular, asumiendo la perspectiva de lo integral como el conjunto de saberes y prácticas que de forma complementaria permiten al individuo hacer de su experiencia formativa un proceso ameno; además, considera que existe la necesidad de aportar a la formación de la identidad cultural, por lo que esta perspectiva antepone la necesidad de ampliar adecuadamente los aspectos metodológicos de la propuesta, de nutrir la formulación de objetivos de la propuesta, en un proceso que apunta a reconocer el contexto social y cultural de los individuos formados,

como un elemento que puede posibilitar la diferencia hacia un correcto abordaje de la propuesta de ser humano inclusivo.

Lo anterior permite constatar el trasfondo sociocultural sobre el cual se sostiene el acto educativo, de su respectiva mediación en el desarrollo social del ciudadano y de cómo estos procesos solo resultan posibles desde una educación que dignifique el ser mismo, que contribuya en el proceso de inclusión social y, que garantice un ambiente de sana convivencia. Estos aspectos se materializan en la oportunidad práctica que ofrece Volley-Tempo, dentro del contexto escolar, medio en el que se abre camino el proyecto desde su intención de permitir que más estudiantes, en la diversidad de las capacidades presentes del aula, puedan ser incluidos en los espacios del área de la Educación Física, empleando como medio una práctica lúdico-deportiva.

Ante tales propósitos generales ya identificados, este PCP toma el modelo curricular planteado por Hilda Taba (1974), quien considera importante establecer una relación de la construcción curricular a partir del “análisis de la naturaleza del conocimiento”; y los conceptos de sociedad, cultura, aprendizaje y los contenidos vinculados a la teoría y la práctica (p.25). La vinculación estratégica de estos elementos permite que el currículo avance conforme a las necesidades de la población sobre la que se implemente, pues este modelo considera las demandas de la cultura, la naturaleza del individuo inmerso en el aprendizaje, la naturaleza del contenido y la contribución de la disciplina en las orientaciones pedagógicas.

Con las orientaciones dadas por este modelo se pretende hacer un seguimiento detallado a los cambios presentes en el estudiante durante el alcance de objetivos en el programa y de esta manera vincular la propuesta de Volley-Tempo a una estructura que permita la enseñanza del contenido y ofrezca los medios necesarios para obtener una interpretación clara de las prácticas y los procesos de inclusión implícitos en los espacios. En lo propuesto por Taba (1974), se establece un procedimiento basado en 7 fases o procedimientos que orientan el proceso de construcción curricular, a continuación, se presenta la incidencia de este modelo mediante cada una de sus fases dentro del proceso de construcción curricular de nuestra propuesta.

Consolidación Curricular de la Jugada

La intención del primer procedimiento de Taba (1974) es conocido como *diagnóstico de necesidades*, y permite identificar las necesidades presentes en la población participante, para que, mediante ello, sea posible establecer una ruta para la implementación curricular. La aplicación de esta fase se relaciona con la evaluación diagnóstica donde se plantea una

encuesta con 6 situaciones para recoger información a partir de las respuestas de los estudiantes, cada situación tiene que ver con las características del ser humano inclusivo propuesto; estas situaciones son planteadas al estudiante para que exponga su perspectiva o sensación ante cada una, con la pretensión de poder evidenciar cuan cerca están de los propósitos formulados en la propuesta. A partir del resultado de estos cuestionarios será posible realizar un abordaje más centralizado en las condiciones y problemáticas encontradas en los estudiantes.

La consolidación de los contenidos que se abordarán, el orden en el que deberán implementarse y cómo esta organización mitigará las problemáticas encontradas, serán parte esencial de las siguientes fases.

La direccionalidad de un proyecto de carácter pedagógico precisa de una correcta *formulación de objetivos*. Este proceso corresponde a la segunda fase, donde los objetivos deben atender de manera concreta la diversidad de contextos presentes en el ámbito educativo formal, por lo que para que resulte posible establecer una o varias rutas posibles en la consolidación de contenidos, los objetivos deben estar enfocados en las categorías y características que podrían dar cuenta de un ser humano inclusivo.

Dentro del abordaje hecho a la población de dos cursos del grado sexto, se pudo evidenciar mediante la evaluación diagnóstica algunas respuestas favorables referentes a la percepción de los estudiantes cuando se trataba de participar activamente en los espacios, de ayudar y trabajar en conjunto; sin embargo, las problemáticas latentes que tenían lugar dentro y fuera de la institución daban cuenta de una violencia sistemática en la que con un impacto directo se acrecentaba la exclusión en el aula; por lo que se emprendió la tarea de diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje de las tres categorías del ser humano inclusivo : *la participación, la cooperación y la aceptación*. Estas funcionan como elementos que orientan de forma constante el diseño de contenidos, de temáticas y de los medios implementados para el currículo.

Con la consolidación de objetivos basados en las problemáticas identificadas, resulta posible pensar en las formas en las que los objetivos se irán poco a poco materializando en la organización curricular, para ello, los siguientes procedimientos transcritos por la organización planteada por Taba (1974), proponen la *selección y organización de las actividades de aprendizaje*. En donde la *selección de las actividades de aprendizaje* busca una transición de los aspectos teóricos presentes en los objetivos hasta la construcción de temáticas y medios que desde las experiencias prácticas logren materializar conceptualmente esos principios; es un proceso en el que se debe brindar coherencia entre lo propuesto y los

medios usados para alcanzarlo. Al respecto, Chablé & Delgado (2010) consideran este paso como un medio para generar: “estrategias para la elaboración de conceptos y (...) la planificación de estas experiencias” (p. 4). Cuando se ha realizado el proceso de adaptación mencionado es posible continuar con la siguiente fase, que consiste en la *organización de las actividades de aprendizaje*. Este procedimiento prioriza la organización y nivelación de las actividades a partir de las capacidades presentes en los estudiantes, esto para poder dar la atención necesaria a las necesidades motrices presentes en el individuo e incidir en su participación.

La creación de temáticas permite articular los objetivos de la propuesta a las prácticas que permitirán un aprendizaje ameno, al respecto Chablé y Delgado (2010), consideran que este proceso “consiste en el establecimiento de los contenidos y las estrategias de aprendizaje para la formación de conocimientos, actitudes y sensibilización” (p. 5).

Para la explicación de las fases orientadas por Taba (1974) señaladas anteriormente, tomaremos el diseño curricular de la propuesta de Volley-Tempo, que dispone de una organización que va desde lo macro a lo micro, en donde la *Temporada formativa de Volley-Tempo* es la reunión sistemática inicial de la que parte el abordaje de 16 sesiones, es desde allí donde se crea una secuencia de implementación dividida por tres periodos didácticos, siguiendo el modelo de educación deportiva planteado por Siedentop et al. (2011) donde el primer periodo didáctico corresponde al ***Periodo de Práctica***; al cual se le otorga el nombre de ***Periodo de familiarización*** dentro de la propuesta, debido a que su objetivo consiste en “*Aplicar mis capacidades motrices siguiendo las normas del juego, respetando y ayudando a mi compañero*”. Este periodo tiene una duración de seis (6) sesiones, donde se busca realizar actividades que fortalezcan las capacidades motrices básicas de los estudiantes promoviendo en su aplicación características como el trabajo en equipo, la cooperación y respeto entre compañeros, además de la contribución que tienen estos movimientos habituales sobre el desarrollo motriz y con la familiarización a la práctica lúdico-deportiva de Volley-Tempo. Dentro de la organización de este periodo se construyeron 3 temáticas que, desde la perspectiva de ser estrategias de aprendizaje, pretenden abordar de forma práctica y consecuente lo planteado en el periodo de práctica:

Moviendo mi cuerpo aprendo las normas del juego. Esta temática corresponde a la introducción del estudiante al proyecto, por lo que los procesos de adaptación deben recalcar el respeto entre compañeros y contrincantes y fomentar la cultura lúdica como medio para el aprendizaje, es por lo que, junto al desarrollo de capacidades motrices básicas, pertenecientes

al primer periodo, se promueve el aprendizaje de las normas y el reglamento de Volley-Tempo.

¡Ánimo! Mira cómo lanzo: La segunda temática implementada busca contribuir con el desarrollo de las habilidades motrices básicas, tales como el lanzamiento, la recepción y el golpe de objetos, esto con tal de fortalecer los aspectos motrices más relevantes presentes en el juego, elementos propios de las acciones técnico-tácticas de Volley-Tempo; durante la realización de este proceso se resalta la participación grupal y las relaciones presentes en las acciones de carácter cooperativo.

¡Cuidado! Que la Pelota no se Caiga: Una vez desarrolladas las dos temáticas que vinculan motrizmente al niño a la lúdica, se establece una ruta para mejorar su nivel de destreza, lo que Siedentop et al. (2011) comprende como el nivel de pretemporada; es un espacio destinado a fortalecer los procesos de competencia mediante elementos que armonicen la convivencia tales como el respeto y la ayuda mutua, aspectos relevantes de las características formativas de cooperación y participación, esenciales en un ser humano inclusivo.

La ejecución de este periodo de práctica se media a través de *juegos tradicionales*, que cumplen la función de vincular al estudiante con la lúdica mediante un elemento en el que se encuentra previamente familiarizado, el juego vincula al estudiante en los procesos culturales, tal y como lo enuncia el Ministerio de Educación Nacional, en los *Indicadores de logros curriculares: hacia una fundamentación*, donde considera el juego como “elemento de la cultura y dispositivo culturizante, es decir, a partir de él se expresa y re-crea una cultura” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1998). Esta característica hace del juego un elemento que unifica y en el que los estudiantes manifiestan sus actitudes y aptitudes dando así a conocer las estructuras presentes en las relaciones sociales presentes en el aula. La segunda temática se genera a partir de *juegos de roles*, donde se busca que los estudiantes dentro de la práctica de Volley-Tempo asuman ciertas responsabilidades que les permitan participar y adaptarse rápidamente a cualquiera de las posiciones presentes en la cancha. Como última temática en este periodo están los *juegos alternativos*, donde se proponen algunos juegos que dentro de sus dinámicas son similares a Volley-Tempo, contribuyendo así con el proceso de familiarización. Es durante este mismo periodo que se presenta la primera estructuración del juego Volley-Tempo sobre el programa, de forma que este ordenamiento de los medios permita dentro de la finalización del primer *periodo de familiarización* poder utilizar durante el segundo periodo didáctico, al Volley-Tempo como herramienta lúdico-pedagógica.

El segundo periodo didáctico, según lo mencionado por Siedentop et al. (2011) corresponde a un *periodo de competición*, sin embargo, este periodo es nombrado en el diseño curricular como: ***Periodo de Incorporación***; donde “*Aprendo y juego Volley-Tempo trabajando en equipo y cuidando mi lenguaje*”. Es un periodo con una duración de siete (7) sesiones, en este periodo se desarrollan las capacidades perceptivo-motrices a partir de la práctica de Volley-Tempo en partidos cortos con adversario. Esta organización permite que se promueva desde la práctica, el trabajo en equipo y un uso correcto del lenguaje. Durante este periodo de impacto dentro de la implementación, se fomenta la creación de los equipos y, con ello, la asignación de roles; estrategia que contribuirá de forma determinante con la unión entre estudiantes, mediante grupos que se apropian de elementos como un nombre propio, un emblema, y desde donde se perfilan diversos estilos de juego mediante el uso de estrategias, cualidades que les permiten distinguirse del resto de grupos. Esta es una estrategia de aprendizaje con intención de incidir de los procesos de aceptación, que les permite ver lo diferente pero particular en todos sus compañeros. Este periodo plantea desde la consolidación temática los siguientes momentos:

Reconociendo mi equipo y mis roles en el juego. En esta temática se pone en funcionamiento la asignación de roles y junto a ello, la asignación de equipos como estrategia de aprendizaje; estos grupos serán los mismos hasta terminar la temporada para tener el tiempo suficiente para que los estudiantes afiancen sus relaciones, al respecto, Barcelona (2019), precisa que “con la afiliación a un grupo lo que se busca es la ayuda, apoyo y entusiasmo entre los miembros de un mismo equipo” (p. 8). En el transcurso de esta temática es posible que se presenten confrontaciones de todo tipo, por lo que, resulta sumamente significativo promover valores como el respeto, la responsabilidad, el compañerismo, entre otros; que podrán promover características complementarias en la formación y proyectarse mancomunadamente hacia la construcción del ser humano inclusivo.

Este segundo periodo de incorporación es mediado a través de la práctica de Volley-Tempo dentro del terreno de juego, los *juegos con adversario* cobran protagonismo durante este periodo, debido a la intención de incorporar al estudiante en las dinámicas de participación del programa donde deberá competir con su equipo para alcanzar objetivos, se busca que la competición incentive la mayor participación posible por parte de los alumnos y que, las condiciones de estos procesos sean las mismas para todos bajo la cualidad del respeto mutuo; esto hará que el ambiente de clase sea propicio para involucrar cada vez más estudiantes.

El periodo tres, según Siedentop et al.(2011) corresponde al “*Periodo Final*” que es un periodo en el que se demuestran los conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo de la temporada de implementación y se generan espacio para recompensar estos logros; este periodo es nombrado en el plan curricular como “*Periodo de Re-conocimiento*”; un periodo donde “*Me esfuerzo y valoro el esfuerzo de mi equipo para triunfar en el festival de Volley-Tempo*” periodo que tiene una duración de tres (3) sesiones en el que el objetivo es realizar un festival de Volley-Tempo promoviendo y valorando el esfuerzo de los equipos durante toda la temporada. La organización temática planteada para este periodo es la siguiente:

Aplico mis roles y trabajo en equipo en el festival de Volley-Tempo: Como último componente temático en la construcción curricular, se crea el espacio destinado a un festival, en donde los niños y niñas inmersos en el proceso formativo pondrán a prueba los conocimientos adquiridos. La lógica planteada desde el escenario festivo corresponde a una estrategia pedagógica que busca incentivar la participación de todos los estudiantes y que contribuye de forma significativa con la apropiación de elementos pertenecientes a la identidad creada por cada grupo tanto en su forma de presentarse e identificarse ante el resto como en los procesos de comunicación y relaciones sociales que se propician dentro y fuera de los grupos.

El abordaje del periodo de *Re-conocimiento* establece una ruta formativa basada en las capacidades perceptivo-motrices, que busca promover el desarrollo de la destreza en los alumnos para las eventuales competiciones finales y establece como medio para la implementación temática los *juegos colectivos* debido a que mediante esta modalidad del juego, será posible fortalecer la unión grupal y la comunicación, en donde la lógica de juego permitirá acercar más a los estudiantes al desafío final propuesto.

Continuando con los procedimientos abordados por Taba (1974) la última fase consiste en la *determinación de lo que se va a evaluar y los medios y maneras para hacerlo*; en este paso se busca identificar en cada sesión la incidencia de los contenidos propuestos, para ello se establecen 4 instrumentos que buscan recoger información frente a la consolidación de objetivos y experiencias alcanzadas. “El objetivo del registro de datos es básicamente: aumentar la motivación y aportar información sobre diferentes aspectos a mejorar (rendimiento, deportividad, trabajo en equipo, cumplimiento de reglas, cumplimiento de roles...)” (Barcelona, 2019, p. 9). Es por ello, que cada uno de los instrumentos que se asume aquí, corresponde a la intención de poder realizar mejoras constantes en el proceso propuesto. A continuación, se presentan los instrumentos de evaluación implementados

durante la implementación piloto y se analizan los elementos que constituyen estos instrumentos.

Fichas de Observación

Dentro de los procesos de intervención y pilotaje del proyecto se adoptó un registro sistemático de la información basado en la observación directa, donde a partir de fichas estructuradas a partir de categorías, fue posible orientar un análisis detallado de las conductas manifiestas, hasta propiciar reflexiones que dieran cuenta del avance alcanzado en cada uno de los espacios de clase; gracias a este instrumento se reconfiguraron varios aspectos procedimentales relacionados tanto a las didácticas planteadas en las sesiones de clase como a las pautas metodológicas para mitigar las problemáticas encontradas sesión tras sesión. La característica esencial adoptada en este sistema de recolección consiste en medir el fenómeno de la exclusión constatando los rasgos de interacción social que se presentan durante cada práctica de Volley-Tempo hecha en la institución Carlos Pizarro León Gómez. A continuación, desglosaremos una a una las categorías utilizadas de la ficha de observación.

Con el planteamiento inicial de reconocer la incidencia de los objetivos durante cada sesión y establecer así una línea de seguimiento a los fenómenos presentes en el aula, se diseñó una ficha de observación basada en cinco categorías, a partir de los estudios realizados por Betancur (2013) en donde se analizan las prácticas excluyentes e incluyentes en la clase de Educación Física. La primera categoría consiste en la ***metodología de la clase***, que busca el análisis de los acontecimientos provocados por la metodología y los aspectos procedimentales de la planificación, esto nos permite esquematizar las problemáticas de implementación y las repercusiones en el ambiente de clase, permitiéndonos crear un plan de acción detallado de tipo correctivo.

La siguiente categoría es ***Acciones incluyentes y excluyentes***, es la categoría que busca reconocer cómo, en qué momento y con qué intensidad se presenta la exclusión y la autoexclusión. Además, busca identificar en qué momento, bajo qué circunstancias y con qué regularidad elementos pertenecientes al juego pueden propiciar la inclusión y la auto inclusión sobre los estudiantes. La categoría siguiente corresponde a la ***interacción social***, que busca identificar las relaciones presentes en el aula, entre estudiantes y entre estudiantes y docentes; las estructuras procedentes de estas relaciones se emplean en la búsqueda de estrategias didácticas que busquen aminorar las limitaciones al convivir en grupo y trabajar de forma cooperativa.

La categoría de *Aptitudes físicas* tiene por intención trabajar las habilidades y gestos motrices necesarios en búsqueda del aprendizaje de Volley-Tempo como herramienta de inclusión en las clases de Educación Física, por lo que los procesos prácticos son espacios clave para determinar qué tanto avanza el estudiante en el desarrollo de sus habilidades y cómo logra desde sus capacidades motrices posibilitar el juego para el resto de su equipo, lo cual se registra en el quinto aspecto del instrumento, denominado aptitudes físicas. Finalmente, la categoría de *Separación por sexo* busca identificar cómo esta acción es determinante en los procesos de exclusión, además permite reconocer las lógicas de jerarquización presentes en el grupo entre niños y niñas de forma homogénea y heterogénea.

Tabla 1. Ficha de observación

INCIDENCIA DEL VOLLEY-TEMPO COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA			
FICHA DE OBSERVACIÓN			
LUGAR:	Colegio Carlos Pizarro León Gómez	HORA:	FECHA:
INTEGRANTES	Julián Agustín Anaya Gómez Juan Sebastián Londoño Jessica Jasbleidy Triana Brayan Augusto Peñuela.		
OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN:	1	Evidenciar acciones y/o actitudes de tipo inclusivo y excluyentes en las actividades enfocadas a la adquisición de habilidades motrices y comportamientos (cooperación, participación, aceptación) que informan el juego de Volley-Tempo.	
METODOLOGÍA DE CLASE Se refiere a la metodología utilizada por el profesor para organizar la clase: Planeación, ubicación del grupo, manejo de espacios y materiales, desarrollo de actividades, interacción con el estudiante y evaluación.	2		
ACCIONES INCLUYENTES EXCLUYENTES Acciones y/o actividades incluyentes que se den dentro de la clase entre compañeros y profesor y la manera en que éstos participan en el espacio de clase.	3		
INTERACCIÓN SOCIAL Hace referencia al tipo de relación que se da entre estudiantes y el profesor con los estudiantes, y los grupos sociales que se conforman de acuerdo con sus destrezas, gustos e intereses evidentes.	4		
APTITUDES FÍSICAS Hace referencia a las capacidades físicas que tiene el estudiante a la hora de ejecutar algunos ejercicios y actividades y cómo estas se convierten en excluyentes en las mismas actividades.	5		
SEPARACIÓN POR SEXO Hace referencia a la forma de separación entre hombres y mujeres.	6		

Evaluación Diagnóstica.

A continuación, se presenta la evaluación diagnóstica, que tiene por objetivo obtener un primer acercamiento y caracterización de la población, con la pretensión de evidenciar las sensaciones de los estudiantes frente a situaciones en las que se presentan conductas en las que yace presente alguna de las características de formación pactadas en el proyecto. Esta evaluación pretende demostrar la amplia gama de comportamientos y actitudes presentes en las diversas relaciones que se gestan en los grupos de clase.

Tabla 2. Encuesta de evaluación diagnóstica

1 **Nombre:** _____ 4 **Edad** _____ 6

2 **Curso:** _____ 3 **Sexo:** M F **Género** H M Otro: _____ 5

7 ¿Cuál de los siguientes deportes has practicado alguna vez?

a) Voleibol
b) Fútbol
c) Balonmano
d) Baloncesto

8 **¡Queremos conocerte un poco más!**

A continuación, encontrarás una serie de situaciones donde podrás marcar de 1 a 5 según tu nivel de interés donde:
1 = Nunca; 2 = Muy Poco; 3 = Algunas veces; 4 = Generalmente; 5 = Siempre

SITUACIONES		Nunca	Muy Poco	Algunas Veces	General mente	Siempre
S.1	1 Soy de los estudiantes que ayuda a sus compañeros.					
S.2	2 Soy de los estudiantes que le gusta trabajar en equipo.					
S.3	3 Soy de los estudiantes que disfruta y genera un buen ambiente en las actividades propuestas por mi profesor.					
S.4	4 Soy de los estudiantes que toma buenas decisiones al trabajar en equipo.					
S.5	5 Soy de los estudiantes que le gusta escuchar y ser escuchado por sus compañeros.					
S.6	6 Soy de los estudiantes que reconoce los talentos de sus compañeros.					

Dentro de la consolidación de este instrumento, los elementos señalados de la imagen, que van del 1 al 6 pretenden identificar al estudiante a partir de características generales; desde el elemento 6 hasta el 8 la encuesta pretende hacer un sondeo de aquellos estudiantes que tengan experiencias deportivas previas, para así tener una referencia de conocimientos previos de la población. Luego de este momento se abordan una a una las preguntas que determinarán en qué estado se encuentran los estudiantes respecto a los procesos de inclusión.

Situación 1: Se formula con el fin de saber desde el imaginario del estudiante, que tan colaborador cree que es con sus demás compañeros de clase.

Situación 2: Su fin es evaluar que tan buen trabajo en equipo posee el estudiante, eso desde la característica de cooperación del ideal de ser humano planteado en el proyecto.

Situación 3: Esta situación plantea un escenario muy específico en donde el estudiante participa, colabora y ayuda a que la sesión de clase transcurra lo más amablemente posible.

Situación 4: La formulación de esta pregunta manifiesta la posible participación que tiene el estudiante una vez conforma un equipo, y si es capaz de contribuir de buena manera en el mismo.

Situación 5: La siguiente situación plantea un escenario en el que la inclusión y la exclusión hacen mella, y en donde los valores del ideal de ser humano entran en acción frente a las relaciones directas con los demás, la comunicación debe ser eje estructurante para la respuesta del estudiante.

Situación 6: Hablando de capacidades motrices y Educación Física las aptitudes físicas entran en acción, así como los estudiantes que sobresalen en las sesiones de clase por las mismas, el fondo de la pregunta es, saber si el estudiante es capaz de reconocer que hay compañeros que poseen talentos diferentes al suyo y que esto es normal en la vida y no debe ser un factor para la autoexclusión en las actividades, esto apoyado desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

Rejilla de Observación de Gestos Motrices.

La rejilla de observación permitió calificar aspectos de carácter práctico considerados elementales, no solo para el desarrollo del juego, sino también para mostrar que algunos patrones de movimiento presentes en Volley-Tempo también resultan importantes para la vida misma. La aplicación de este instrumento tuvo lugar una vez finalizado el primer periodo. Esta rejilla de observación consiste en 11 preguntas que reúnen aspectos presentes en las habilidades básicas motrices pertenecientes al periodo de familiarización, donde coinciden algunos patrones básicos de movimiento y estos a su vez se encaminan a fortalecer habilidades específicas y destrezas necesarias en los periodos siguientes.

Objetivos: Se establece que desde la lógica de los dos primeros periodos; periodo de familiarización y periodo de incorporación, el objetivo es dar cuenta de las habilidades logradas y de la secuencialidad lógica hasta el periodo de re-conocimiento para permitir reflexiones en torno a las cualidades motrices y de ser humano inclusivo alcanzadas en la clase.

▲ Esta figura indica las actividades planteadas con la intención de desarrollar las habilidades de lanzamiento y preparar al estudiante para desarrollar progresivamente la destreza para dominar el balón en el terreno de juego.

● Los indicadores marcados con esta figura reúnen las capacidades en las que están presentes diversos patrones de movimiento dentro de la ejecución y que tienen la intención de mejorar en el estudiante la estructuración espacio temporal, además de contribuir en el desarrollo de capacidades perceptivo-motrices pertenecientes al periodo de re-conocimiento.

☾ Esta última forma resalta los criterios de evaluación relacionados a las actividades en las que se presenta el patrón básico del salto, que tuvo parte en el primer periodo junto con la adquisición de capacidades viso-pédicas, como parte de las capacidades perceptivo-motrices, presentes en el segundo y tercer periodo.

Tabla 3. *Rejilla de observación de gestos motrices*

Colegio:		Carlos Pizarro León Gómez	Cursos		602 - 603		
Objetivo: Identificar el nivel de algunas de las capacidades motrices básicas de los estudiantes del grado 602 y 603 del Colegio Carlos Pizarro León Gómez.							
Marque con una "X" los criterios que el estudiante demuestra y deja en blanco aquellos aspectos en los que aún debe mejorar.							
"Comportamiento – indicador"		DEF	INS	B	MB	EX	
▲	Realiza lanzamientos con los diferentes segmentos corporales: 1mano, 2 manos, de cucharita, por encima del hombro, por detrás de la cabeza.						
▲	Es capaz de efectuar el pase con precisión a su compañero(a).						
●	Sigue correctamente la trayectoria del balón para interceptarlo.						
▲	Recibe controlando la pelota con las dos manos.						
●	Mueve las extremidades superiores e inferiores coordinadamente al correr.						
●	Es capaz de correr en diferentes direcciones (según las indicaciones dadas: línea recta, zig-zag, en círculo)						
☾	Es capaz de saltar a dos pies de manera coordinada.						
☾	Es capaz de saltar de manera controlada de cono a cono alternando el apoyo de sus pies						
●	Propicia los movimientos de piernas y brazos al realizar el salto.						
▲	Rebota el balón en el suelo con una o dos manos en desplazamiento.						
●	Lanza una pelota al aire calculando el tiempo suficiente para recoger el platillo puesto en el suelo y atrapa la pelota de nuevo.						

Rejilla de Observación Axiológica

Este instrumento es creado con el fin de evaluar algunas de las capacidades humanas de los estudiantes y la incidencia de estas en la construcción de un ser humano inclusivo, esto en relación con lo motriz que fue evaluado por aparte. Este instrumento fue aplicado por los docentes en el transcurso de las practicas del proyecto con el fin de evaluar dichas capacidades a partir de unos indicadores, con el *Objetivo* de evaluar las capacidades axiológicas de los estudiantes mediante sus comportamientos en las sesiones de clase, además de las relaciones con sus compañeros y sus reacciones a ellas.

Indicador 1: Hace referencia a la participación como categoría de formación, en donde el estudiante se involucra activamente en clase haciendo de su participación un elemento contributivo en la realización de objetivos para el grupo.

Indicador 2: Es el respeto, uno de los ejes fundamentales del proyecto, porque posibilita la inclusión.

Indicador 3: Este indicador hace parte de los contenidos dispuestos en el primer periodo didáctico, es un componente estructural del espíritu de juego, que posibilita la convivencia dentro y fuera del juego.

Indicador 4: El seguir instrucciones es pieza fundamental para conseguir cualquier objetivo, el estudiante deberá acatar las instrucciones para evitar situaciones que puedan poner en riesgo al resto de sus compañeros.

Indicador 5: El aceptar el esfuerzo de sus pares en las actividades dentro de la clase muestra el respeto que el estudiante tiene por sus compañeros.

Indicador 6: El estudiante que involucra a sus compañeros en las actividades, teniendo en cuenta sus posibilidades motrices, da cuenta de una actitud inclusiva.

Indicador 7: Acatar normas conlleva al estudiante a involucrarse activamente y cumplir con el objetivo de las diferentes sesiones, lo cual es fundamental para la consecución del ideal de ser humano.

Los ítems de valoración dispuestos para evaluar están conformados por 5 ítems, esto con la pretensión de presentar de forma amplia una gama calificativa que dé cuenta de aspectos relevantes en cada momento de la realización de las actividades, que permita al evaluador resaltar gradualmente los avances del estudiante en categorías que demuestran desde el incumplimiento de las tareas propuestas hasta la realización y superación de las expectativas puestas en cada indicador.

Tabla 4. Rejilla de observación axiológica

Colegio:	Carlos Pizarro León Gómez	Cursos	602 - 603			
Objetivo: Identificar el nivel del comportamiento de los estudiantes a partir de las capacidades participativas y convivenciales.						
Marque con una "X" los criterios que el estudiante demuestra y deja en blanco aquellos aspectos en los que aún debe mejorar.						
"Comportamiento – indicador"		DEF	INS	B	MB	EX
1	Participa de forma activa en clase, involucrándose en el desarrollo de cada sesión junto a sus compañeros					
2	Escucha atentamente y demuestra respeto por las ideas que sus compañeros plantean.					
3	Ayuda a sus compañeros en la consecución de diferentes objetivos durante las actividades					
4	Sigue de forma adecuada las instrucciones planteadas durante la sesión.					
5	No desmerita el esfuerzo de sus compañeros al realizar las actividades.					
6	Busca la manera de que sus compañeros hagan parte de la actividad.					
7	Acata las normas establecidas para las sesiones de clase.					

ITEMS DE VALORACIÓN		
DEF.	1	DEFICIENTE: no cumple en ninguno momento con los contenidos del indicador.
INS.	2	INSUFICIENTE: cumple con dificultad con los contenidos del indicador.
B	3	BUENO: cumple casi siempre con los contenidos del indicador
MB	4	MUY BUENO: cumple de forma eficaz con los contenidos del indicador.
EX	5	EXCELENTE: Supera las expectativas del indicador.

Capítulo IV: Analizando la Experiencia de Jugar

El presente capítulo tiene por intención mostrar la información recolectada a partir de los instrumentos de evaluación durante el proceso de implementación piloto; para ello, se utiliza una encuesta como evaluación diagnóstica la cual brindó un primer reconocimiento del micro contexto en el que se haría la implementación piloto. A partir de la planeación de la temporada de Volley-Tempo se muestran los análisis hechos a los instrumentos de evaluación que fueron utilizados en el transcurso de cada periodo didáctico. En la realización del periodo de familiarización, se comparten los datos generados por la rejilla de observación que tenía por intención evaluar gestos motrices; luego, en el periodo de incorporación se presentan los resultados de la rejilla que evalúa aspectos de carácter axiológico presentes en los estudiantes durante la realización de actividades. Finalmente, en el periodo de re-conocimiento, como evaluación final, se lleva a cabo la aplicación de la *encuesta final sobre la inclusión*, en donde se analizan los resultados de la implementación de este instrumento que maneja la misma estructura de la evaluación diagnóstica; además, se comparte un análisis de contenido a partir de las fichas de observación desarrolladas de principio a fin en el proceso de implementación.

Evaluación Diagnóstica

Para iniciar, se caracteriza el micro contexto donde se llevó a cabo la implementación piloto, a partir de la aplicación de una encuesta como parte de la evaluación diagnóstica. Dicha encuesta fue aplicada un mes antes de iniciar con las prácticas y tenía como objetivo caracterizar a los estudiantes en general con relación a la edad, al sexo, el género, a la posible práctica de alguno de los deportes asociados a Volley-Tempo y a la percepción que tenía el estudiante con relación a los valores de cooperación, participación y aceptación en las clases de Educación Física. Por ende, la aplicación de este cuestionario ayuda a tener una percepción frente a los desafíos pedagógicos en relación a lo inclusivo, como también a tener una idea de las habilidades motrices del estudiante según sus experiencias deportivas previas.

Para el proceso de intervención pedagógica, se seleccionó el colegio Carlos Pizarro León Gómez, institución pública ubicada en la localidad séptima de Bosa en la ciudad de Bogotá D.C. Allí, por indicaciones de la señora rectora y la coordinadora del área de Educación Física, fueron designados dos cursos del grado sexto ubicados en la sede B de dicha institución. Gracias a la ayuda del docente encargado de la asignatura, para la ejecución de la propuesta con cada curso, se logró tener una intensidad horaria de dos horas por semana.

Se evaluó una población constituida por 64 estudiantes, de los cuales 33 pertenecían al grado A y 31 al grado B, con un promedio de edad de 12 años para ambos cursos, con un solo caso de un estudiante de 15 años. De los 33 estudiantes del grado A, el 45,5% (15) eran hombres y el 54,5% (18) eran mujeres, mientras que de los 31 estudiantes del grado B, el 51,6% (16) eran hombres y el 48,4% (15) eran mujeres. Estos resultados fueron importantes para la organización de cada una de las actividades con relación a la organización de los grupos que en la gran mayoría de los casos se buscaba fueran mixtos, para aportar en el proceso de inclusión de niños y niñas.

A partir de la pregunta *¿Cuál de los siguientes deportes has practicado alguna vez?* se evidenció que en el grado A 7 estudiantes habían practicado voleibol, 16 de ellos baloncesto, 21 practicaron alguna vez fútbol y solo 3 estudiantes alguna vez practicaron balonmano. Mientras que en el grado B, 9 estudiantes habían practicado voleibol, 22 fútbol, 9 baloncesto y 3 estudiantes balonmano. De los resultados arrojados en este punto de la encuesta se pudo notar una notable supremacía del fútbol sobre los otros deportes, lo que permite entender que, a nivel social, el fútbol posee una mayor influencia en las prácticas deportivas de carácter popular por sobre las otras disciplinas mencionadas. Por otro lado, fue importante notar que algunos estudiantes han practicado más de un deporte y, muy seguramente de forma extraescolar.

La información además de permitir identificar que los dos deportes más practicados eran el baloncesto y el fútbol, sirvió también para la reorganización y diseño de algunas de las actividades; con lo que, se consideró que los gestos motrices más utilizados por los estudiantes serían patear, lanzar y agarrar el balón.

Para la última parte del cuestionario, donde se pretendía indagar por los valores de cooperación, participación y aceptación en la clase de Educación Física, las afirmaciones planteadas tuvieron los siguientes comportamientos:

Para la primera afirmación: *“Soy de los estudiantes que ayuda a sus compañeros”*, en el grado A hubo una predominancia del valor *generalmente* y *siempre* con un porcentaje del 66,6% (22), *algunas veces* con un porcentaje del 30,3% (10) y, del valor *muy poco* un porcentaje del 3% (1). En el grado B, el valor *generalmente* y *siempre* representó la mayoría del porcentaje con el 77,42% (24), respecto al valor *algunas veces* hubo un porcentaje del 16,13% (5) y para el valor de *muy poco* el porcentaje fue de tan solo el 6,45% (2).

De la segunda afirmación: *“Soy de los estudiantes que le gusta trabajar en equipo”*, los estudiantes del grado A votaron por los valores de *muy poco* y *nunca* con un porcentaje del 15,2% (5), *algunas veces* con un 6% (2) respectivamente, *generalmente* obtuvo un

porcentaje del 12% (4) y *siempre* con un 66,7% (22). En el grado B, el valor el *generalmente* y *siempre* representó el 78% (24), mientras que para *algunas veces* fue del 16% (5) y *muy poco* del 6% (2).

En la tercera afirmación: “*Soy de los estudiantes que disfruta y genera un buen ambiente en las actividades propuestas por mi profesor*”, en el grado B los estudiantes votaron por los valores de *generalmente* 48,4% (15) con el valor *siempre* 41,9% (13) y en el valor *algunas veces* y *muy poco* 9,7% (3). Para el grado A el valor de *siempre* con un 51,5%, (17) seguido de *algunas veces* con un 27,3%, (9) seguido de *generalmente* con 18,2% (6) y *muy poco* con un 3% (1).

En la cuarta afirmación: “*Soy de los estudiantes que toma buenas decisiones al trabajar en equipo*”, en el grado A, aparece por primera vez el valor de *nunca* con 9,1% (3) el valor *generalmente* y *siempre* ocupó la mayoría del porcentaje, representando el 72,7% (24) y, el valor *algunas veces* con un porcentaje del 18,2% (6). Con respecto al grado B, el valor *nunca* también volvió a ser parte de los porcentajes significativos con un 6,5% (2), el valor *siempre* ocupó un porcentaje del 51,6% (16), seguido de *generalmente* con un 29% (9) y *algunas veces* con 12,9% (4).

Para la quinta afirmación: “*Soy de los estudiantes que le gusta escuchar y ser escuchado por sus compañeros*”, en el grado A, el valor de *siempre* tuvo una predominancia del 63,6% (21) de los estudiantes, mientras que, los valores de *nunca* y *muy poco* fueron seleccionados con una incidencia del 6,1% (2) y un 3% (1), en *algunas veces* 15,2% (5) y *generalmente* 12,1% (4) de los estudiantes respectivamente; por otro lado, respecto a los resultados del grado B, los valores más usados fueron *generalmente* y *siempre* con un 25,8% (8) y 61,3% (19) respectivamente, mientras que, los valores de *algunas veces* y *muy poco* oscilaron entre 9,7% (3) y un 3,2% (1) respectivamente.

Sobre la sexta y última afirmación: “*Soy de los estudiantes que reconoce los talentos de sus compañeros*”, los estudiantes del grado A, afirmaron que *muy poco* con un porcentaje del 3% (1), *nunca* con un 6,1% (2), *generalmente* 18,2% (6) y *siempre* predominaron con un porcentaje del 78,8% (26). Respecto a los estudiantes del grado B, los valores más usados fueron *generalmente* y *siempre* con un porcentaje del 87% (27), en comparación de *algunas veces* con un 13% (4).

A partir de los resultados finales en esta primera encuesta, se identifican dos cursos con estudiantes inmensamente diversos en sus condiciones de convivencia, ya que como también lo comenta el docente a cargo de la asignatura, en ambos cursos regularmente se

presentan conflictos, siendo muy dispersos y poco inclusivos en las actividades de educación física.

Por otra parte, para el proceso de intervención fue relevante tener conocimiento del porcentaje de aquellos estudiantes que contrario a la mayoría de sus compañeros, en ciertas afirmaciones seleccionaron los valores más bajos de la encuesta, ya que debido a esta información fue posible buscar diferentes estrategias metodológicas y didácticas que ayudaran a la inclusión de aquellos estudiantes que manifestaron poco interés en temas de participación, compañerismo y demás características del juego como medio inclusivo; además, dicha información permitió determinar el alcance del proyecto respecto a los cambios en los valores de la segunda encuesta. Por otra parte, de lo afirmado por ese porcentaje más bajo de los encuestados, se deja una constancia de la necesidad identificada dentro de cada uno de los cursos por mejorar los procesos de comunicación y de reconocimiento del otro, por reconocer al otro no como un contrincante en el terreno de juego sino como un participante más, por el que era posible encaminar el perfeccionamiento de las estrategias de juego, un compañero al que se debe respeto y con el que es posible reír y aprender.

Periodo de Familiarización

En este primer periodo de familiarización, se aplicaron las primeras 6 sesiones de clases, en donde se empezaron a abordar las capacidades motrices básicas como contenidos disciplinares, en paralelo con tres características axiológicas del ser humano inclusivo las cuales fueron: respeto a mis compañeros, respeto por las normas del juego y ayuda a mi compañero. Dentro de estas seis sesiones se fue diligenciando una rejilla de observación (ver Tabla 3) para evaluar los gestos motrices aplicados durante este primer periodo didáctico. Los resultados de la rejilla de observación para evaluar los gestos motrices aplicados tuvieron 10 indicadores con unos ítems de valoración del 1 al 5, en donde 1 era *deficiente*, 2 *insuficiente*, 3 *bueno*, 4 *muy bueno* y 5 *excelente*. De los resultados de dicha rejilla se presentan las siguientes reflexiones.

Para el primer indicador, *realiza lanzamientos con los diferentes segmentos corporales: 1 mano, 2 manos, de cucharita, por encima del hombro, por detrás de la cabeza*, se logró observar que, en el grado A, el nivel del movimiento motriz de los estudiantes osciló entre *bueno* con un 30,3%, (10) *muy bueno* en un 54,5% (18) y *excelente* con un 15,2% (5). Mientras que en el grado B, se identifica en el nivel de *excelente* un 9,7% (3) de los estudiantes, seguido de *bueno* con un 22,6% (7) y *muy bueno* con un 67,7% (21) del total de

estudiantes. A partir de los resultados obtenidos se pudo resaltar que, en el desarrollo de las tareas motrices de lanzamiento, a medida que la tarea aumentaba su dificultad, los estudiantes iban modificando la técnica de ejecución adoptando posturas que permitían que el balón llegara más lejos y con una mayor altura, no obstante, aunque el nivel de los estudiantes no fue menor a *bueno*, se logró identificar que algunos estudiantes con los niveles más altos tomaban un papel de guías sobre algunos de sus compañeros para encontrar la manera más efectiva de mejorar los lanzamientos utilizando las manos como opción en el juego.

Para el segundo indicador, *es capaz de efectuar el pase con precisión a su compañero(a)*, se logró observar que; para el grado A, el valor *bueno* contó con un porcentaje del 48,5% (16) siendo el mayor porcentaje, seguido de *muy bueno* con un 42,4%, (14) excelente con un 6,1% (2) e *insuficiente* con un 3,0% (1). Mientras que para el grado B los estudiantes están en los valores de *muy bueno* con un 58,1% (18), seguido de *bueno* con 35,5% (11) e *insuficiente* y excelente que obtuvieron los mismos valores de 3,2% (1). A partir de los resultados en este indicador se logró identificar a aquellos estudiantes con dificultades en la precisión del pase, por lo que la ruta de mejoramiento contó con un acompañamiento en el proceso para superar estas debilidades. Por otro lado, con la intención de hacer más ameno el juego para el grupo se toma la decisión de bajar la altura de la malla debido a que el balón no solía llegar casi siempre a su destino, debido a la falta de fuerza de algunos estudiantes, particularmente en las mujeres.

Para el tercer indicador, *sigue correctamente la trayectoria del balón para interceptarlo*, se logró observar que para el grado A, los porcentajes oscilaron entre *muy bueno* y *bueno* siendo los mayores con un 48,5% (16) y un 42,4% (14) seguido de *excelente* con un 6,1% (2) para así situarnos en el valor de *insuficiente* más bajo de 3,0% (1). Mientras que para el grado B el porcentaje mayor estuvo en el valor de *muy bueno* 58,1% (18) y el valor *bueno* como el valor más bajo con un 41,9% (13). A partir de estos resultados se logró identificar aquellos estudiantes que se les dificultaba seguir la trayectoria del balón y no lograban interceptar el esférico, por lo cual, más adelante durante el proceso se determinó acortar la distancia de la cancha de Volley-Tempo y que fuera más fácil para los estudiantes interceptarlo, como una alternativa mientras que perfeccionaban esta habilidad motriz.

Para el cuarto indicador, *“recibe controlando la pelota con las dos manos”*, se logró observar que en el grado A, los valores de *bueno* y *muy bueno* tuvieron los resultados más altos con un 42,4% (28) en ambos casos, seguido de *excelente* con un 6,1% (2) e *insuficiente* con un 9,1% (3). Mientras que para el grado B, el porcentaje más alto fue el valor de *bueno* con un 48,4%, (15) seguido de *muy bueno* con 41,9%, (13) y los valores de *excelente* e

insuficiente con 6,5% (2) y 3,2% (1) siendo este último el más bajo. De los resultados obtenidos se replanteó el uso de los balones utilizados hasta ese momento, tomándose la decisión de utilizar algunos balones de espuma que se encontraban en el colegio, permitiendo que aquellos estudiantes con miedo a ser golpeados por el balón tuvieran una sensación diferente al momento de tomar el esférico con las dos manos. Igualmente se contempló que entre más liviano el balón, menor era la velocidad con que este se desplazaba en el aire hasta llegar a las manos del estudiante.

Para el quinto indicador, *mueve las extremidades superiores e inferiores coordinadamente al correr*, se logró observar que para el grado A, el valor *excelente* contó con un porcentaje del 12,1% (4), el valor *muy bueno* con 63,6% (21) y, finalmente *bueno* con un 24,2% (8). En el grado B, también oscilan en los valores *excelente*, *muy bueno* y *bueno*, con la diferencia de porcentajes de 32,5% (10), 38,7% (12) y el más bajo en 29,0% (9). De los datos obtenidos se observó que los estudiantes en general poseen una buena técnica de carrera, facilitándoseles los desplazamientos en espacios cortos y largos con cambios de dirección, aun así, se realizaron actividades que fortalecieran estos movimientos para aquellos estudiantes que estaban en los porcentajes más bajos.

En el indicador número seis: *es capaz de correr en diferentes direcciones según las indicaciones dadas: línea recta, zig-zag, en círculo*, se logra identificar que para el grado A, para el valor *bueno* el porcentaje fue del 15,2% (5), el valor *muy bueno* 72,7% (14) y *excelente* contó con un porcentaje 12,1 (4) %. Para el grado B, en *bueno* los estudiantes alcanzaron un porcentaje del 19,4% (6) y *muy bueno* con un 71,0% (22) finalizando con el valor *excelente* más bajo del 9,7% (3). A partir de lo observado se identificó que los estudiantes están en la capacidad de integrar los desplazamientos dentro del campo de juego, posibilitando la integración de otros estilos de movimiento mediante cambios de direcciones, aumento o disminución del ritmo de carrera, implementación de cambios en la postura corporal, entre otros.

Para el séptimo indicador, es *“capaz de saltar a dos pies de manera coordinada”*, se identificó que los estudiantes en el grado A, obtuvieron el porcentaje más alto en *muy bueno* con un 72,7% (24), seguido de *bueno* con un 21,2% (7) y *excelente* con un 6,1% (2); mientras que para el grado B, el valor más alto fue *muy bueno* con un porcentaje del 87,1% (27), seguido de *bueno* y *excelente* con un 6,5% (4) cada uno. El logro de este tipo de movimiento motriz permitió realizar cambios a las planeaciones de clase pensadas hasta ese momento, elevando el grado de dificultad de los ejercicios para así fortalecer la ejecución y por tanto la calidad de la

realización del salto largo y alto, elementos necesarios para el desenvolvimiento del estudiante dentro del juego.

Para el indicador número ocho: “*es capaz de saltar de manera controlada de cono a cono alternando el apoyo de sus pies*”, los estudiantes del grado A estuvieron en los valores *excelente* con un porcentaje bajo de 3,0% (1), en *bueno* y *muy bueno* con un 39,4% (13) y 51,5% (17), siendo este último el más alto, mientras *insuficiente* tuvo un 6,1% (2). Para el grado B, los valores fueron: *excelente* con 12,9% (4), *muy bueno* con 58,1% (18) y *bueno* con un 29% (9). De los resultados obtenidos se pudo identificar a los estudiantes con dificultades para ejecutar algunas tareas de salto combinando, el apoyo a uno y dos pies, comprendiendo la necesidad de realizar más actividades acordes a los resultados, ejemplo de ello, remplazar los conos por platillos que eran más pequeños y acertaban la distancia para saltar.

Para el noveno indicador, *rebota el balón en el suelo con una o dos manos en desplazamiento*”, se logró observar que en el grado A, los valores estuvieron mayormente en *bueno* con un 63,6% (21) y *muy bueno* con un 30,3% (10), con una igualdad en los valores de *insuficiente* y *excelente* con un porcentaje de 3,0% (2). Por otro lado, en el grado B, el valor más alto fue *bueno* con un 74,2 (23), seguido de *muy bueno* con un 19,4% (6) e *insuficiente* con un 6,5% (2). La observación de este indicador permitió establecer un panorama sobre las posibilidades que los estudiantes tenían al dominar el balón de forma dinámica, mostrando una relación con la posibilidad en Volley-Tempo de dejar rebotar el balón, para lo cual el estudiante requiere la capacidad espacio+temporal al hacer lectura de la ubicación de su cuerpo con relación a la distancia, altura y velocidad con la que el esférico se desplaza hacia él.

Por último, en el décimo indicador, “*lanza una pelota al aire calculando el tiempo suficiente para recoger el platillo puesto en el suelo y atrapa la pelota de nuevo*”, en el grado B el valor más bajo fue *insuficiente* con un 12,9% (4), *muy bueno* con un 22,6% (7) y *bueno* con un 64,5% (20). Para el grado A, el valor de *insuficiente* obtuvo un 21,2% (7), seguido de *muy bueno* con un 30,3% (10) y *bueno* con un 48,5% (16). Los resultados de estos indicadores permitieron analizar que a algunos estudiantes se les dificulta la habilidad espaciotemporal en el momento de coordinar lanzamientos y atrapar pelotas en un solo movimiento, por ende se buscaron estrategias de acción para que los estudiantes perfeccionaran una sola tarea motriz, para que así después de perfeccionadas por separado las coordinaran y trabajara por repetición hasta tener un buen manejo de los elementos. Hay que aclarar que entre los mismos estudiantes se crearon dinámicas de motivación al hacer el conteo de cuanto se demoraban en realizar este ejercicio y competir entre ellos. De igual manera los chicos más habilidosos en el ejercicio les

enseñaban a los que no podían realizarlo, mostrándoles la manera de como ellos realizaban el gesto de atrapar y lanzar en el mismo movimiento cooperando así entre compañeros.

Periodo de Incorporación

El segundo momento de la implementación piloto denominado *Periodo de incorporación* comprende desde la séptima (7) hasta la décimo tercera (13) sesión de clase. Para la primera sesión, en los dos cursos se hizo la asignación de equipos mixtos de cuatro integrantes en cada uno, en donde a cada estudiante se le otorgaba un rol por cumplir, además del rol permanente de jugador, por lo que podrían escoger entre ser capitán, como aquél que se encargaba de velar por su equipo y de orientarlos en la organización sobre el terreno de juego; también como planillero, llevando la información sobre los encuentros disputados y los datos de cada encuentro; también podrían ser preparador físico, cuyo deber consistía en preparar los calentamientos y estiramientos para cada sesión; o podrían ser conciliadores del juego, que lleva la intención de incentivar la tarea de contribuir en la solución de los conflictos a partir del dialogo, la honestidad y el respeto hacia el compañero y el juego.

Como este periodo se enfocaba directamente en la práctica de Volley-Tempo, la organización del espacio fue un reto para los profesores ya que en la sede 'B' el patio sólo contaba con una cancha de microfútbol en donde también se hacía la instalación de una maya de voleibol. Afortunadamente, el piso del patio de recreo era todo en tierra, hecho que permitió instalar dos canchas portátiles de voleibol para la realización de las actividades programadas. Cabe resaltar que el uso de estas canchas fue gracias a la gestión hecha por los profesores del proyecto.

Imagen 14. Patio de recreo del colegio Carlos Pizarro sede B



Nota. Zona de recreo del Colegio Carlos Pizarro León Gómez, sede B.

Como parte del proceso de aprendizaje, durante las siete sesiones se fue diligenciando la rejilla de observación, que se puede (ver en la Tabla 4), para evaluar capacidades axiológicas a partir de los comportamientos y actitudes dentro de las clases de este segundo periodo didáctico. Esta rejilla de observación para evaluar las capacidades axiológicas contaba con 8 indicadores con unos ítems de valoración del 1 al 5, en donde 1 era *deficiente*, 2 *insuficiente*, 3 *bueno*, 4 *muy bueno* y 5 *excelente*.

Para el primer indicador, *Participa de forma activa en clase, involucrándose en el desarrollo de cada sesión junto a sus compañeros*, se logra identificar que para el grado A, sus resultados oscilan en *bueno* con un porcentaje del 48,5% (16) y *muy bueno* con un porcentaje del 51,5% (17). Mientras que para el grado B, los porcentajes oscilaron entre los valores de *muy bueno*, *bueno* e *insuficiente*, con un 83,8% (26), 9,7% (3) y 6, % (2) respectivamente. De estos resultados obtenidos se identificaron a aquellos estudiantes que no participaban en clase; es así como la conformación de equipos con sus respectivos roles ayudó a estos estudiantes a participar de forma activa notándose en muchos casos un alto compromiso por realizar las funciones que a cada uno le correspondía en sus equipos. El motivo en muchas ocasiones del por qué no se participa de forma activa entre compañeros se debía a la falta de familiaridad entre ellos, por lo que no compartían el mismo sentido del humor frente a las constantes mofas que en muchas ocasiones desencadenaron en discusiones y agresiones verbales y físicas. Otro indicador de exclusión presente en el aula radica en el irrespeto entre compañeros y falta de comunicación en la toma de decisiones, esto fomentaba el desinterés de los menos escuchados, que no participaban o que cuando lo hacían participaban sin motivación creando discordias en los grupos.

Para el segundo indicador, *Escucha atentamente y demuestra respeto por las ideas que sus compañeros plantean*, se logró identificar en los estudiantes del grado A, un comportamiento entre los valores de *muy bueno* con un 48,5% (16), *bueno* con un 33,3% (11) e *insuficiente* con un 18,2% (6). Mientras que para el grado B, estos valores variaron entre *muy bueno* con un 43,8% (14), seguido de *bueno* con un 40,6% (13) e *insuficiente* con un 15,6% (5). Estos porcentajes nos demuestran que en muchas ocasiones algunos estudiantes se mostraban indiferentes en lo que sus compañeros de equipo hablaban, también irrespetando el momento en el que otro podía estar dando un aporte a través de insultos entre los mismos compañeros, actos que se daban en su gran mayoría cuando no podían llegar a acuerdos.

Para el tercer indicador, “*Ayuda a sus compañeros en la consecución de diferentes objetivos durante las actividades*”, a partir de los resultados se pudo evidenciar que en el grado A, las categorías de *muy bueno*, *bueno* e *insuficiente*, obtuvieron unos porcentajes del 33,3%

(11) 54,5% (18) y un 12,1% (4) respectivamente. Mientras que para el grado B, el valor *bueno* alcanzó un porcentaje del 58,1% (18) y *muy bueno* con un 41,9% (13). A pesar de que los porcentajes en los valores de bueno y muy bueno fueron elevados, se pudo observar en las clases algunos casos en donde él o la estudiante por voluntad se apartaba de la clase dejando a sus compañeros, también se presentaron casos en particular de estudiantes que mostraban desinterés por las actividades generando una sensación de ausencia por parte de los compañeros hacia él o ella. De igual manera se logró identificar que esos porcentajes bajos también fueron por causa de una indiferencia y enemistad presentada entre compañeros de equipo.

Para el cuarto indicador, *Sigue de forma adecuada las instrucciones planteadas durante la sesión* se logró identificar que en el grado A, sus valores están en *insuficiente*, con un 9,1% (3) en *bueno* con un 24,2% (8) seguido de *muy bueno* con 60,6% (20) y *excelente* siendo el porcentaje más bajo de 6,1% (2) del total de estudiantes. En el grado B, sus valores son *excelente* con 9,7% (3), seguido de *bueno* con un 32,3% (10), *muy bueno* con un 51,6% (16) e *insuficiente* siendo el más bajo con 6,5% (2). De los porcentajes más altos se logró identificar aquellos estudiantes que estaban pendientes en la clase ya que llamaban al docente para que los observaran cuando hacían el ejercicio con éxito como también informando a los docentes cuando completaban una tarea para que así les diera otra a realizar, de igual manera aquellos estudiantes que se les presentaban dudas en las actividades preguntaban para que se les despejaran estas y para así realizar la actividad. Por otro lado, este porcentaje bajo de estudiantes que no seguía indicaciones se les asignaban tareas específicas como ser líderes en una actividad, recoger el material en clase, ser el ejemplo para un ejercicio, ya que por lo general no atendían las indicaciones por estar distraídos.

Para el quinto indicador, *No desmerece el esfuerzo de sus compañeros al realizar las actividades*, se pudo evidenciar que en el grado A, el comportamiento de los estudiantes se reflejó entre los valores de *muy bueno* con un porcentaje del 48,5% (16), seguido de *bueno* con un 42,4% (14) e *insuficiente* con un porcentaje del 9,1% (3). Ya para el grado B, los valores variaron entre *muy bueno* con un porcentaje del 38,7% (12), seguido de *bueno* con un 54,8% (17) e *insuficiente* con un 6,5% (2). De los resultados positivos se pudieron ver en las clases con aquellos estudiantes que en muchas oportunidades ante los retos presentados animaban a sus compañeros para que logaran hacer un punto, tumbar un cono, lanzar un balón, etc., o a partir de aquellos estudiantes que expresaban su felicidad a los compañeros que lograban el cumplimiento de alguna tarea. Por otro lado, los resultados negativos se observaron en algunos casos de señalamiento por parte de algunos estudiantes sobre aquellos

o aquellas que se les dificultaba concretar algún ejercicio práctico creándose un ambiente de rechazo hacia ellos.

Para el sexto indicador, *Busca la manera de que sus compañeros hagan parte de la actividad*, a partir de lo observado se pudo comprobar que en el grado B, el valor *bueno* tuvo un elevado porcentaje de incidencia siendo este el 96,8% (30) de la clase; seguido de *muy bueno* con un 3,2% (1) del total de estudiantes, mientras que en el grado A, los valores mayores fueron *bueno* con un 66,7% (22), *muy bueno* con un 21,2% (7) seguido de *insuficiente* con un 9,1% (3) finalizando con *excelente* con 3,0% (1) del total de estudiantes. Estos resultados se pudieron evidenciar en el trato que algunos estudiantes tenían hacia sus compañeros notándose un liderazgo positivo en algunos de ellos, en medio de los juegos y actividades programadas en donde se designaban funciones para que todos los miembros del equipo aportaran en pro de una finalidad. Por otro lado, están aquellos chicos que excluyen a los otros como sucedió en algunos casos en donde algunos estudiantes se distraían con mucha facilidad y desplegaban mucha energía, tanto que no se median en fuerza o molestaban mucho a los demás compañeros en las actividades, por ende los otros compañeros decidían apartarlos, lo curioso es que aquellos chicos que eran solitarios por lo dicho anteriormente reconocían las molestias que causaban a sus compañeros y por eso están solos y excluidos. En muchas ocasiones algunos docentes trataban de apaciguar dichas molestias con actividades de grupo, fomentando la cooperación en clase, con la asignación de roles y el constante juego de Volley-Tempo.

Para el séptimo indicador, *Acata las normas establecidas para las sesiones de clase*, a partir de los resultados se logró identificar que para el grado A, los valores oscilaron en *muy bueno* con un 63,6% (21), *bueno* con 30,3% (10) e *insuficiente* siendo este el más bajo con un 6,1% (2). Para el grado B, sobresalen los valores de *bueno* con un 32,3% (10), *muy bueno* con un 58,1% (18), *excelente* con un 3,2% (1), para así finalizar con *insuficiente* con un 6,5% (2). En este indicador, las acciones positivas se logran identificar cuando los estudiantes realizan las actividades con éxito respetando y aceptando las indicaciones de los docentes con las reglas que se presentan en el juego. Con los valores de *insuficiente* se reconocen aquellos estudiantes a quienes se le dificulta acatar las normas, ya que cuando los docentes daban una indicación estos estaban dispersos, realizando otras actividades que no eran parte de la clase con sus otros compañeros distrayendo el grupo; en los estudiantes que no acataban las normas se le asignaba tareas específicas en las actividades. Por otra parte, se tuvo el caso de una estudiante que se apartaba totalmente de la clase y se iba para otras partes del colegio, como docentes fue difícil hacer que esta estudiante participara ya que también tenía dificultades con

sus demás compañeros por utilizar lenguaje inapropiado hasta con los mismos docentes, tenía muchos llamados de atención en coordinación, y por ende, se optó por realizar un acompañamiento a la estudiante durante las sesiones de clase motivándola e integrándola con sus demás compañeros, como también tratando de familiarizar a la estudiante para que esta tuviera confianza y participara con agrado en las clases, esto se logró en 3 clases seguidas pero la estudiante no volvió al colegio para las últimas intervenciones.

Periodo de Reconocimiento

Con la información procedente de la evaluación diagnóstica inicial, se realizó una segunda encuesta, que tuvo lugar en la décimo cuarta intervención (14) con cada uno de los grupos. Esta encuesta ocupó la última sesión del abordaje hecho en la Institución Carlos Pizarro León Gómez, debido a un recorte de las sesiones que, por la programación de la semana cultural y posterior semana de receso escolar (9 al 14 de octubre), no permitió que el programa de Volley-Tempo desarrollara la totalidad de las sesiones propuestas inicialmente (16). Esta encuesta posee la misma estructura implementada en el primer periodo de familiarización (véase en Tabla 2), teniendo en cuenta dicha información, se presentarán los resultados de la *encuesta final sobre la inclusión*, para que en el siguiente capítulo el V, se pueda tener la posibilidad de comparar los resultados de las preguntas de los dos momentos evaluados, mostrando en perspectiva, el sentir de los estudiantes sobre las experiencias logradas durante las sesiones.

Para la primera afirmación, *¿Soy de los estudiantes que ayuda a sus compañeros?*, los estudiantes del grado A marcaron con predominancia el ítem de *Algunas veces* representando un porcentaje de 45,5% (15) seguido de un 33,3% (11) de *Generalmente*, un 12,1% (4) de *muy poco* y finalizando con los indicadores de *nunca* y *siempre* con 6,1% (2), 3,0 (1). Para el grado B el indicador mayor fue el de *Generalmente* con un índice promedio del 45,2% (14) seguido de *algunas veces* y *siempre* con los mismos porcentajes de estudiantes con un 22,6% (7) y finalizando con *muy poco* 9,7% (3).

De la segunda afirmación, *¿Soy de los estudiantes que le gusta trabajar en equipo?* En el grado A, la mayoría indicaron el valor de *generalmente* con 54,5% (18), seguido de los indicadores *siempre*, *algunas veces* y *muy poco* con los mismos porcentajes en estos tres últimos con 15,2% (5). Para el grado B, el valor mayor se encuentra en *siempre* con un 41,9% (13), seguido de los valores de *algunas veces* y *siempre* con los mismos porcentajes de 25,8% (8), para así finalizar con el valor de *muy poco* 6,5% (2).

Para la tercera afirmación, *¿Soy de los estudiantes que disfruta y genera un buen ambiente en las actividades propuestas por mi profesor?*, para el grado A, el indicador mayor es el de *siempre* con un 45,5% (15), seguido de *generalmente* con un 33,3% (11), *algunas veces* con un 15,2% (5) y *muy poco* con 6,1% (2). En el grado B, sobresale el valor de *siempre* con 51,6% (16), seguido de *generalmente* 32,3% (10) y *algunas veces* con un 16,1% (5).

En la cuarta afirmación, *¿Soy de los estudiantes que toma buenas decisiones al trabajar en equipo?*, Los resultados en el grado A, sobresale el valor de *generalmente* con un 33,3% (11), seguido de *siempre* con un 30,3% (10), *algunas veces* 21,2% (7), *muy poco* 6,1% (2) y *nunca* 9,1% (3). Para el grado B, el valor *generalmente* sobresale con un 38,7% (12), seguido de los valores *siempre* y *algunas veces* con los mismos porcentajes de 25,8% (8), para así finalizar con los valores de *muy poco* y *nunca* con unos porcentajes de 6,5% (2), 3,2% (1).

Para la quinta afirmación, *¿Soy de los estudiantes que le gusta escuchar y ser escuchado?* En el grado A, sobresale el valor de *siempre* con un 45,5% (15), seguido de *generalmente* y *algunas veces* con los mismos porcentajes de 21,2% (7), finalizando con *muy poco* y *nunca* con igual de porcentajes de 6,21% (2) en los dos. Para el grado B, sobresale el valor de *siempre* de 48,4% (15), seguido de *generalmente* 32,3% (10), y *algunas veces* 19,4% (6).

En la última afirmación *¿Soy de los estudiantes que reconoce el talento de sus compañeros?*, En los resultados encontramos que, el grado A, sobresale el valor de *siempre* con un 48,8% (16), seguido de *generalmente* con 18,8% (6), *algunas veces* y *muy poco* con mismos porcentajes de 15,5% (5), y *nunca* de 3,3% (1). Para el grado B, la mayor valoración está en *siempre* con 64,5% (20), seguido de *generalmente* 32,3% (10), y *algunas veces* con 6,5% (2).

Análisis de las Fichas de Observación

Para el proceso de análisis de las 26 fichas de observación consolidadas a lo largo del proceso de implementación pedagógico como metodología para el análisis de la información cualitativa, se utilizó el programa computacional de Excel ya que sus herramientas de cálculo y manejo de la información permite tener resultados confiables. Una vez recogida la información de las fichas se procedió a agrupar en cada una de las cinco *categorías* establecidas para la observación de las clases. Una vez garantizadas las categorías se empezó a dividir la información en filas por separado a medida que se iban encontrando

descriptores, representaciones de *palabras clave o frases cortas* que dieran cuenta de la situación presentada. Cabe mencionar que en los casos particulares donde los descriptores se relacionaban se otorgaba la misma palabra clave o frase corta. Por último, por medio de la función que brinda el programa de “ordenar y filtrar”, se realiza una selección de cada valor en específico para dar cuenta de la cantidad de veces en que cada uno de ellos se repetía, logrando así evidenciar los momentos o acciones mayormente presentes durante el proceso.

Con base en los resultados obtenidos se puede decir que desde la categoría de *Metodología* las acciones que más se observaron en el proceso práctico fue la “selección de actividades para el objetivo de la sesión”, (esto como una autoobservación de acuerdo a lo que en la sesión ocurrió con dichas actividades), con 35 repeticiones lo que quiere decir que la selección de las actividades específicas para cada clase fue acorde al objetivo de la misma, teniendo en cuenta esto, podemos inferir que las actividades aportaron al objetivo final del proyecto, ya que estaban cimentadas en el diseño curricular por periodos y estos a su vez en el objetivo de ir progresando en la inclusión de los estudiantes, teniendo en cuenta nuestro medio el Volley-Tempo trabajado periodo a periodo.

En la categoría de *acciones incluyentes y excluyentes* se pudo evidenciar un alto índice hacia el análisis de “Rechazo y la autoexclusión al trabajar por grupos” observado y anotado en las fichas de observación en 34 ocasiones en todo el proceso por los docentes practicantes, dando coherencia a la exclusión como problemática evidenciada en las clases de educación física; sin embargo, en el transcurso de las prácticas y a través de la implementación de actividades y juegos encaminados al Volley-Tempo se resaltan también los análisis de “progresión en las estrategias inclusivas en la clase” con 15 repeticiones, además de la “integración de un estudiante con discapacidad” con 5 repeticiones, mostrando que el primer análisis que hace referencia a la exclusión se va transformando por actos inclusivos en los siguientes dos análisis, identificándose que el proceso con el Volley Tempo tuvo una incidencia positiva en la inclusión.

En la categoría de interacción social hay 3 análisis por resaltar: “agradable ambiente por influencias positivas en el espacio de clase”, con 22 repeticiones, la “indisposición para trabajar en clase” con 16 repeticiones, y los “comportamientos violentos entre estudiantes”, con 12 repeticiones; el primer análisis evidencia que en las sesiones de clase hubo estudiantes que por su participación, buena actitud y buen trato hacia sus compañeros, tenían la capacidad de ser una influencia positiva en el grupo, en contraposición del segundo y el tercer análisis que reflejan la indisposición de algunos otros por participar de las clases,

siendo actores directos de los hechos de violencia presentados en varios momentos de la intervención.

La siguiente categoría es *aptitudes físicas* y el análisis que más se evidencia en esta fue “*aptitudes sobresalientes en la ejecución de actividades*” con 13 repeticiones, lo que es reflejo de un nivel sobresaliente en capacidades motrices que tenían algunos de los estudiantes, sin embargo está la contraparte de este análisis con las “*dificultades en las capacidades motrices básicas*” con 5 repeticiones, que aunque no sea muy sustancial, igual refleja que había estudiantes con poca habilidad motriz, y que no estuvieran en igualdad de condiciones que sus compañeros más hábiles, fue un factor que influyó en su participación.

La última categoría da cuenta de la *Separación por Sexo*, en esta hay que recalcar que tanto las observaciones como análisis fueron pocos, ya que el grupo contaba con una buena integración entre sexos, el análisis con más determinación fue “*Preferencia a trabajar con compañeros del mismo sexo*” con tan solo 5 repeticiones; en el transcurso de la implementación los métodos utilizados por los docentes practicantes fueron encaminados al trabajo en equipo y la conformación de grupos para las diferentes actividades y a los estudiantes siempre se les permitía asignar su grupo de manera autónoma, para así mismo observar que tan buena integración había entre todos, este análisis nos indica que prácticamente no hubo separación por sexo y que la decisión de trabajar niños con niños fue autónoma de los estudiantes lo que fue de gran ayuda al momento de trabajar la inclusión.

Capítulo V: Recuento de la Experiencia Lúdico-Deportiva

Durante la implementación los retos fueron grandes, procedimientos como la intención de aportar a la formación de un ser humano inclusivo a partir de una práctica lúdico-deportiva como el Volley-Tempo no fue tarea sencilla. Inicialmente porque para la intención de construir una sociedad más inclusiva se debía pensar y seleccionar desde el enfoque humanístico, la teoría de desarrollo humano que mejor se acomodara a la propuesta al momento de hablar de inclusión, así mismo desde el enfoque pedagógico, el modelo de enseñanza y paradigma de aprendizaje debían estar en coherencia con el contexto de la implementación, y porque desde el enfoque disciplinar, la escogencia de la corriente o tendencia de la Educación Física debía brindar el mejor camino para realizar las prácticas educativas con los niños y niñas del colegio.

Ya con la argumentación teórica, y objetivos propuestos se realizó la tarea de diseñar la manera cómo se iba a ejecutar el proyecto teniendo siempre presente una coherencia transversal entre los tres enfoques y cada una de las temáticas creadas dentro de la propuesta y así mismo la forma en que se iba a recopilar las experiencias obtenidas en cada una de las dieciséis intervenciones realizadas, para finalmente poder evaluar y llegar a algunas conclusiones de la labor realizada.

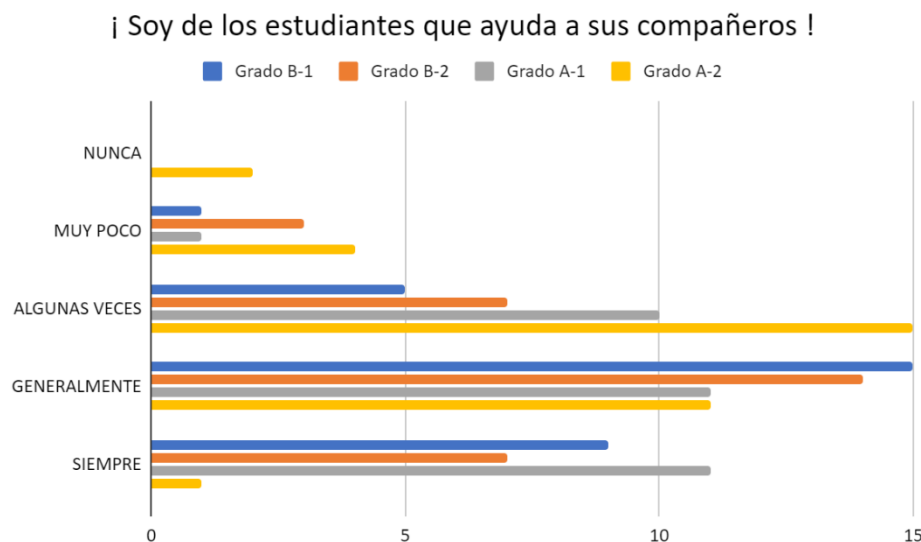
Con lo anterior, en este apartado, inicialmente se realiza una evaluación de los aprendizajes de los estudiantes a partir de la información arrojada por las encuestas aplicadas al inicio y final de las intervenciones, cruzando estos datos con los análisis realizados a las fichas de observación diligenciadas sesión tras sesión. Luego se evalúa la propuesta, reflexionando sobre la existencia o ausencia de coherencia entre los componentes teóricos escogidos y el diseño de la implementación expuesto en el tercer capítulo. Siguiendo con las reflexiones, cada uno de los integrantes de este PCP, evalúa su participación dentro del proyecto asumiendo su rol como docente e investigador. Y finalmente, como equipo de docentes e investigadores, dejamos un precedente de la proyección que se tiene con Volley-Tempo a corto, mediano y largo plazo.

Evaluación del Aprendizaje

Durante todo este proceso uno de los elementos más relevantes dentro de la línea investigativa fue la selección de instrumentos y medios de evaluación que permitieran dar cuenta de los avances realizados, con la intención de determinar el nivel de contribución de Volley-Tempo en la formación de un ser humano inclusivo. Para ello, el primer instrumento fue un cuestionario *sobre la inclusión* que se aplicó como evaluación diagnóstica previo al

periodo de familiarización y en la última sesión del abordaje. A partir de los datos arrojados en las dos aplicaciones se elaboraron las siguientes gráficas que contrastan las respuestas de los estudiantes. Cada una de las gráficas presenta como título la afirmación expuesta en la encuesta y más abajo se podrá identificar la serie a la que corresponde cada una de las barras señalándose el grado (A o B) y el momento de aplicación con 1 para el primer momento y 2 para el último.

Figura 1. Comparación de resultados prueba diagnóstica y prueba final, indicador 1

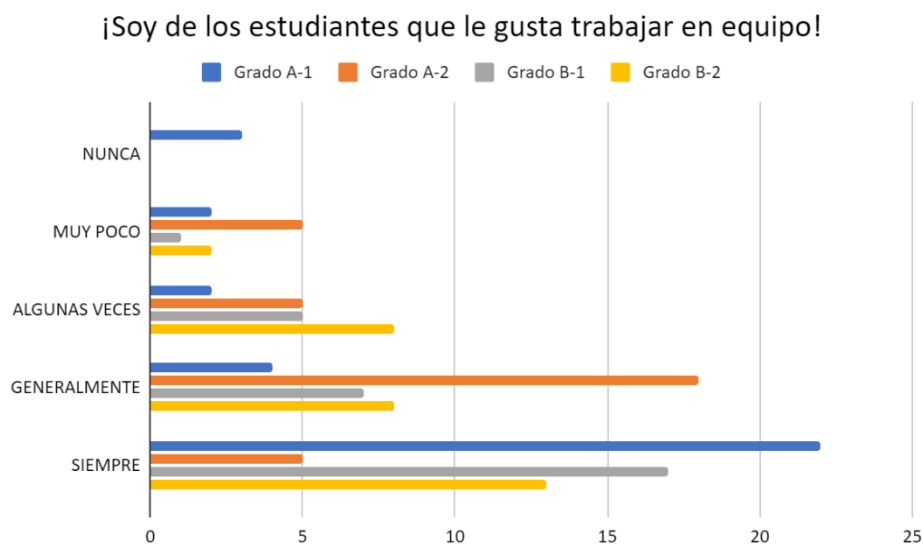


Fuente: Elaboración propia

En esta afirmación los estudiantes determinaron la categoría de *Generalmente* como la que más se acerca a su perspectiva, sin embargo, se presentaron algunos cambios significativos respecto a la evaluación inicial, tal es el caso del grado A, en el que inicialmente 10 estudiantes seleccionaron la categoría de *Siempre* y en la segunda encuesta el número bajó considerablemente a tan solo 1 estudiante, lo que demuestra que la cantidad de estudiantes que trasladó sus respuestas del ítem de *Siempre* a las categorías de *Generalmente* y *Algunas veces* fue significativa. De los resultados se podría afirmar que el haber programado en cada uno de los periodos didácticos actividades de cooperación al igual que haber enfatizado con características como el trabajo en equipo, dentro del periodo de incorporación; y, por supuesto, la incentivación por motivar y ayudar al compañero desde el periodo de familiarización, permitió que los estudiantes participaran más abiertamente en las actividades, que la mayoría de los estudiantes haya asumido reubicar los ítems de valoración en categorías intermedias, puede dar cuenta de una consciencia adquirida respecto a lo que

representa ayudar, contribuir y apoyar al otro, en suma, de que ayudar requiere sacrificio, pero que una vez adquieren estas cualidades, la dinámica del trabajo en grupo mejorará significativamente. Estos resultados también dan cuenta del desarrollo y la aplicación de los estudiantes de la inteligencia intrapersonal, que promueve el conocimiento sobre ellos mismos, sobre sus capacidades, logrando anteponer siempre las necesidades de los demás dentro de sus objetivos al contribuir en el equipo, en la encuesta exponen la sensación de haberse ayudado mutuamente.

Figura 2. Comparación de resultados prueba diagnóstica y prueba final, indicador 2

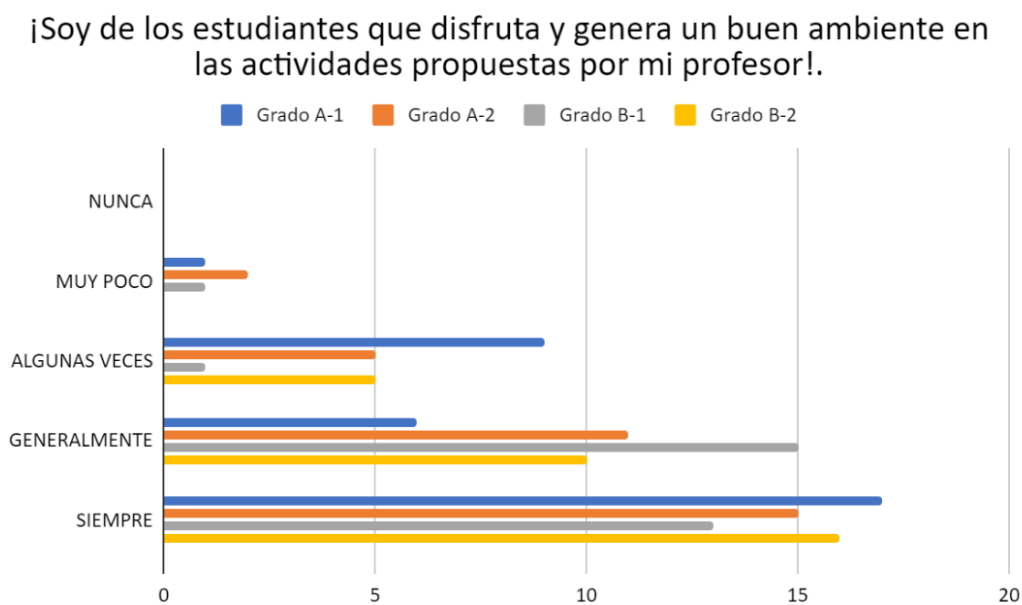


Fuente: Elaboración propia

Al revisar la segunda afirmación, en los resultados de la gráfica se evidencia que hubo una variación significativa en lo que corresponde a las respuestas entregadas por los estudiantes al inicio y al final, ejemplo de ello, el grado A en la encuesta inicial, 22 estudiantes respondieron que *Siempre* les gustaba trabajar en equipo, sin embargo, para la segunda encuesta solo 5 estudiantes se mantuvieron en esta respuesta, lo que deja en evidencia un cambio drástico en la perspectiva grupal respecto de lo que representa trabajar en equipo. Durante la implementación, tomando como insumo lo recolectado en las fichas de observación, se evidenció un trabajo cooperativo de buena calidad entre la mayoría de los estudiantes, sin embargo, también existen, aunque en menor cuantía, las actuaciones de algunos estudiantes que agredieron verbalmente a otros compañeros de tal manera que los hacían sentir mal limitándoles su participación en las clases; lo anterior permite notar que no a todos los estudiantes, particularmente en el rango de edades del grupo, se les facilita la habilidad de crear y mantener buenas relaciones interpersonales con otros estudiantes, a pesar

de compartir espacios de forma constante entre sí, aun así los grupos mostraron una buena disposición para, en primera medida, adaptarse a los grupos de trabajo y, dentro del desarrollo del pilotaje, afianzar los vínculos de trabajo en cada equipo y reconocer las habilidades pertenecientes a cada integrante de grupo, haciendo de todo este proceso reflexivo una herramienta en la creación de estrategias y también consolidando un carácter particular en cada grupo.

Figura 3. Comparación de resultados prueba diagnóstica y prueba final, indicador 3

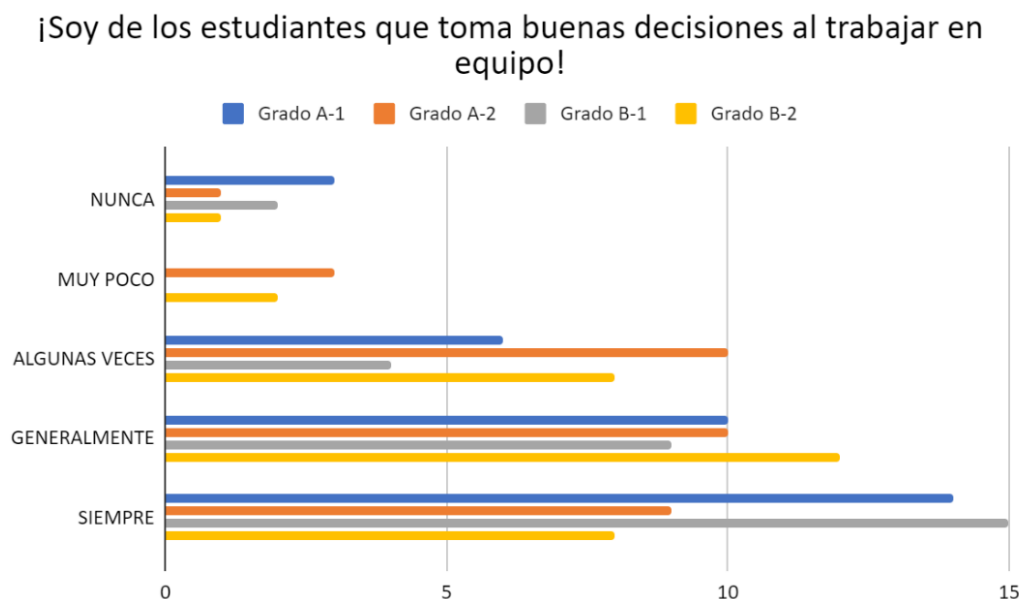


Fuente: Elaboración propia

Partiendo de la comparación de los resultados, en el grado A se logra identificar que la percepción de los estudiantes en cuanto a su participación en la clase cambió, ya que el valor de *siempre* disminuyó de 17 a 15 estudiantes y en *algunas veces* disminuyó de 9 a 5 estudiantes, mientras que en *muy poco* y *generalmente* el número de estudiantes aumentó con 2 y 5 estudiantes, lo cual puede relacionarse con la metodología utilizada, se considera que estas variables representan una insatisfacción para algunos estudiantes respecto al estilo de enseñanza, particularmente el mando directo, utilizado por los docentes como una estrategia para garantizar el orden en clase, por lo que representa la responsabilidad de seguir instrucciones. Finalmente, se puede contemplar que este sentir de algunos estudiantes también pudo haber estado relacionado a los matices de violencia y agresión mencionados anteriormente, que contribuían en la exclusión grupal, es allí donde la tare docente emerge, al prestar atención, detectar y asistir los casos de quienes excluyen y quienes se autoexcluyen de

las clases. Finalmente, se recomienda que ante estas situaciones el docente se disponga a intervenir y posteriormente realizar un feedback de lo acontecido dentro de la clase.

Figura 4. Comparación de resultados prueba diagnóstica y prueba final, indicador 4



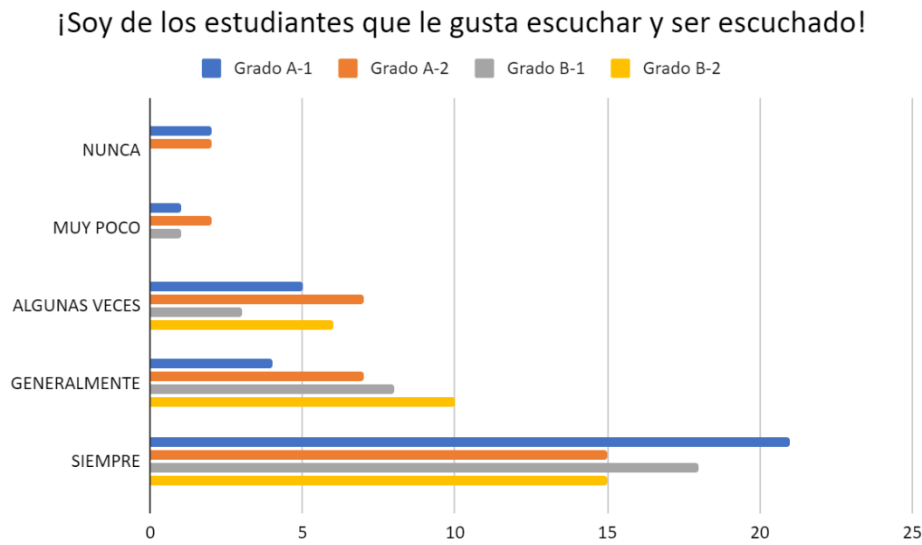
Fuente: Elaboración propia

Tanto en los grados A y B la perspectiva de los estudiantes disminuyó en los valores de *siempre* y *nunca*, sosteniéndose el de *generalmente* en el grado A y aumentando notablemente los valores de *algunas veces* y *muy poco*. Estos cambios de parecer en los estudiantes en gran medida demuestran la participación y el proceso de aceptación desde el reconocimiento del otro que tuvieron que vivir los estudiantes sobre temáticas como el respeto por las normas de los juegos que se aplicaron en el periodo de familiarización y también se puede considerar que la disminución de este sentimiento ante la toma de buenas decisiones pudo verse afectado por la misma dificultad que tienen los estudiantes por transmitir mensajes que por lo general entorpece el proceso de resolución de problemas en el estudiante afectando su intrapersonalidad e inteligencia corporal-cinestésica.

En la quinta afirmación se logró identificar que la percepción de los estudiantes del inicio al final de la implementación disminuyó sobre el valor de *siempre* aumentando en los valores de *generalmente* y *algunas veces*. Estos cambios de parecer en los estudiantes tienen que ver con la dificultad presentada en los procesos de comunicación entre profesor y estudiante en donde uno de los factores del problema es la sobrepoblación presente en los centros educativos, evidenciándose clase a clase la odisea por la que el docente tiene que

pasar para realizar una sesión de clase. Aquí también puede sumarse que la falta de atención por parte de los estudiantes; para contribuir en el proceso formativo de forma significativa y teniendo en cuenta las cualidades de los grupos abordados el uso de actividades recreativas de concentración y agilidad mental permitieron incentivar las habilidades comunicativas, haciendo énfasis de forma constante en la necesidad de escuchar y ser escuchado en el juego.

Figura 5. Comparación de resultados prueba diagnóstica y prueba final, indicador 5

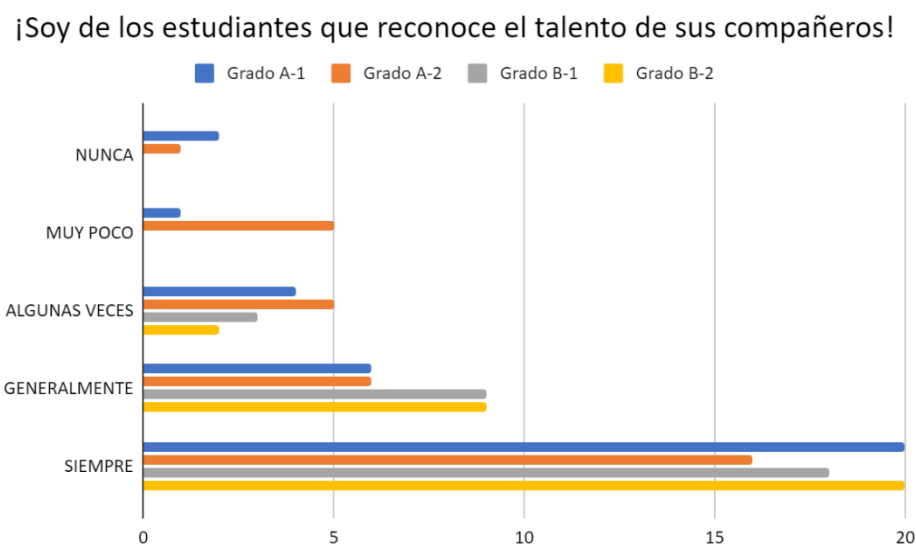


Fuente: Elaboración propia

En el grado A se observa que el valor de *nunca* disminuyó en un estudiante, y en *muy poco* aumentó 4 estudiantes. Por otro lado, en los dos grados el valor de *generalmente* se mantuvo igual y para el grado B el valor de *siempre* aumento 2 estudiantes al tiempo que disminuía esta cantidad en *algunas veces*. Por ende, se tiene en cuenta que algunos estudiantes realizaron una reflexión durante la practica en el trabajo por equipos al reconocer que muy pocas veces valoran el esfuerzo realizado por sus compañeros, como se tenía contemplado para el periodo de reconocimiento, por lo que en muchas ocasiones se evidenciaba el rechazo de algunos estudiantes hacia otros. A partir de esta afirmación, se pretendía observar la capacidad que los estudiantes tenían para entender a los demás, y poder comprender sus sentimientos y acciones tal y como lo explica la inteligencia intrapersonal. Las variables en el resultado a esta pregunta abren la oportunidad de incentivar el trabajo psicomotor como elemento significativo en el desarrollo de habilidades sociomotrices del estudiante y así ir madurando su inteligencia interpersonal, característica que es posible

evidenciar en los procesos de reflexión que tenían los estudiantes en búsqueda de reconocer las aptitudes y actitudes de sus compañeros.

Figura 6. Comparación de resultados prueba diagnóstica y prueba final, indicador 6



Fuente: Elaboración propia

Evaluación de la Propuesta

Siguiendo con el análisis, es importante dar un vistazo a lo realizado y mirar el grado de coherencia entre los elementos teóricos seleccionados y la implementación práctica. Inicialmente desde la “Pedagogía del Juego” cabe resaltar que el haber tomado el Modelo de Educación Deportiva de Daryl Siedentop, permitió desde un principio darle una organización al diseño curricular, con la creación del *periodo de familiarización*, *periodo de incorporación* y *periodo de reconocimiento* y entrelazarse de forma coherente con las tres zonas de desarrollo que Vygotsky plantea como método de aprendizaje social desde el paradigma constructivista.

A partir del ordenamiento presente en el macrodiseño, dentro del periodo de familiarización, la utilización de juegos tradicionales a partir del mando directo, permitió evidenciar en los estudiantes acciones motrices que ya estaban inmersas en la praxis, demostrando así que algunas habilidades del estudiante dentro del juego, muy seguramente se debían a experiencias previas, en donde la ejecución de retos motrices similares o iguales a los que en ese momento se le presentaban lo llevaban a participar activamente con su entorno social.

En la propuesta se resalta el uso de medios facilitadores del aprendizaje como los juegos tradicionales, debido a que los estudiantes se encuentran previamente familiarizados con estos, por lo que su abordaje permite un acercamiento didáctico de mayor impacto con el estudiante, posibilitando evidenciar las habilidades motrices del individuo en un espacio de desenvolvimiento característico del juego; además, promueven la creatividad y ayudan al estudiante a socializar y a ganar confianza, contribuyendo significativamente en el proceso de formación de los aspectos característicos del ser humano inclusivo.

Durante el periodo de incorporación, donde se implementó Volley-Tempo para que los estudiantes aplicaran sus capacidades motrices utilizando el trabajo en equipo y el uso correcto del lenguaje, se trae a colación la aplicación del paradigma constructivista con la zona de desarrollo próximo, siendo este, parte de un proceso de formación y aprendizaje guiado por el docente en donde se enseña cómo jugar Volley-Tempo agregando también la conformación de equipos con sus respectivos roles, posibilitando poco a poco que los estudiantes se fueran integrando con sus compañeros, aceptando tanto las debilidades y fortalezas de estos, así como también las de ellos mismos.

El periodo de reconocimiento a pesar de haber sido tan corto fue coherente con la zona de desarrollo potencial, ya que se pudo observar a los estudiantes dentro de sus equipos apoyándose los unos con los otros y aplicando los conocimientos adquiridos en clases anteriores, logrando resolver situaciones de juego aplicando acciones motrices. A nivel grupal, se logró observar momentos de comunicación entre compañeros que permitió la elaboración de estrategias para el desarrollo de jugadas colectivas. Por otro lado, la observación realizada durante este periodo permite reflexionar sobre el carácter competitivo que va adquiriendo el juego y el alumno va adquiriendo mayor destreza sobre el juego, convirtiéndose este factor en una sana motivación tanto para hombres y mujeres por participar del juego; aquí cabe mencionar que, en los dos cursos al final de las clases, los estudiantes se olvidaban de que habían sido rivales para seguir siendo compañeros.

A la luz de la estructura implementada en la ejecución de la propuesta, que toma como referente el MED, existen algunos elementos significativos de gran provecho y otros que no tuvieron la misma relevancia durante la práctica; al respecto es preciso señalar los dos estilos de enseñanza que durante la ejecución práctica de la propuesta fueron herramientas de gran uso pero que de alguna u otra forma limitaron el trabajo docente; el primero de ellos es la asignación de tareas, que a pesar de ser un estilo de enseñanza que acoge correctamente la implementación de didácticas en grupos numerosos y que resulta efectiva para alcanzar tareas concretas, posee una limitación respecto a la capacidad reflexiva del estudiante, por lo que

durante la implementación del último período de reconocimiento (período que se caracteriza por ser parte del proceso de reconocimiento del compañero como parte fundamental del juego), la implementación de la asignación de tareas no fue la más apropiada en términos pedagógicos y esto fue posible evidenciarlo en los resultados de la segunda encuesta con la afirmación “*soy de los estudiantes que disfruta y genera un buen ambiente en las actividades propuestas por mi profesor*”, que para los estudiantes inicialmente estuvo en los ítems de *generalmente* y *siempre* pero en la última encuesta tuvo un incremento negativo en el ítem de *muy poco*; como también se pudo evidenciar en la afirmación “*Soy de los estudiantes que toma buenas decisiones al trabajar en equipo*” en los ítems de valoración de *algunas veces* y *muy poco*.

En conjunto, las variaciones de carácter desfavorable en las respuestas de dos afirmaciones tan importantes han dejado en el centro de la problemática el estilo de enseñanza implementado; dentro de los espacios de formación práctica fue posible evidenciar esto, debido a que en ocasiones el estudiante se encontraba relegado al cumplimiento específico de una tarea aun cuando la actividad debía propiciar un espacio de interacción y reflexión más profundo.

Es preciso resaltar dentro de este estilo de enseñanza la intención de promover el orden y la responsabilidad por equipos; sin embargo, favorecer el carácter reflexivo, y la interiorización de la enseñanza en las prácticas diarias del estudiante para fortalecer la toma de decisiones resulta complejo a partir de este; por lo cual, se debe optar por estilos de enseñanza que impliquen más cognoscitivamente al estudiante, tal como la resolución de problemas o el aprendizaje guiado, que implica de una forma distinta al estudiante, estimulando en él habilidades de razonamiento lógico mediante la práctica y la creatividad inmersa en los espacios.

El segundo de los estilos de enseñanza fue el mando directo modificado, que al ser un estilo que garantiza el seguimiento de instrucciones y posibilita la ejecución organizada de los aprendizajes fue utilizado en la implementación de la propuesta, sin embargo, este estilo de enseñanza tuvo falencias en los procesos estimados para la inclusión del aula, por ser un estilo con el que los estudiantes estaban previamente relacionados de forma desfavorable, pues el seguimiento de instrucciones era un elemento dictatorial y poco atractivo para la mayoría. Frente a las experiencias trazadas en el proyecto, es probable ajustar un estilo de enseñanza que apropie mejor la propuesta en términos de convivencia y respeto a las normas de clase y que a la vez permita el desarrollo didáctico de todos los contenidos propuestos, con lo que señalamos la enseñanza recíproca se entiende como una alternativa, donde algunos

estudiantes solían orientar el proceso de otros y esto permitía mayor flexibilidad en el desarrollo de tareas, razón por la cual era posible orientar estas capacidades para desarrollar los contenidos propuestos en el modelo. A pesar de no haber reseñado este estilo de enseñanza, se implementó en algunas de las sesiones como estrategia que contribuyó favorablemente en aspectos relacionados con el orden y la participación.

El haber escogido la teoría de Gardner sobre las inteligencias múltiples como fundamento para reconocer a cada estudiante como un ser único, permitió en el transcurrir de las clases hacer énfasis en el reconocimiento, comprensión y aceptación de cada uno de los integrantes de los equipos, hecho que comenzó a ser evidenciado cuando cada uno de sus integrantes escogió un rol, según creyeran que ésta podía ser cumplida, acción que permitió empezar con un reconocimiento interno. Por otro lado, la continua participación de los estudiantes en espacios de juego permitió que a nivel grupal cada uno de ellos se hiciera visible ante los demás por sus capacidades, no solo kinestésico corporales sino también para el dibujo y para el canto, así como también algunos estudiantes demostraron facilidad para la dirección de grupo y algunos otros en algunas situaciones de conflicto se mostraron como agentes de conciliación convenciendo a sus compañeros de no pelear.

De la misma manera se pudo identificar a los estudiantes que tenían más desarrollada la inteligencia lingüística, asumiendo el rol de capitanes o los que ejercían el papel de preparadores físicos. Cabe resaltar que al principio algunos estudiantes no reconocían el mérito de sus capacidades para desempeñar ciertos roles, situación que cambió con la motivación de sus compañeros y al mejorar su potencial al participar en la práctica de Volley-Tempo, logrando así esa confianza en sí mismos y aprendiendo de sus compañeros desde sus diferentes inteligencias, cada que cambiaban de roles.

La correlación de un modelo como el de Siedentop, que promueve la participación activa de los estudiantes y busca una mirada global del deporte, fue secundada por la corriente del deporte praxis de José María Cagigal. Dentro de la estructura de Volley-Tempo el deporte praxis representó la corriente más adecuada para desarrollar valores educativos a través del juego en el deporte, logrando contribuir en el ideal de un ser humano inclusivo, con capacidades basadas en el autocontrol y el juego limpio, siendo un medio para la superación de dificultades en grupo que logra una participación significativa en los espacios; es gracias a esta corriente que resultó posible garantizar la participación de la totalidad de los estudiantes en la mayoría de las sesiones y, desde dicha proyección establecer los lineamientos de los periodos de familiarización e incorporación, que en la perspectiva de Cagigal, consisten en la

meta de la adaptación al medio físico (espacio) y en la integración al mundo social (socialización).

A través de los análisis hechos a las fichas de observación es posible determinar que sesión tras sesión la propuesta alcanzaba una mayor aceptación por parte de los estudiantes, uno de los elementos descriptivos con mayor incidencia en la categoría de interacción social era “agradable ambiente por influencias positivas en el espacio de clase”, tomando como indicador la participación y buena actitud en clase; otra de las categorías, aptitudes físicas, daba cuenta de la adaptabilidad, el descriptor más sobresaliente de esta categoría fue “aptitudes sobresalientes en la ejecución de actividades”, que tuvo la mayor incidencia a lo largo de la implementación del proyecto, siendo las capacidades motrices adquiridas por los estudiantes, el indicador de eficacia en la propuesta. Dentro de los resultados alcanzados en la ejecución de la propuesta, las problemáticas de exclusión representaron un elemento de previsión en el diseño de las sesiones, la intención de formar en el juego a través del deporte llevó a los autores de la propuesta a consolidar estrategias didácticas que optaban por vincular permanentemente a la mayoría de los estudiantes, a buscar posibilidades de juego y a reducir posibles riesgos.

Aprendizajes docentes

Durante el proceso de formulación curricular, los cuatro integrantes del presente proyecto logran identificar desde la elaboración de la propuesta educativa hasta la implementación, distintos matices que particularizan el *que hacer* docente, esta diversidad de conocimientos dio paso en la contribución de varias de las dinámicas que aportaron a la enseñanza del Volley-Tempo como facilitador de la inclusión.

Desde este diseño curricular, que se proyecta a través de las categorías de formación pedagógica, disciplinar y humanística, los autores escogieron un modelo acorde a sus capacidades de enseñanza, pusieron a prueba las metodologías relacionadas y seleccionaron una corriente para adherir el concepto a la praxis, desarrollando una a una las sesiones de clase, lograron claridad conceptual para la consolidación estructural de la propuesta. Por otra parte, el rol docente desde la perspectiva de la propuesta propone al educador como un guía que orienta y participa en la explicación de las distintas actividades, promoviendo en los estudiantes el aprendizaje, e invitando a los estudiantes a participar en el proceso de enseñanza del otro.

Haber emprendido esta ruta investigativa que se proyecta como un aporte a la mitigación de la exclusión, fue un proceso arduo que tuvo lugar a partir de la recolección de

experiencias académicas, sociales y personales. Llevar a cabo la consolidación de una estructura curricular hizo que fuera necesario estar en constante revisión de los procesos, además, de tener la capacidad para observar y analizar los fenómenos que tenían lugar en el contexto donde se realizaba la implementación. Por la disposición, constancia y reflexión que ameritó este proyecto curricular, es preciso considerar que el espíritu investigativo ha recibido una ganancia significativa, deja un recurso valioso para la formación inclusiva a través del juego en el deporte.

Fueron muchas las experiencias que este proyecto dejó para cada uno de los autores, la labor investigativa es un camino cargado de lugares inhóspitos e inexplorados, que sin duda cautivan la imaginación de quien se aventura en él. La experiencia y la disciplina investigativa se entrelazan, el interés por cuestionar y reflexionar todos los fenómenos que acontecen en la vida otorga una habilidad para comprender la realidad, una habilidad que nos mantiene como agentes propositivos en la sociedad, transformando al profesor en un agente político.

Otra de las experiencias significativas fue el hecho de poder hacer parte de una institución educativa de carácter público y de primera mano conocer la realidad que se vivía allí, en donde, como lo relataba un docente de la institución, los embarazos a temprana edad, el consumo de sustancias psicoactivas, las peleas entre miembros de pandillas y los robos dentro y fuera de la institución eran el pan de cada día. Es por esto, que el haber estado guiando un proceso de enseñanza, permite reconocer que, así como es mucha la necesidad, también son muchas las oportunidades que se tiene para contribuir al desarrollo humano de los y las estudiantes, para que hechos violentos como los que actualmente marcan a muchos barrios de la ciudad, dejen de ser naturalizados por la sociedad y especialmente por los más jóvenes.

Otra experiencia significativa fue la oportunidad de haber contado con estudiantes con limitación cognitiva, hecho que permitió un acercamiento a una población distinta y dio lugar a algunos ajustes no previstos dentro de la estructura del proyecto, este hecho materializó una necesidad con la que Volley-Tempo no contaba hasta entonces, y ello consiste en hacer de los sistemas de participación espacios que no se limiten a personas convencionales, sino que, estén dispuestas a la población en general.

Para futuras investigaciones relacionadas con el proyecto es pertinente mantener la línea de formación humana desde los tres elementos de aceptación, participación y cooperación, pues llevan consigo la articulación con la inclusión social; además, es

importante resaltar que la propuesta debe ajustar la coherencia con los estilos de enseñanza empleados para fortalecer el cumplimiento de la finalidad de la propuesta.

Con base en todo lo vivido, gracias a este proyecto, extendemos en conjunto una admiración total hacia toda la comunidad docente, que día a día engrandecen la labor de la enseñanza, ya que son ellos quienes durante toda una vida están al servicio de la sociedad, siendo una guía y ejemplo para los más jóvenes por la dedicación y esfuerzo que imprimen por lograr un mejor mañana.

Proyectando Volley-Tempo

La práctica del Volley-Tempo se configura como una herramienta de corte lúdico deportivo, que desde sus inicios se proyectaba para ser un medio que lograra incluir a la totalidad de los estudiantes en las clases de Educación Física; las dinámicas que cimentaron su diseño buscaban involucrar elementos pertenecientes tanto a la cooperación entre estudiantes, la aceptación de sí mismos y de sus compañeros, y la participación como resultado de la relación que existe entre las ideas y movimientos presentes en las capacidades motrices, pues para avanzar en la “inclusión en las clases” se requiere vincular progresivamente a los estudiantes, reconocer sus dificultades, adaptar las dinámicas a la diversidad de aptitudes físicas presentes, buscar estrategias para mitigar la exclusión, entre otras.

El abordaje realizado en la institución permitió que la propuesta diera cuenta de su primer acercamiento a las dinámicas escolares, tomando parte en el proceso de la enseñanza en un contexto caracterizado por la exclusión social, problemática que incidía negativamente en el aula al no permitir un correcto desarrollo de las dinámicas de convivencia. Tener la experiencia de acercar la propuesta al contexto mencionado posibilitó mostrar las bondades del Volley-Tempo como una estrategia formativa, permitió cualificar todos los elementos destinados a los procesos de enseñanza aprendizaje, adaptando cada sesión a partir del reconocimiento del contexto y a hacer de cada experiencia un medio para amplificar los alcances investigativos; sin embargo, hay que reconocer que esta tarea supuso un enorme esfuerzo en la búsqueda de medios y herramientas adecuadas para la implementación, ya que enseñar en el juego, y no solo el juego, representa una tarea que cambia constantemente de forma.

La experiencia consolida el deseo de seguir dando a conocer el Volley-Tempo en los contextos formal, no formal e informal, para que pueda llegar a consolidarse como deporte alternativo, a partir de ello podrá contribuir no solo con los problemas de exclusión dentro del

aula en la materia de Educación Física, sino, en diferentes ámbitos sociales, en una sociedad donde la exclusión irrumpe en los procesos de desarrollo humano. A partir del Volley-Tempo se posibilita el juego en diversidad de contextos, en diversidad de poblaciones, haciendo que quienes han sido rechazados, han sido constantemente señalados de no ser aptos, pasen a ser reconocidos desde la diversidad de sus posibilidades, porque con Volley-Tempo es tiempo de volar.

Referencias

- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). Paris.
- Barcelona, P. (2019). *Modelo de educación deportiva (MED) en las clases de Educación Física* [Trabajo fin de Máster]. Universidad de Zaragoza.
- Benjumea Pérez, M. M. (2010). *La motricidad como dimensión humana*. Un abordaje transdisciplinar.
- Betancur A. Julián E. (2013). *Prácticas incluyentes y excluyentes en la clase de Educación Física*. En: Revista Educación física y deporte. Vol. 32-2 p.1433-1440
- Calderón, A., Hastie, P. A. & Martínez de Ojeda, D. (2011). *El modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model) ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio?* Revista Española de Educación Física y Deportes, 75.
- Camacho, Á. S., & Noguera, M. Á. D. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza: análisis de la participación del alumnado desde un modelo sociocultural del conocimiento escolar* (Vol. 23). Inde.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Indicadores de los logros curriculares: hacia una fundamentación*. Alianza Editorial.
- Congreso de la república (18 de noviembre de 1925), *Sobre educación física, plazas de deportes y precio de becas nacionales* [Ley 80 de 1925] DO: 20054.
- Corte Constitucional. (2015). *Constitución Política De Colombia*. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

- Duarte, J. E. & Garzón, V. H. (2021). *Aportes de la experiencia del espíritu de juego en la solución de conflictos a través de la ética, en los deportistas del club de Mamoots de Bogotá*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16444>.
- Estivill, J. (2003) *Panorama de la Lucha contra la exclusión social: Conceptos Y Estrategias*. 1st edn. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Gallo Cadavid Cadavid, L. E. (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Medellín: Kinesís.
- Gamandé-Villanueva, N. (2014). *Las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner: Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico* (Bachelor's thesis).
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la Mente. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gobierno Nacional (03 de junio de 1904), *Artículo 40 [Título I]*. Sobre Instrucción pública. [Ley 89 de 1903]. DO: 12122-12123.
- Gómez, Y. L. & Parrado, C. C. (2014). *El futbolazo práctica de deportiva promotora de convivencia e inclusión social*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2636>.
- Holguín, T. A. (2010). *Baloncolí, deporte por la paz: un caballo de Troya a la violencia escolar*. Educación Física y Deporte, 29(2), 299-304.
- Huizinga, J. 1972, *Homo ludens*, Madrid: Alianza Editorial.
- Jaramillo Uribe, J. (1980). *Decreto Orgánico Instrucción Pública Nov. 1/1870*. Revista Colombiana de Educación, (5). <https://doi.org/10.17227/01203916.5024>
- Jiménez, M., Luengo, J. & Taberner, J. (2009). *Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado 13 (3), 11-49 (2009), 13(3), 11-49.

Mascareño, A. y Carvajal, F. (2015). *Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión*.

Revista CEPAL, 138,139 Recuperado de:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38800/1/RVE116Mascareno_es.pdf

MEN. (8 de Febrero de 1994). *Ley General De Educación*. Recuperado de:

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Moriña, A. (2007) *La Exclusión Social: Análisis y propuestas Para Su Prevención, Una sociedad sectorizada*. Fundacion Alternativas. Recuperado de:

<https://www.almendron.com/tribuna/wp-content/uploads/2007/05/la-exclusion-social-analisis-y-propuestas-para-su-prevencion.pdf> (Accessed: November 4, 2022).

Mosquera Mateus, Libardo. *Tendencias de la Educación Física escolar. Análisis desde la confrontación*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/4658>.

Nadal Vivas, B. (2015). *Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos*. Revista de Educación Inclusiva.

Padrós, N. (2009). *La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana*. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (pp. 171-180). Universidad Pública de Navarra = Nafarroako Unibertsitate Publikoa.

Parlebas, P. (1993). *Educación física moderna y ciencia de la acción motriz*. In I Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias (La Plata, 8 al 12 de septiembre de 1993).

Presidencia de la República (06 de noviembre de 1968) *Por el cual se crean el Consejo Nacional y el Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte* [Decreto 2743 de 1968]. DO: 32662

Presidencia de la República (23 de noviembre de 1984) *Por el cual se dictan normas para el ordenamiento del deporte, la educación física y la recreación* [Decreto 2845 de 1984] DO: 36817.

Presidencia de la República (25 de junio de 1936) *Por el cual se crea el Instituto Nacional de Educación Física* [Decreto 1528 de 1936]. DO: 23283

Prieto, M.D.; Ballester, P. (2010) *Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.

Rodríguez, J. M. R. (2004). *El deporte como herramienta de intervención pedagógica-social en el ámbito de la exclusión social*. Apunts. Educación física y deportes, 3(77), 42-47.

Sánchez, R. E. L., Sánchez, F. J. S., Plaza, D. S., Hernández, F. J. S., & Rodríguez, L. I. G. (2020). *Un nuevo deporte alternativo: el Brokenball*. EmásF: Revista digital de educación física, (62), 8-26.

Siedentop, D., Hastie, P. A. & Van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Taba, H. (1974). *La elaboración del currículo*. Argentina: Troquel.

Trujillo Flórez, L.M. (2017) *Teorías Pedagógicas contemporáneas*, AREANDINA. Bogotá: AREANDINA. Fundación Universitaria del Área Andina. Recuperado de: <https://digitk.areandina.edu.co/repositorio/handle/123456789/825>

UNESCO. (21 de Noviembre de 1978). *Carta Internacional De La Educación Física Y El Deporte*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa

Anexos

Anexo 1. Matriz de relaciones para identificación de temáticas

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR: VOLLEY-TEMPO COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA							
EXCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Betancur A. Julián E. (2013)	SER HUMANO INCLUSIVO Gómez Rijo (2003)		DEPORTE PRAXIS		TEMPORADA DE VOLLEY-TEMPO	TEMÁTICAS	
MÉTODOS DE LA CLASE ACCIONES EXCLUYENTES INTERACCIÓN SOCIAL CONDICIÓN FÍSICA SEPARACIÓN POR GÉNERO	ACEPTACIÓN	MANTIENE UN AMBIENTE DE SANA COMPETENCIA	RESPECTO A MIS COMPAÑEROS	CAPACIDADES MOTRICES BÁSICAS	LANZAR	PERIODO DE FAMILIARIZACIÓN	¡ÁNIMO! MIRA COMO YO LANZO.
	PARTICIPACIÓN		RESPECTO POR LAS NORMAS DEL JUEGO		ATRAPAR	APLICO MIS CAPACIDADES SIGUIENDO LAS NORMAS DEL JUEGO, RESPETANDO Y AYUDANDO A MI COMPAÑERO.	¡Moviendo mi cuerpo respeto las normas del juego!
	COOPERACIÓN		AYUDO A MI COMPAÑERO(A)		PATEAR	PERIODO DE INCORPORACIÓN	RECONOCIENDO MI EQUIPO Y MIS ROLES EN EL JUEGO
	ACEPTACIÓN		BRINDO APDYO A MI COMPAÑERO(A)		SALTAR		
	PARTICIPACIÓN		TENGO UN USO ADECUADO DEL LENGUAJE	LANZAR			
	COOPERACIÓN		TRABAJO EN EQUIPO	GOLPEAR	PERIODO DE RECONOCIMIENTO	APLICO MIS ROLES Y TRABAJO EN EQUIPO POR EL FESTIVAL DE VOLLEY TEMPO	
	ACEPTACIÓN		DESTACO LAS CUALIDADES DE MI COMPAÑERO(A)	CAPACIDADES PERCEPTIVO MOTRICES	RITMO	ME ESFUERZO Y VALORO EL ESFUERZO DE MI EQUIPO POR TRIUNFAR EL FESTIVAL DE VOLLEY TEMPO.	
	PARTICIPACIÓN		SIEMPRE HAGO MI MEJOR ESFUERZO		COORDINACIÓN VISO-MANUAL		
	COOPERACIÓN		VALORO EL ESFUERZO DE MI COMPAÑERO(A)		COORDINACIÓN VISO-PÉDICA		
					ESTRUC. ESPACIO-TIEMPO		


Anexo 2. Macro estructura del Diseño curricular

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR: VOLLEY-TEMPO COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA										
TEMPORADA DE VOLLEY-TEMPO	PERIODOS DIDÁCTICOS	OBJETIVOS DEL PERIODO	TEMÁTICAS	MODELO DIDÁCTICO			EVALUACIÓN			
				MEDIOS	ESTILO DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIA				
TEMPORADA DE VOLLEY-TEMPO	PERIODO DE FAMILIARIZACIÓN APLICO MIS CAPACIDADES MOTRICES SIGUIENDO LAS NORMAS DEL JUEGO, RESPETANDO Y AYUDANDO A MI COMPAÑERO.	RECONOCER LAS CAPACIDADES MOTRICES BÁSICAS DE LOS ESTUDIANTES INCENTIVANDO EL TRABAJO EN EQUIPO, AYUDA Y RESPETO ENTRE COMPAÑEROS.	¡ÁNIMO! MIRA COMO LANZO	Juegos Tradicionales	MANDO DIRECTO ASIGNACIÓN DE TAREAS (Mosston, 1982)	STOP	REJILLA DE OBSERVACIÓN MOTRIZ Como evaluación diagnóstica para evaluar la presencia de habilidades motrices básicas. ENCUESTA DIAGNÓSTICA SOBRE LA INCLUSIÓN La realización de esta encuesta posee dos momentos, uno en el que se identifican problemáticas presentes en la población y se diagnostican las necesidades.	FICHAS DE OBSERVACIÓN		
			¡Móvense! Mi equipo aprendo las normas del juego!	Juego de roles		Kickball				
			¡CUIDADO! QUE LA PELOTA NO SE CAIGA	Ayudo a mi compañero(a)		Balónmano				
	PERIODO DE INCORPORACIÓN APRENDO Y JUEGO VOLLEY TEMPO TRABAJANDO EN EQUIPO Y CUIDANDO MI LENGUAJE	IMPLEMENTAR VOLLEY TEMPO APLICANDO CAPACIDADES MOTRICES, EL TRABAJO EN EQUIPO Y USO CORRECTO DEL LENGUAJE.	RECONOCIENDO MI EQUIPO Y MIS ROLES EN EL JUEGO			Juego con adversario	1 VS 1	REJILLA DE OBSERVACIÓN ANIOLÓGICA Como evaluación del proceso en la construcción del ideal de un ser humano inclusivo.	FICHAS DE OBSERVACIÓN	
							2 VS 2			
							3 VS 3			
	PERIODO DE RECONOCIMIENTO	REALIZAR UN FESTIVAL DE VOLLEY TEMPO PROMOVENDO Y VALORANDO EL ESFUERZO DE LOS EQUIPOS DURANTE TODA LA TEMPORADA.	APLICO MIS ROLES Y TRABAJO EN EQUIPO POR EL FESTIVAL DE VOLLEY TEMPO			Juegos colectivos		FESTIVAL DE VOLLEY TEMPO	Encuesta final sobre la inclusión Replicación de la encuesta diagnóstica inicial sobre inclusión, una vez el desarrollo del proyecto ha culminado.	FICHAS DE OBSERVACIÓN

Anexo 3. Ficha de observación 1

FICHA DE OBSERVACIÓN 02 DE AGOSTO DE 2022 - 602	
ASIGNATURA	TALLER DE CONFRONTACIÓN
TÍTULO	Ficha de Observación/ Evaluación Diagnóstica.
LUGAR Y HORA	IED Carlos Pizarro León Gómez
INTEGRANTES	Julián Agustín Anaya Juan Sebastián Londoño Jessica Jasbleidy Triana Brayan Augusto Peñuela.
OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN:	Evidenciar acciones y/o actitudes de tipo inclusivo y excluyentes en las actividades enfocadas a la adquisición de habilidades motrices y comportamientos (cooperación, participación, aceptación) que conforman el juego de Volley-Tempo.
METODOLOGÍA DE CLASE Se refiere a la metodología utilizada por el profesor para organizar la clase: Planeación, ubicación del grupo, manejo de espacios y materiales, desarrollo de actividades, interacción con el estudiante y evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> - Organización del grupo en el primer momento, se debe pensar en una forma de organización en la que todos pongan atención al profesor (organizar en círculo o sentados). - Para iniciar la sesión se considera importante hacer una primera explicación general de la clase y las habilidades a trabajar. - Realizar una actividad en donde todos los alumnos estén en constante movimiento. - La actividad inicial debe ir acorde al objetivo de la sesión y servir como preámbulo a las actividades posteriores. - Pasaron alrededor de 10 minutos entre ejercicios
ACCIONES INCLUYENTES / EXCLUYENTES Acciones y/o actividades incluyentes que se den dentro de la clase entre compañeros y profesor y la manera en que éstos participan en el espacio de clase.	<ul style="list-style-type: none"> - Se presenta varias acciones de violencia por parte de Juan Pablo quien lanza de manera desmedida el balón a unas niñas tras solicitarle que le entregara la pelota. - Se evidencia comportamientos bruscos entre compañeros y así mismo agresiones verbales. - Se presentó el caso de Isabela quien por iniciativa propia decide trabajar con Maicol quien es un niño con discapacidad. - Se presentó el caso de Dary un niño que tuvo comportamiento agresivo contra una compañera en el momento en que trabajaban juntos.
INTERACCIÓN SOCIAL Hace referencia al tipo de relación que se da entre estudiantes y el profesor con los estudiantes, y los grupos sociales que se conforman de acuerdo con sus destrezas, gustos e intereses evidentes.	<ul style="list-style-type: none"> - La conformación de grupos plantea dificultades de tipo convivencial. - La conformación de grupos se da por intereses en común. - A nivel grupal se transmite un rechazo hacia algunos alumnos por sus comportamientos dentro del salón o espacio de clase ya que son ofensivos, agresivos, intensos, molesto, etc. - Se detecta un aire de confianza por parte de algunas alumnas hacia los profesores, permitiéndose hacer preguntas y opinar a cerca de la sesión finalizada.
APTITUDES FÍSICAS Hace referencia a las capacidades físicas que tiene el	<ul style="list-style-type: none"> - El poco desarrollo de ciertas habilidades físicas no limitó de forma significativa la realización del ejercicio ni en la continuidad de los grupos. -

Anexo 4. Planeación Sesión de clase 1

		Profesores: Jessica Jasbleidy Triana Juan Sebastian Londoño Julian Agustín Anaya Brayan Agosto Peñuela		OBJETIVO GENERAL Ejecutar ejercicios de carrera y lanzamiento como habilidades reconocidas en la práctica de Volley-Tempo a partir del trabajo por equipos.
Fecha: 02/08/ 2022		Colegio Carlos Pizarro León Gómez IED, sede MUISCAS siendo la misma sede B, ubicado en CARRERA 102 NO. 69-20 SUR, localidad 7 bosa		
Ubicación	Población: 40 Alumnos		HORARIO: 2:00 - 3:00 pM	
Grado	602-603			
EDADES:	11 a 15 años	Etapa de desarrollo:	Primera fase Puberal	
ESTILO DE ENSEÑANZA: Basada en la tarea (Mosston) e instrucción directa		Modelo: Educación Deportiva		
TEMA :	Habilidades motrices básicas	Competencia motriz:	Carrera Lanzamientos	
MATERIALES:	12 pelotas de colores, 12 conos, 3 aros de colores			
	CONCEPTO	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	
INICIAL	Entrada en calor:	30 minutos	<ol style="list-style-type: none"> juego de congelados: Se delimita un espacio con conos formando un cuadrado el cual tendrá de lado a lado 6 metros para después dividir el grupo en dos que son los que van a congelar y los que tendrán que no dejarse congelar. Los chicos congelados se quedarán quietos estáticos hasta que un compañero pase por debajo de sus piernas para descongelarlo por ende para congelar se debe tocar la espalda con la mano. después de estar todo el equipo contrario congelado cambiarán de roles. De a parejas los compañeros se ubicarán frente a frente lanzándose la pelota entre ellos de distintas formas sin dejarla caer al suelo. Cada lanzamiento y atrapada equivale a un paso hacia atrás. 	
CENTRAL	Actividad central:	30 minutos	<p>Actividad #1</p> <ul style="list-style-type: none"> Se divide el grupo general en 5 sub grupos. Cada subgrupo se divide en dos, uno a cada lado de la hilera de platillos (6 platillos). El objetivo de la actividad es que cada subgrupo pase al otro lado de la hilera llevando un balón (testimonio) en las manos. Gana el equipo que primero pase sus integrantes al otro lado. <p>Variantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> Carrera directa Carrera en zig-zag hacia adelante Carrera en zig-zag hacia atrás Carrera dando un giro a cada cono Carrera 2x1 Lanzamiento + carrera (todas las anteriores) 	

Anexo 5. Ficha de observación 2

FICHA DE OBSERVACIÓN 03 DE AGOSTO DE 2022 - 603	
ASIGNATURA	TALLER DE CONFRONTACIÓN
TÍTULO	Ficha de Observación/ Evaluación Diagnóstica.
LUGAR Y HORA	IED Carlos Pizarro León Gómez
INTEGRANTES	Julián Agustín Anaya Juan Sebastián Londoño Jessica Jasbleidy Triana Brayan Augusto Peñuela.
OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN:	Evidenciar acciones y/o actitudes de tipo inclusivo y excluyentes en las actividades enfocadas a la adquisición de habilidades motrices y comportamientos (cooperación, participación, aceptación) que conforman el juego de Volley-Tempo.
METODOLOGÍA DE CLASE Se refiere a la metodología utilizada por el profesor para organizar la clase: Planeación, ubicación del grupo, manejo de espacios y materiales, desarrollo de actividades, interacción con el estudiante y evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> - Para la planeación de actividades es importante tener en cuenta el contexto sociocultural del colegio donde se va a trabajar. De allí que en este caso es preferible utilizar actividades en donde se evite mucho contacto físico directo que pueda llevar a acciones de violencia. - Resulta provechoso que las actividades en la fase inicial y central de la sesión tengan coherencia y puedan ser aplicadas. - La buena ubicación del profesor en patio o espacio de la clase ayuda a tener un mejor control del grupo y asegura que el mensaje pueda ser asertivo. - El que el profesor explique a partir del ejemplo, ayuda al alumno el entendimiento del mismo.
ACCIONES INCLUYENTES / EXCLUYENTES Acciones y/o actividades incluyentes que se den dentro de la clase entre compañeros y profesor y la manera en que éstos participan en el espacio de clase.	<ul style="list-style-type: none"> - A nivel general el grupo tiene cierto rechazo a trabajar con Daniel. - Se encuentra el caso en particular de Laura quien se niega a realizar la clase. Trabajó durante la fase inicial de la clase y ya después se negó a trabajar por grupos.
INTERACCIÓN SOCIAL Hace referencia al tipo de relación que se dé entre estudiantes y el profesor con los estudiantes, y los grupos sociales que se conforman de acuerdo con sus destrezas, gustos e intereses evidentes.	<ul style="list-style-type: none"> - La conformación de grupos en momentos de la sesión de clase se daba por gustos o intereses en particular como la amistad tejida en la temporada académica. - Se nota la presencia de estudiantes que con su carisma y buena disposición incitan a otros a participar de las actividades y/o juegos.
APTITUDES FÍSICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Las aptitudes individuales de los alumnos no determinan acciones incluyentes o excluyentes a nivel grupal. - Se observa un estudiante con dificultades de lanzamiento y en acciones de atrapar el balón.


Anexo 6. Sesión de clase 2

		Profesores: Jessica Jasbleidy Triana Juan Sebastián Londoño Brayan Augusto Peñuela Julián Agustín Anaya		OBJETIVO GENERAL Que el estudiante reconozca sus capacidades de salto y las características que estas tienen para realizarlo.
Fecha: 05/08/2022		Ubicación: Colegio Carlos Pizarro León Gómez IED, sede MUISCAS siendo la misma sede B, ubicado en CARRERA 102 NO. 69-20 SUR, localidad 7 bosa		
Grado: 602-603		Población: 35 alumnos		
EDADES: 11-15 años		Etapa de desarrollo: Primera fase puberal		
ESTILO DE ENSEÑANZA: Mando directo, Asignación de tareas y el Descubrimiento guiado.		Modelo: Educación Deportiva		
TEMA: Habilidades motrices básicas		Competencia motriz: Saltos Lanzamientos		
MATERIALES:		Aros, platillos, metro, tizas.		
HORARIO: 2:00 - 3:10 PM				
	CONCEPTO	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	
INICIAL	Entrada en calor:	40 minutos	PONCHADOS 1. Se juega con 4 bases. Las bases se marcarán en la pared. 2. Se puede ponchar al compañero del hombro hacia abajo. 3. Los jugadores en base tendrán un conteo hasta 5. 4. Jugador ponchado pasa a cumplir la función de ponchador. 5. El juego acaba cuando todos sean ponchados.	
CENTRAL	Volley-Tempo	20 minutos	SUPERANDO EL 15,31 1. Se organiza el colectivo en grupos de 3. 2. Cada grupo cuenta con 3 aros o platillos. 3. El ejercicio inicia con los aros juntos y cada jugador deberá saltar continuamente los tres aros. 4. Cumplida la tarea, el grupo deberá aumentar un paso la distancia entre aros. 5. El Objetivo del ejercicio es lograr la mayor distancia entre aros y que estudiante cree la manera de saltar continuamente.	
Final	Retroalimentación	15 minutos	Los niños realizan un estiramiento suave. <ul style="list-style-type: none"> ● Caminar por el terreno respirando por la boca e expulsando por la nariz mientras que inhalan suben los brazos y cuando exhalan bajan los brazos suavemente ● Abrir los pies más ancho que la de sus hombros con sus piernas rectas, inclinarse con su manos a tocar los tobillos de la pierna derecha contar hasta 20, para después pasar a la izquierda ● Juntar los pies y sin doblar las rodillas. con las manos tocar los tobillos 	

Anexo 7. Ficha de observación 3

FICHA DE OBSERVACIÓN 05 DE AGOSTO - 602	
ASIGNATURA	TALLER DE CONFRONTACIÓN
TÍTULO	Ficha de Observación/ Evaluación Diagnóstica.
LUGAR Y HORA	IED Carlos Pizarro León Gómez
INTEGRANTES	Julián Agustín Anaya Juan Sebastián Londoño Jessica Jasbleidy Triana Brayan Augusto Peñuela.
OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN:	Evidenciar acciones y/o actitudes de tipo inclusivo y excluyentes en las actividades enfocadas a la adquisición de habilidades motrices y comportamientos (cooperación, participación, aceptación) que conforman el juego de Volley-Tempo.
METODOLOGÍA DE CLASE Se refiere a la metodología utilizada por el profesor para organizar la clase: Planeación, ubicación del grupo, manejo de espacios y materiales, desarrollo de actividades, interacción con el estudiante y evaluación.	-El desarrollo de las actividades se gestionó con algunos percances respecto a la organización y distribución de las tareas asignadas. -La conformación de los grupos debe ser garantizada desde nuestra parte con tal de que no se fomente la segregación. -El material adecuado para la realización de las clases es de suma necesidad, se debe reconocer las características de la población y distribución del espacio al escoger los materiales. -La explicación de cada una de las actividades debe ser concisa, debe atender las necesidades de los participantes frente a las dudas y debe dar por echo un ejemplo que, tienda a ser en mayoría práctico.
ACCIONES INCLUYENTES EXCLUYENTES Acciones y/o actividades incluyentes que se den dentro de la clase entre compañeros y profesor y la manera en que éstos participan en el espacio de clase.	-La conformación de los grupos representa un inconveniente con el que debemos familiarizarnos, entender las causales de rechazo y segregación en los estudiantes y de esta manera fortalecer la convivencia a partir de actividades lúdicas que precisen la cooperación para el cumplimiento de objetivos. -Existe una familiaridad adquirida frente a la aceptación de uno de los estudiantes en particular, donde los demás estudiantes, conscientes de la dificultad cognitiva de uno de los estudiantes, propenden a brindar los medios posibles para que él comparta el espacio con comodidad.
INTERACCIÓN SOCIAL Hace referencia al tipo de relación que se da entre estudiantes y el profesor con los estudiantes, y los grupos sociales que se conforman de acuerdo con sus destrezas, gustos e intereses evidentes.	-Algunos de los estudiantes han sido más afables a poder iniciar una conversación ajena al contexto de clase, de poder vincularse afectivamente al espacio de clase mediante el profesor. Estas pequeñas muestras de afecto son significativas al acto de la enseñanza y la característica de su adquisición. -La conformación inicial de los grupos en una de las actividades planteadas fue disuelta pasado un tiempo.

Anexo 8. Sesión de clase 3

		Profesores: Jesica Jasbleidy Triana Juan Sebastián Londoño Brayan Augusto Peñuela Julián Agustín Anaya		OBJETIVO GENERAL Que el estudiante aprende las variaciones de lanzamiento y las ejecute
Fecha: 09 de agosto 2022		Ubicación: Universidad Pedagógica Nacional (Valmaria)		
Grado: 602-603		Población: 40 alumnos HORARIO: 2:00 - 3:10 PM		
EDADES: 11-15 años		Etapas de desarrollo: Primera fase puberal		
ESTILO DE ENSEÑANZA: Mando directo, Asignación de tareas y el Descubrimiento guiado.		Modelo: Educación Deportiva		
TEMA: Habilidades motrices básicas		Competencia motriz: Caminar, Esquivar, Saltar, Atrapar, Lanzar, Golpear, Recepcionar		
MATERIALES:		pelotas y conos		
	CONCEPTO	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	
INICIAL	Entrada en calor:	10 minutos 30 minutos	EJERCICIOS DE DESPLAZAMIENTO POR TRIOS Actividad de calentamiento 2. Se hacen de a 3 personas, dos a un extremo y la restante al otro lado, así mismo las actividades planteadas serán ejecutadas desplazándose de lado a lado. <ol style="list-style-type: none"> 1. Se desplaza de lado a lado rebotando el balón contra el suelo (Driblin) y pueden cambiar de mano, se le entrega el balón en la mano al compañero. 2. Pase por aire a mi compañero y me desplazo sin balón. 3. Pase con rebote a mí compañero y me desplazo sin balón. 4. Se desplaza driblando el balón y a la mitad del recorrido harán un pase al compañero del otro extremo, con ambas manos. 5. "Doble ritmo" Cada dos pasos hago rebotar el balón. 6. Doble ritmo y lanzamiento al compañero. 7. Se desplaza driblando el balón y a mitad del desplazamiento lanza el balón al compañero con mano derecha, izquierda y a dos manos haciendo que el balón rebote una vez. 	
CENTRAL	Volley-Tempo	30 minutos	Balonmano: <ul style="list-style-type: none"> ● Se dividen en dos equipos mixtos con una pelota en el juego y cada equipo en una canchas ● Solo se puede hacer el gol lanzando la pelota con la mano ● para meter gol por lo menos deben hacerle un pase a una mujer 	