

InerciaZero

**Gamificar la Educación Física a partir de Actividades Motrices No Convencionales
para la Autodeterminación**

Autor

Diego Armando Ortiz Ruiz

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura de Educación Física

Bogotá, 2025

InerciaZero

Proyecto Curricular Particular para Optar al Título de Licenciado en Educación

Física

Autor

Diego Armando Ortiz Ruiz

Tutora

Mg. Sonia Rocío Corredor Castro

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura de Educación Física

Bogotá, 2025

Dedicatoria

A mi familia, por ser la raíz y la fuerza que me sostiene.

En especial a mi mamá, por enseñarme con amor y valentía
que incluso en los días más difíciles siempre hay un motivo para seguir.

A todos los que creyeron en mí, aun cuando las dudas parecían más grandes que los
sueños,

y que con su confianza me recordaron que este camino tenía sentido.

Y a mí mismo, por no rendirme, por resistir cuando parecía imposible,

por creer en mis sueños, por mi alegría y por ser quien soy,

porque en esa autenticidad encontré la fuerza para llegar hasta aquí.

Agradecimientos

Dirijo un agradecimiento especial a la Institución Educativa Departamental Técnico José
de San Martín de Tabio

A los estudiantes, motor de este proyecto, por su energía y disposición que dieron vida a
cada idea.

A mi tutora Sonia Corredor, por su guía paciente y orientadora en cada etapa del camino.

A la profesora Consuelo González, cuyo aporte desde la matriz de relaciones dio claridad
y sentido al proyecto.

A mis compañeros, compañeras y docentes, que compartieron dudas, certezas y
aprendizajes en este trayecto.

A Loto del Sur, mi lugar de trabajo, donde siempre encontré apoyo y nunca me cerraron
las puertas para seguir creciendo.

Y a la suma de cada experiencia, con sus aciertos y tropiezos, porque en ellas aprendí a
seguir adelante y a construirme como persona.

Tabla de Contenido

Dedicatoria	3
Agradecimientos	4
Tabla de Contenido	5
Lista de Tablas	8
Lista de Siglas	9
Planteamiento de la Necesidad	10
Propósito de Formación	12
Fundamentación Contextual	13
Macro Contexto	14
Teoría de la Autodeterminación.....	14
Actividades Motrices No Convencionales.....	15
Gamificación en la Educación	15
Antecedentes Nivel Internacional	16
Antecedentes Nivel Nacional.....	17
Antecedentes Nivel Local	19
Marco Legal	21
Perspectiva Educativa	23
Fundamento Humanístico	24
Teoría de la Autodeterminación.....	25
Ser Humano a Formar	26
Fundamento Disciplinar	26
Motricidad Humana	27

InerciaZero

Motricidad Vital.....	28
Autoafirmación Motriz.	28
Capacidad intencional y consciente.	29
Autoecopoiésis.....	30
Fundamento Pedagógico.....	31
Pedagogía Crítica.....	31
Gamificación como Estrategia Metodológica.....	32
Papel del Docente.....	33
Papel del Estudiante.....	34
La Evaluación.....	35
Diseño Curricular.....	36
Objetivos.....	37
General.....	37
Específicos.....	37
Matriz de Relaciones.....	38
Trayecto Motriz: Autonomía Afirmada Motrizmente.....	40
Trayecto Motriz: Competencia Motriz Intencional y Consciente.....	40
Trayecto Motriz: Autoecopoiésis en la Relación Motriz.....	41
Evaluación.....	41
Sistema de Gamificación Transversal.....	42
Instrumento.....	44
Ejecución Piloto.....	45
Población.....	45
Ámbito Educativo.....	45

InerciaZero

Aspectos Educativos	45
Visión y Misión Institucional.....	46
Cronograma de Implementación.....	46
Plan de clase o sesiones	49
Análisis de la Experiencia.....	66
Aprendizajes como Docente.	66
Transformaciones en el Contexto y en los Participantes	67
Incidencias en el Diseño	68
Conclusiones	70
Recomendaciones	72
Referencias.....	74

Lista de Tablas

Tabla 1 Matriz de relaciones y contenidos	39
Tabla 2 Cronograma de implementación	47
Tabla 3 Planeación de clase. Sesión 1	49
Tabla 4 Planeación de clase sesión 2	50
Tabla 5 Planeación de clase, sesión 3	51
Tabla 6 Planeación de clase, sesión 4	53
Tabla 7 Planeación de clase, sesión 5	55
Tabla 8 Planeación de clase, sesión 6	56
Tabla 9 Planeación de clase, sesión 7	58
Tabla 10 Planeación de clase, sesión 8	60
Tabla 11 Planeación de clase, sesión 9	62
Tabla 12 Planeación de clase, sesión 10	63

Lista de Siglas

AF	Actividad Física
EF	Educación Física
IED	Institución Educativa Departamental
LEF	Licenciatura en Educación Física
ME	Motivación Extrínseca
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MH	Motricidad Humana
MI	Motivación Intrínseca
PCP	Proyecto Curricular Particular
TAD	Teoría de la Autodeterminación
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

Planteamiento de la Necesidad

Durante visitas realizadas a la Institución Educativa Departamental (IED) Técnico José de San Martín de Tabio, se observó que, aunque la institución dispone de espacios pensados para fomentar la actividad física (AF) y el movimiento, como canchas polideportivas, áreas verdes para uso libre y huertos escolares-, muchos estudiantes prefieren utilizarlos como zonas de descanso en vez de emplearlos para ejercitarse, jugar o practicar algún deporte. En sus ratos libres, suelen reunirse en pequeños grupos donde predominan actividades como ver videos en sus teléfonos, interactuar en redes sociales o jugar videojuegos en línea, lo que reduce su participación en actividades motrices. Esta realidad evidencia para InerciaZero la necesidad de aprovechar de manera diferente los espacios escolares, con propuestas que fortalezcan el movimiento y la interacción corporal de los estudiantes.

A pesar de que la institución cuenta con programa de robótica, también organiza actividades físicas como torneos deportivos de fútbol, baloncesto y voleibol, se observa que muchos estudiantes prefieren ocupar su tiempo en prácticas asociadas a la inactividad física. Lo anterior también se evidencia durante el desarrollo de las clases de Educación Física (EF), donde algunos estudiantes no realizan las actividades propuestas por el docente y cuando participan, lo hacen mientras sostienen el celular en las manos, se distraen con otros sucesos ajenos a la clase o conversan entre ellos sin darle interés a lo que se propone en el momento. Esta situación no solo se relaciona con el uso frecuente de dispositivos electrónicos, sino también con la necesidad de propuestas motrices que realmente respondan a los intereses de las personas involucradas.

Mediante un cuestionario de 17 preguntas aplicado en la clase de EF, se evidencio la preferencia de algunos estudiantes hacia los deportes tradicionales, prefieren actividades como el fútbol y el voleibol, pero estas opciones no logran atraer a todos de la misma manera. Por el

InerciaZero

contrario, un grupo significativo manifestó su interés en participar en experiencias que les permitan explorar y ensayar nuevas formas de movimiento, lo que resalta la necesidad de ampliar las propuestas motrices en el currículo escolar.

En el cuestionario también se registraron percepciones variadas sobre la clase de EF; mientras un sector manifestó conformidad con la organización actual, otro sugirió integrar experiencias más creativas y cercanas, con opciones distintas a los deportes tradicionales y con alternativas de participación que resulten más incluyentes. Igualmente, sugirieron una mayor implicación del docente durante las sesiones prácticas y que la evaluación se base en la participación, más que en la destreza técnica; estas respuestas ponen en relieve la pertinencia de replantear los enfoques de la clase de EF, de manera que logre motivar e incluir a todos los estudiantes. Como mencionan Alexander y Luckman (2001, citados por Duran *et al.*, 2015), "se debería favorecer la diversidad de experiencias y de emociones para mejorar su bienestar socioemocional. Para ello es necesario identificar los intereses y necesidades educativas del alumnado" (p. 7).

Por último, una de las solicitudes más frecuentes fue la de aumentar el número de horas dedicadas a la EF en el horario escolar. Aunque existe interés en ampliar el tiempo de clase, se observó que, fuera del horario escolar, los estudiantes no suelen aplicar lo aprendido. Entre las actividades que realizan después de la jornada, destacan escuchar música, realizar tareas académicas, descansar, dormir y, en algunos casos, hacer ejercicio, lo que evidencia que, aunque valoran el movimiento, a menudo lo relegan frente a otras prioridades. Esto resalta la importancia de fortalecer experiencias que despierten interés, mantengan la motivación y hagan que la AF llegue a percibirse como un aspecto significativo de la rutina diaria de los estudiantes.

Propósito de Formación

Promover la autodeterminación a partir de actividades motrices orientadas a la participación, la autodirección y el reconocimiento social.

Fundamentación Contextual

A través del tiempo, la EF se ha consolidado como un espacio para la práctica deportiva desde las técnicas básicas y los predeportivos hasta los deportes mismos, se ha quedado en algunos deportes tradicionales como el voleibol, el baloncesto y el fútbol con sus ramas como el microfútbol y el fútbol de salón, sin embargo, al mismo tiempo se está desdibujando la creatividad en los estudiantes, se está perdiendo esa chispa de la curiosidad. Se refleja por parte de los estudiantes esa necesidad de conocer nuevas experiencias, claro que se puede modificar las propuestas existentes en las instituciones y desde allí buscar el interés de los estudiantes, pero ¿por qué no aprovechar esas nuevas actividades que nacen por la necesidad de otras formas del movimiento?

Partiendo de lo anterior se pretende reconocer el papel de las actividades motrices no convencionales concebidas para renovar el interés y la motivación, permitiendo considerar que el movimiento también transforma y podría responder a la diversidad, a través de nuevas culturas y aventurando en sociedad. No obstante, estos términos se abordarán con mayor detalle más adelante.

Este proyecto busca en los estudiantes la exploración de otras formas de moverse, y a partir de allí modificar las reglas, pero no con fines comerciales o limitantes, la idea es fomentar la inclusión, la competencia y no aquella que se enfoca únicamente en la habilidad para sobresalir sobre los demás o como un resultado medido por la victoria, más bien entendida desde una perspectiva que permita la adaptación y capacidad de resolver desafíos motrices, Según Tobón (2004), “Los humanos nos educamos para saber ser y saber hacer. La competitividad se refiere al saber hacer y solo al saber hacer, en su reducida semántica actual” (p. 13).

En consecuencia, se considera relevante para la construcción del presente proyecto tener claridad de lo que son las actividades motrices no convencionales y como éstas impactan en la motivación desde el área de EF en el plano institucional y social, a partir de propuestas desarrolladas en contextos locales, nacionales e internacionales.

Macro Contexto

Teoría de la Autodeterminación

En la actualidad, parte de los profesores hablan de la motivación como algo que debe trascender únicamente desde el estudiante, sin embargo, si se busca esa motivación con actividades asignadas desde lo que él docente quiere enseñar, se pierde por completo la idea inicial. Para el autor Soriano “La motivación sería un estado deseable tanto para uno mismo como para los demás” (2001, p. 6).

En este contexto, se recurre al concepto de motivación en la educación escolar, desde allí el estudiante es el sujeto principal desde la motivación intrínseca (MI) definida por Ryan, M. & Deci, E. (2000): “como aquellas intenciones que reflejan lo que se desea aprender, lo que se satisface y el interés de las actividades que se proponen para un disfrute espontaneo” (p. 3).

Desde la teoría de la evaluación cognitiva, que integra la MI, se reconoce que existen factores externos capaces de potenciar o limitar el proceso de aprendizaje. Dichos factores influyen directamente en la atención de tres necesidades básicas: la autonomía y la competencia y la relación, consideradas los principales apoyos de la MI. Cuando estas dimensiones se articulan adecuadamente con la motivación extrínseca (ME), es posible alcanzar un equilibrio regulado, en el que la relación con los demás se convierte en un componente esencial para la construcción social. De esta manera, el sujeto puede interiorizar progresivamente las

motivaciones externas hasta transformarlas en una motivación autónoma. (Ryan & Deci, 2000, pp. 5–9).

Actividades Motrices No Convencionales

Como ME, se hace un llamado desde este proyecto a las actividades motrices no convencionales, se quiere romper en las clases de EF con las rutinas repetitivas o a la enseñanza de técnicas aisladas. Frente al desinterés de muchos estudiantes por lo convencional, resulta necesario abrir el horizonte hacia experiencias que les permitan descubrir el movimiento de formas más libres y cercanas. En esta línea, Menescardi y Villarrasa-Sapiña (2022) manifiestan que “en el grupo de deportes alternativos, la motivación intrínseca aumenta y la extrínseca disminuye, mientras que en el grupo de deportes tradicionales disminuye la motivación identificada. El profesorado valoró la experiencia como activa, dinámica, inclusiva y motivante” (p. 1).

El aporte es claro: cuando se introducen dinámicas distintas a lo acostumbrado, los estudiantes no solo practican nuevas habilidades, sino que encuentran en la clase un espacio para relacionarse, convivir y reconocerse a través del movimiento. Incorporar lo no convencional no debe entenderse como un simple capricho metodológico, sino como una respuesta a la necesidad de que el alumnado participe de manera protagónica, exprese sus intereses y asuma la EF como un lugar de bienestar y construcción compartida de sentido.

Gamificación en la Educación

Uno de los retos más visibles en la educación actual es el desinterés que muestran muchos estudiantes hacia las clases tradicionales. La exposición constante a pantallas y la inmediatez de lo digital han hecho que perciban la escuela como un espacio rígido y poco conectado con su realidad, lo que reduce su participación y compromiso.

InerciaZero

En este escenario, la gamificación se presenta como una estrategia que puede acercar la enseñanza a los intereses del alumnado. Al incorporar dinámicas del juego como puntos, niveles, recompensas o insignias el aprendizaje adquiere un tono más activo y motivador. Como anuncia Ripoll (2024): “los elementos que se usan más comúnmente en entornos gamificados en la educación son una combinación de tablas de clasificación, puntos, niveles e insignias” (p. 29).

En el caso de la EF, el potencial es aún mayor. No se busca transformar la clase en simple entretenimiento, sino aprovechar la lógica del juego para fomentar la cooperación, la autonomía y el sentido de pertenencia. En este sentido, la gamificación deja de ser una técnica aislada y pasa a entenderse como una respuesta educativa a las formas de motivación y comunicación que predominan en las nuevas generaciones.

Antecedentes Nivel Internacional

En el panorama internacional se identifican varios trabajos que resultan relevantes para esta propuesta.

El primero es el de Salazar *et al.* (2020), titulado *Teoría de la autodeterminación en el contexto de Educación Física: una revisión sistemática*. En este estudio se recopiló dieciocho investigaciones encontradas en bases de datos como SCOPUS, Web of Science y SciELO, todas seleccionadas bajo criterios metodológicos sólidos. Los resultados indican que las intervenciones basadas en la TAD contribuyen a la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación, lo que incrementa la motivación intrínseca. De acuerdo con los autores, atender estas dimensiones no solo mejora la disposición a la práctica física y la constancia, sino que también puede favorecer el rendimiento académico. El estudio subraya, además, la urgencia de ampliar la investigación experimental en contextos latinoamericanos y en etapas tempranas de escolaridad.

Otro referente es el trabajo de Sevilla *et al.* (2023), publicado en la revista *Retos*, bajo el título *Efectos de la gamificación en clases de Educación Física*. En esta investigación se comparó una unidad didáctica gamificada en judo con otra desarrollada desde un enfoque tradicional. La versión gamificada incorporó retos, niveles y recompensas simbólicas en un contexto presencial, sin apoyo digital. Los hallazgos evidencian que esta metodología favoreció de manera significativa el aprendizaje motor de los estudiantes, confirmando el valor de integrar dinámicas lúdicas en la enseñanza.

Finalmente, es clave el aporte de Caldevilla *et al.* (2022), quienes presentaron el artículo *Los deportes alternativos como contenidos para la Educación Física en Educación Secundaria*, también en la revista *Retos*. Se trata de una revisión sistemática de quince investigaciones centradas en tres dimensiones: físico-motriz, cognitiva y social. Los resultados muestran que prácticas como el *kin-ball* y el *korfball* aumentan la intensidad de la AF y promueven la implicación activa del alumnado; que deportes como el *ultimate* y el *tchoukball* mejoran la motivación y el disfrute, al tiempo que satisfacen necesidades básicas como autonomía y relación; y que disciplinas como el *colpbol*, el quidditch o el *datchball* fortalecen la cooperación, la empatía y el liderazgo. El estudio concluye que los deportes alternativos representan una innovación pedagógica para diversificar los contenidos de la EF, aunque se insiste en la necesidad de ampliar los estudios empíricos que profundicen en sus efectos.

Antecedentes Nivel Nacional

En el contexto colombiano, un primer referente es la monografía *Autodeterminación deportiva en escolares de octavo y noveno grado del Colegio Gimnasio Colombiano del Sur*, elaborada por Ovalle, A. *et al.* (2016) en UNIMINUTO. Este trabajo evaluó a estudiantes entre los 13 y 15 años para determinar sus niveles de autodeterminación deportiva a partir de la Teoría

InerciaZero

de la Autodeterminación. Para ello se aplicó el Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ), validado en el ámbito español, que permitió diferenciar distintos tipos de MI (dirigida al conocimiento, al estímulo o a la ejecución) y ME (con diversas regulaciones). El diagnóstico reveló que la mayoría de los alumnos practican deporte más por obligación que por gusto, lo cual afecta su motivación y participación en clase. Aunque cerca del 50 % al 60 % evidenció niveles de autodeterminación, la desmotivación siguió siendo notoria en un sector amplio. El estudio concluye que, para alcanzar una práctica realmente autodeterminada, es indispensable ofrecer a los estudiantes libertad de elección y consolidar el papel del docente como guía motivacional y generador de experiencias significativas.

Un segundo antecedente lo constituye la propuesta curricular de *Deportes alternativos para promover la inclusión, la creatividad y el compromiso motriz en la Educación Física escolar* (Universidad del Valle, 2024). Esta iniciativa parte del reconocimiento de que los deportes tradicionales —como el fútbol, el baloncesto, el voleibol o el atletismo— no motivan de igual forma a todo el alumnado, e incluso pueden limitar la participación de algunos grupos. Frente a ello, el documento plantea integrar deportes alternativos orientados al disfrute, la inclusión, el trabajo cooperativo y el fortalecimiento de habilidades motrices. El currículo está diseñado para los grados décimo y undécimo y se organiza en torno a cuatro ejes: cuerpo, comunicación corporal, AF y prácticas recreativas. También incorpora esquemas de macrociclo, una estructura curricular detallada, contenidos específicos y rúbricas de evaluación. Con esto, la propuesta busca que la EF se convierta en un espacio motivador y representativo, en el que los estudiantes se sientan activos, reconocidos y vinculados a un aprendizaje que vaya más allá de lo físico.

Otro referente es el trabajo de Flores (2024), publicado en la *Revista Mentor de Investigación Educativa y Deportiva*. En este análisis se revisaron más de quinientos documentos de bases como SciELO, Dialnet y Google Scholar, de los cuales se seleccionaron veinticinco estudios relevantes para examinar los efectos de la gamificación en EF. Los resultados demuestran que la incorporación de dinámicas lúdicas —puntos, niveles, retos o recompensas— transforma de manera positiva las clases: las hace más activas, motivadoras y colaborativas, al tiempo que refuerza el rendimiento académico de los estudiantes. Aunque la investigación no aclara si las experiencias estudiadas se implementaron en escenarios digitales o presenciales, resalta que la gamificación debe entenderse como un recurso valioso para replantear la enseñanza de la EF en Colombia.

Antecedentes Nivel Local

En el ámbito local destaca el trabajo de grado de Cuervo (2022) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), titulado *Propuesta didáctica para el favorecimiento de las habilidades básicas motrices en niños de 4 a 6 años a través de los juegos tradicionales*. Esta investigación plantea que los juegos tradicionales no deben entenderse únicamente como pasatiempos, sino como recursos pedagógicos que favorecen el desarrollo de la locomoción, la coordinación y el equilibrio durante la primera infancia.

El autor resalta no solo el valor motriz, sino también el carácter cultural e histórico de estas prácticas, mostrando cómo actividades lúdicas no convencionales pueden convertirse en un medio eficaz para construir aprendizajes significativos y situados en el contexto de los niños. Al ser una propuesta didáctica concreta y fundamentada, este trabajo ofrece una alternativa diferente a lo convencional de la EF, abriendo la posibilidad de repensar las prácticas motrices desde la

diversidad, la creatividad y el reconocimiento de la autonomía en el movimiento desde edades tempranas.

Se destaca el trabajo de grado de Carrillo (2017), titulado *La educación física constructora de autonomía y subjetividad, un camino hacia la autonomía motriz*, realizado en la UPN. Este estudio propone la EF como un espacio no solo para el desarrollo físico, sino también para la formación humana integral, orientada a construir en los estudiantes una autonomía motriz basada en la revalorización de la subjetividad. A través del movimiento corporal, concebido como eje antropofilosófico de la disciplina, se busca que los aprendices se reconozcan como agentes conscientes de su propio proceso formativo, capaces de “ser dueños y arquitectos de su propia existencia”. De esta manera, el autor plantea que la autonomía motriz no solo potencia el aprendizaje individual, sino que lo convierte en la base de transformaciones auténticas —tanto en la personalidad del sujeto como en el tejido social con un enfoque más humano y ético.

Otro antecedente local es el trabajo de grado de Correa y Londoño (2019), titulado *Educación Física y autodeterminación; forjando calidad de vida*, realizado en la UPN. Esta investigación aborda el sedentarismo como problemática educativa y propone una intervención desde la EF sustentada en la TAD. El estudio muestra cómo, a través de un diseño curricular orientado a fortalecer la autonomía, la competencia y la relación, es posible fomentar en los estudiantes una motivación más intrínseca y favorecer la construcción de estilos de vida activos y saludables.

Marco Legal

La Ley 115 de 1994, en su artículo 5, define claramente que la educación debe promover el desarrollo pleno de la personalidad humana, sin restricciones adicionales a las impuestas por los derechos de terceros y el marco jurídico vigente. Este proceso educativo busca una formación integral que abarque aspectos físicos, psíquicos, intelectuales, morales, espirituales, sociales, afectivos, éticos, cívicos y otros valores humanos esenciales (Congreso de Colombia, 1994). Además, uno de sus objetivos principales es preparar a las personas para participar activamente en las decisiones que influyen en su existencia en los ámbitos económico, político, administrativo y cultural de la nación (Congreso de Colombia, 1994).

De manera complementaria, el artículo 92 de la misma legislación indica que la educación debe fomentar el crecimiento de la personalidad, la habilidad para tomar decisiones autónomas, la adquisición de criterios propios, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo y la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Congreso de Colombia, 1994).

Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional, mediante el Documento No. 15 titulado Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, la Recreación y el Deporte, resalta que el área de EF, recreación y deporte contribuye a la formación humana a través de acciones motrices complejas. Estas acciones integran la resolución de problemas, la construcción de pensamiento crítico y la toma de decisiones como componentes centrales de la experiencia educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2000).

La Ley 115 de 1994 reconoce expresamente la EF y la recreación como elementos constitutivos del currículo escolar, lo que, valida jurídicamente la inclusión de propuestas innovadoras, tales como la gamificación y actividades motrices no tradicionales. Entre los fines

InerciaZero

educativos generales se incluye "la formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la EF, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre" (Congreso de Colombia, 1994, Artículo 5, numeral 12).

Perspectiva Educativa

Toda propuesta que nace del trabajo con otros cuerpos y otras historias lleva consigo una manera de entender la educación, no como una lista de objetivos por cumplir ni como una aplicación de métodos estandarizados, en su lugar, como una experiencia viva, en la que enseñar y aprender se entrelazan en medio de preguntas, silencios, movimientos y decisiones que se toman en el encuentro con los demás.

Aquí, la educación no se piensa como una técnica ni como un proceso lineal, sino como una forma de estar en el mundo con otros, una forma que se construye desde lo que se siente, desde lo que se duda, desde lo que se propone y se transforma en el hacer cotidiano. Por eso, esta perspectiva educativa no es una estructura externa al proyecto, sino el hilo que entreteje lo pedagógico, lo disciplinar y lo humanístico como dimensiones que se cruzan, se tocan y se retroalimentan mutuamente.

La pedagogía aparece como el arte de sostener el encuentro, de dar lugar a la palabra y al silencio, al gesto y al juego, al deseo y al conflicto. Desde lo disciplinar se reconoce el campo del movimiento humano como una posibilidad para pensar, actuar y expresarse desde el cuerpo, no como técnica a reproducir, sino como experiencia a significar. Y lo humanístico atraviesa todo: se expresa en cada decisión que reconoce al otro como alguien con historia, con deseo y con posibilidad, lo que recuerda que toda práctica también es un acto de cuidado y escucha, pero también es lo que permite reconocer que cada quien puede construir, proponer y transformar incluso cuando se equivoca.

Esta forma de mirar lo educativo no pretende imponer definiciones acabadas. Más bien, acompaña preguntas que emergen desde la experiencia: ¿cómo habitar la clase sin repetir lo mismo? ¿cómo proponer sin imponer? ¿cómo crear desde el cuerpo sin que eso se vuelva una

exigencia? ¿cómo estar con otros sin dejar de ser uno mismo? En lugar de buscar respuestas fijas, esta perspectiva se deja afectar por esas preguntas y las vuelve parte del proyecto.

Hablar de una perspectiva educativa es, en este caso, hablar de una forma de cuidar lo que se hace, de darle sentido a cada decisión y de no separar lo que se piensa de lo que se vive. Es reconocer que educar no se reduce a ejecutar una planificación, sino que implica mirar, sentir, escuchar, ajustar, abrir, soltar... y a veces, simplemente estar presente.

Fundamento Humanístico

Esta propuesta se construye desde una comprensión del ser humano que reconoce su dimensión motriz no como un accesorio, sino como parte fundamental de su existencia. No se parte de un sujeto ideal ni de una normatividad educativa impuesta desde el exterior, se hace desde una percepción situada, donde el estudiante se manifiesta en su condición de sujeto corporal, histórico, emocional, social y ético, con derecho a vivir experiencias significativas con el movimiento.

El ser humano no es interpretado como alguien a moldear, sino como un sujeto activo que se transforma y transforma su entorno a través del cuerpo que habita y de las relaciones que establece desde su corporalidad. Cada estudiante llega con una historia corporal, con una manera particular de moverse, con límites y potencias, con deseos, afectos, y resistencias, que deben leerse no como obstáculos, preferible si se lee como puntos de partida para el encuentro educativo.

En este marco, el proyecto se orienta a construir condiciones que no fuercen adaptaciones a modelos corporales hegemónicos, sino que reconozcan y habiliten la diversidad de formas de estar, sentir y actuar en el mundo a través del cuerpo.

Teoría de la Autodeterminación

Para sostener esta lectura del sujeto, se integran los aportes de la Teoría de la Autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (2000), la cual plantea que el bienestar, la motivación y el crecimiento humano emergen de la posibilidad de satisfacer tres necesidades fundamentales: autonomía, competencia y relación. Estas necesidades no se entienden como metas externas, sino como dimensiones constitutivas de toda experiencia humana significativa.

Desde este proyecto, se entiende que estas necesidades deben estar presentes en el diseño pedagógico y materializarse en las prácticas corporales para que los estudiantes puedan implicarse realmente con lo que hacen, reconocerse como protagonistas de su experiencia y construir vínculos que dignifiquen su estar en el mundo.

- La autonomía: se articula con la posibilidad de elegir, decidir y participar en las propuestas motrices desde el deseo, la libertad y la autodirección. Esto supone ofrecer estructuras flexibles, propuestas abiertas, espacios donde la voz del estudiante tenga valor, donde su historia corporal sea escuchada y donde se le permita actuar sin temor al juicio o a la corrección constante.
- La competencia: se vincula con la vivencia de eficacia, entendimiento y apropiación del hacer corporal. Esto no se limita en alcanzar estándares externos, sino en que cada estudiante pueda reconocer sus progresos, crear soluciones, comprender lo que hace y por qué lo hace. La competencia aquí es situada y personal, validada por la retroalimentación, el acompañamiento y el diseño de desafíos significativos y alcanzables.
- La relación: se construye desde la interacción corporal con otros, el reconocimiento mutuo, el cuidado colectivo y la pertenencia a un grupo que no excluye por rendimiento o

InerciaZero

por forma de moverse. Toda práctica motriz debe ser también un lugar para tejer vínculos que sostengan la experiencia y permitan vivencias compartidas con sentido.

Así entendida, la perspectiva humanística no añade valor afectivo o emocional al proyecto, sino que lo sustenta desde una ética de la educación corporal, donde el cuerpo no es el medio para lograr un fin, sino el lugar mismo donde se produce el sentido, la subjetividad y la posibilidad de transformación.

Ser Humano a Formar

Un estudiante que se reconozca como protagonista de su dimensión motriz, capaz de tomar decisiones conscientes, de relacionarse éticamente con otros y de construir sentido en lo que hace; un ser humano autodeterminado desde la satisfacción de sus necesidades fundamentales.

Fundamento Disciplinar

La EF es un campo disciplinar que se ocupa de estudiar y comprender al ser humano desde su dimensión motriz. Esta perspectiva se distancia de enfoques que reducen la práctica a la preparación física o al rendimiento deportivo y la sitúa en el ámbito de las ciencias humanas, donde el movimiento no se entiende como un simple mecanismo biológico, más bien como una manifestación de la vida del sujeto.

La acción motriz constituye su objeto de estudio, entendida como toda conducta intencional y consciente que el ser humano realiza en movimiento. A través de ella se expresan dimensiones biológicas, cognitivas, sociales, culturales y éticas, que dan cuenta de la complejidad del ser humano. Esto permite reconocer que el movimiento no se limita a lo

cuantificable, como tiempos, distancias, resultados numéricos, en su lugar, implica procesos de decisión, creación, relación y construcción de sentido.

En esta línea, Manuel Sérgio (2003) advierte que “si trabajamos con personas (y no con físicos) es evidente que es en el nivel de lo humano donde se sitúa y donde transcurre la impropriamente denominada EF” (p. 41). Con esta crítica, el autor subraya que la disciplina no puede seguir atada a un paradigma mecanicista, sino que debe reconocerse como un conocimiento orientado a la comprensión del ser humano en movimiento.

Así entendida, la EF se consolida como un campo que aporta a la construcción de experiencias donde el movimiento no se reduce a técnica o control, incluso se convierte en medio para la expresión, la interacción y la reflexión. A partir de esta base disciplinar, se abre la puerta para explorar comprensiones más amplias de la motricidad, que abordaremos en los siguientes apartados.

Motricidad Humana

Eugenia Trigo describe la motricidad humana (MH) como “la energía que nos impulsa a vivir, caminar en el más-ser, percibirnos para así tomar consciencia de quiénes somos, dónde estamos y hacia dónde vamos (yo–otro–cosmos)” (Trigo, 2010, p. 41). Desde esta mirada, la motricidad no se limita a entender el movimiento como desplazamiento corporal o acción mecánica. Más bien, la concibe como una energía vital que permite al ser humano sostenerse, orientarse y establecer vínculos consigo mismo y con el entorno que habita.

Desde esta perspectiva, referirse a la MH no es solo mencionar que el cuerpo está en movimiento, también al modo en que el ser humano se construye a través de la acción motriz. El movimiento se convierte en lenguaje, en forma de interacción con el entorno y en vía para acceder al conocimiento de uno mismo y de los otros.

Motricidad Vital

En esa misma línea, Trigo desarrolla la noción de motricidad vital, la cual entiende como “una nueva ontología regional, construida desde la MH, que reconoce el proceso, la apertura y la creatividad como ejes constitutivos de la existencia” (2022, p. 12). Esta definición permite comprender que la motricidad no se limita al movimiento físico, sino que constituye una manera de habitar el mundo y de darle sentido a la vida. La motricidad vital, al situarse en el plano de la existencia, muestra que cada acción motriz es más que un gesto: es afirmación de sí, es recorrido que se hace en el proceso y es compromiso con los otros y con el cosmos. Así, se abre la posibilidad de entender que de la motricidad vital emergen tres dimensiones fundamentales: la autoafirmación, como el modo en que el sujeto se reconoce en la acción; la capacidad intencional y consciente, entendida como la apertura para construir un camino deliberado en el propio movimiento; y la autoecopoiésis, como la certeza de que toda acción está entrelazada con la vida compartida. Estos conceptos, aunque distintos, se complementan en una misma lógica.

Autoafirmación Motriz. La autoafirmación, desde una perspectiva encarnada, puede entenderse como el acto de reconocer y consolidar la propia identidad a través de la acción motriz. De esta forma, Eugenia Trigo (1994) ubica dentro de su clasificación los juegos de autoafirmación, entendidos como experiencias que permiten al sujeto ponerse a prueba, afirmarse frente a los demás y reconocerse a sí mismo en la acción. En palabras de la autora: “los juegos de autoafirmación permiten al sujeto poner a prueba sus capacidades, afirmarse frente a los demás y reconocerse a sí mismo en la acción” (p. 142). Con ello, resalta el valor del juego como un escenario en el que las personas no solo se divierten, también aprenden a conocerse, a medirse con otros y a fortalecer su identidad personal.

InerciaZero

Ahora bien, al trasladar esta noción al terreno de la EF y de la MH, surge la necesidad de hablar de autoafirmación motriz. El cambio de palabra no implica desconocer la perspectiva de Trigo ni restarle validez a la centralidad del juego, más bien dar continuidad a su planteamiento desde el lenguaje y las preocupaciones del área disciplinar. Si en la perspectiva de Trigo el juego es la vía privilegiada para la autoafirmación, en este proyecto se reconoce que el movimiento desde todas sus formas es un espacio donde la persona se pone a prueba, se reconoce en el proceso y reafirma sus capacidades

Hablar de autoafirmación motriz supone ampliar el horizonte planteado por Trigo. Implica reconocer que el cuerpo en movimiento constituye un medio esencial para que la persona se confirme, valore sus capacidades y fortalezca los vínculos con los demás. De esta manera, se proyecta hacia una lectura más amplia, en la que la motricidad se entiende como punto de encuentro entre el juego, la educación y la formación de un sujeto autónomo y consciente de su propio ser.

Capacidad intencional y consciente. Las autoras conciben la MH como una acción que no es meramente automática o funcional, sino una capacidad intencional y consciente. En sus palabras: “la motricidad es la capacidad que tenemos las personas de manifestarnos en el mundo de forma intencional y consciente, buscando trascender, superarnos, con sentido lúdico y desarrollo personal” (Trigo y Pazos, 2014, p. 55).

Esta formulación muestra que la acción motriz no se reduce a ejecutar gestos técnicos y que implica una vivencia integral donde el sujeto reconoce lo que hace, por qué lo hace y hacia dónde quiere proyectarlo. La intención otorga dirección al movimiento, y la consciencia lo transforma en experiencia significativa.

InerciaZero

Lejos de ser repetición mecánica, esta capacidad resalta que el valor de lo motriz surge en el proceso mismo de vivirse en movimiento, en la posibilidad de superarse, dialogar con los otros y recrear el contexto. Cada acción motriz es, por tanto, una oportunidad de trascender la rutina, de construir sentido y de afirmar la propia identidad corporal en interacción con los demás.

En suma, comprender la motricidad como capacidad intencional y consciente es reconocer que en cada desafío motriz se ponen en juego la creatividad, la autonomía, la reflexión y el deseo de avanzar. La importancia no radica en la repetición de un modelo, sino en la apertura a que cada persona, al actuar con intención y consciencia, genere nuevos significados y posibilidades de desarrollo humano.

Autoecopoiésis. Eugenia Trigo explica que la motricidad vital nos compromete “autoecopoiéticamente (co-implicados cooperativamente con el otro/s y el cosmos)” (2020, párr. 24). Con esta idea amplía la noción de autopoiesis de Maturana y Varela, subrayando que la construcción de la propia identidad no ocurre de manera aislada, sino en constante relación con el entorno y con la vida en su conjunto. La autoecopoiésis plantea que cada persona, a través de sus acciones y movimientos, se produce a sí misma al tiempo que genera vínculos, comunidad y mundo compartido. El acto motriz, desde esta mirada, nunca es únicamente individual, pues siempre está acompañado por la presencia de otros y por el horizonte del cosmos.

Comprender la motricidad desde la autoecopoiésis es reconocer que existir significa coexistir, que afirmarse implica también co-crear y que todo gesto humano conlleva una responsabilidad compartida con la vida circundante.

Trasladado al contexto escolar, este enfoque invita a dejar de organizar las clases solo a partir de niveles técnicos o series de ejercicios estandarizados. En su lugar, se promueve la exploración libre, el juego con reglas flexibles, las experiencias colectivas y las narrativas

InerciaZero

corporales. Así, un circuito de movimiento no se plantea como una meta cronometrada, sino como la oportunidad de experimentar recorridos con diferentes posturas, ritmos, formas y emociones. De igual modo, una sesión de juego puede construirse desde la invención de nuevas reglas creadas por el grupo.

Estas prácticas permiten que los estudiantes se acerquen a su cuerpo sin miedo al error ni presión por el rendimiento. Lo que se privilegia es la creatividad, la intencionalidad, la escucha del propio ritmo y la relación tanto con el espacio como con los compañeros. Así, el movimiento se convierte en medio de pensamiento y construcción de sí. Se educa el cuerpo, no para normalizarlo, sino para reconocerlo como lugar legítimo de saber, de afecto y de identidad.

En coherencia con esta perspectiva, también se amplía el horizonte de lo que se considera valioso en el proceso. La evaluación deja de centrarse en indicadores cuantificables o mediciones de capacidades, y pasa a considerar el proceso de apropiación corporal, la expresión singular del movimiento, el nivel de implicación, la creatividad motriz, el compromiso con la actividad y la capacidad de establecer relaciones significativas a partir del cuerpo en movimiento.

En suma, esta concepción disciplinar asume que la EF tiene como sentido último formar sujetos conscientes de su corporalidad, capaces de darle sentido a su movimiento, de habitarlo con autonomía, de expresarse con él y de transformarse a través de las experiencias que este les ofrece. Desde aquí, el campo deja de ser periférico o funcional, y se sitúa como eje central en la formación integral de las y los estudiantes, ya que permite vincular cuerpo, emoción, pensamiento, lenguaje, cultura y vida.

Fundamento Pedagógico

Pedagogía Crítica

InerciaZero

Esta propuesta se inscribe en la pedagogía crítica inspirada en Paulo Freire, quien, en su obra *Pedagogía del oprimido* (1970/2005), reconoce a los estudiantes como sujetos capaces de pensar, decidir, actuar y transformar, no como recipientes pasivos de información. Se distancia del modelo directivo y jerárquico y concibe el aula como un espacio de diálogo, de preguntas auténticas y de experiencias compartidas que nacen de la vida. Como afirma Freire (1970/2005): “el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos” (p.79). Esta afirmación muestra que la práctica pedagógica no es unilateral, es un proceso compartido en el que tanto docente como estudiantes se reconocen como sujetos activos en el aprendizaje.

El mismo autor critica lo que denomina educación bancaria, en la cual los estudiantes son tratados como depósitos: “en lugar de comunicarse, el educador hace ‘comunicados’ y depósitos que los educandos reciben pacientemente, memorizan y repiten. Ésta es la concepción ‘bancaria’ de la educación” (p. 72). Desde esta óptica, enseñar no es transmitir, es problematizar.

En oposición, propone la educación problematizadora, basada en la praxis: “La educación auténtica no se da de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediada por el mundo” (p. 84). Bajo este enfoque, la pedagogía se sostiene en el diálogo, la reflexión colectiva y la acción transformadora. Los contenidos se conciben como situaciones problemáticas con sentido para los estudiantes, en lugar de limitarse a listados o técnicas aisladas.

Gamificación como Estrategia Metodológica

La EF requiere metodologías que respondan a los cambios culturales y sociales de los estudiantes actuales, quienes demandan experiencias activas, cercanas y con significado. En este contexto, la gamificación se plantea no solo como una estrategia lúdica, también como una vía

InerciaZero

para diseñar procesos progresivos y estructurados que convierten la clase en un espacio más dinámico y participativo.

Para León, Ó. *et al.* (2019), “la gamificación es una estrategia motivacional y una potente herramienta para movilizar conocimientos y consolidar aprendizaje” (p. 122). Esta idea permite entender que su valor no está en sumar juegos o recompensas superficiales, como también en plantear un proceso con intención pedagógica, en el que retos, misiones y avances progresivos llevan al estudiante a implicarse y a darle sentido a lo que hace. En este horizonte, la gamificación dentro de la EF aparece como un campo todavía en desarrollo, pero con un potencial claro para convertir la enseñanza en una experiencia dinámica, motivadora y con fuerte carácter colaborativo.

Papel del Docente

Para Paulo Freire, el papel del docente exige una postura ética y política frente a la práctica educativa. Educar nunca es un acto neutro. En sus palabras: “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer al debate. No puede huir de la discusión creadora. No puede rehuir el análisis de la realidad” (1970/2005 p. 100). Desde esta perspectiva, el profesor se asume como alguien comprometido con la libertad, con la responsabilidad de abrir espacios de crítica y de esperanza dentro del aula.

Ese compromiso implica articular la reflexión con la acción y evitar tanto el discurso vacío como la actividad sin sentido. Freire advierte que “La palabra verdadera es trabajo, praxis. Decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres” (p. 102). Esto sugiere que el maestro no se limita a hablar o a transmitir, debe propiciar condiciones para que la palabra de cada estudiante circule y se convierta en praxis transformadora.

InerciaZero

El autor también resalta la humildad como principio de la enseñanza: “El que enseña aprende al enseñar y el que aprende enseña al aprender” (Freire, 1997, p. 25). De este modo, el docente no se coloca por encima del estudiante, sino que se reconoce como parte de un proceso compartido de crecimiento.

Bajo esta mirada, el rol docente se concibe como el de un animador crítico de la conciencia, alguien que da testimonio de coherencia entre lo que dice y lo que hace, y que acompaña con sencillez, aprendiendo al mismo tiempo que enseña. Su misión es mantener vivo el vínculo entre conocimiento y vida, orientando a los estudiantes no hacia la adaptación, sino hacia la transformación de su realidad. En consecuencia, deja de ser un simple transmisor de contenidos para convertirse en diseñador de experiencias y facilitador de procesos, quien propone escenarios, establece reglas y acompaña los recorridos formativos.

Papel del Estudiante

En la pedagogía crítica, el estudiante deja de ser un receptor pasivo y se reconoce como sujeto activo de la educación. Freire critica la concepción bancaria porque reduce al educando a un depósito, en oposición, plantea que los estudiantes tienen derecho a la palabra, a preguntar, a dudar y a reflexionar sobre su propia experiencia.

El rol del estudiante se define entonces por la participación crítica en el proceso educativo. El autor citado afirma que “Nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (1970/2005, p. 78). Esto significa que los estudiantes no aprenden aislados, más bien en diálogo con otros y en relación con la realidad concreta que habitan. Su tarea no es repetir contenidos, es problematizar el mundo que los rodea.

Así mismo Freire, resalta la capacidad creadora del educando: “Los hombres se hacen educables en la medida en que se reconocen como inacabados. En la medida en que se reconocen

InerciaZero

como seres que están siendo” (p. 83). El estudiante, en consecuencia, es un ser que aprende porque es consciente de su inacabamiento, de su posibilidad de crecer y transformar, son quienes toman decisiones, eligen estrategias y cooperan para afrontar los retos.

La Evaluación

Esta se plantea como un proceso cualitativo y dialógico que acompaña de manera continua las experiencias motrices de los estudiantes. Su propósito no es clasificar ni sancionar, sino comprender cómo enfrentan los retos, qué decisiones toman y qué significado otorgan a sus acciones, reconociendo logros, dificultades y transformaciones en la práctica corporal. Para ello, el relato de experiencias corporales se convierte en un instrumento central, pues permite registrar lo vivido, reflexionar de manera personal y compartir con otros. De este modo, la motricidad no se reduce a un resultado, sino que se interpreta como expresión de identidad y de autorreconocimiento. Como señalan Atienza, Valencia y Devis (2018) “Mucho se ha investigado sobre la enseñanza de la EF, pero poco sobre la evaluación, y menos desde una aproximación cualitativa” (p. 128).

Diseño Curricular

El diseño curricular que orienta esta propuesta no se concibe como un esquema rígido o predeterminado. Se asume, en cambio, como una herramienta flexible y en constante construcción, que surge del encuentro con los estudiantes, de sus contextos y de las posibilidades que brinda cada espacio educativo. Más que imponer secuencias fijas o metas cerradas, funciona como una guía abierta que se transforma en la práctica, en el diálogo y en las necesidades que emergen de la vida escolar cotidiana.

Este enfoque parte de reconocer que el currículo no es algo que se entrega hecho, es algo que se vive y se resignifica en cada experiencia. Su fuerza está en el movimiento, en la interacción y en la capacidad de cuestionar y reinventar lo que se hace. El sentido no está en cumplir con una lista de contenidos, sino en crear experiencias que permitan comprender, actuar y transformar.

Con ello, el diseño se convierte en un espacio de construcción pedagógica que reconoce quiénes son los estudiantes, qué les interesa, cómo se relacionan con el cuerpo y el movimiento, y de qué manera se apropian del conocimiento. De este modo, el aprendizaje se entiende no como una obligación externa, más bien como una experiencia significativa, construida en colectivo y vinculada a la vida de quienes participan. Un currículo abierto y flexible permite adaptar las experiencias a las características del grupo, sin perder de vista el horizonte educativo. Aquí los contenidos no se organizan de manera mecánica ni acumulativa; se seleccionan en función de lo que despierta preguntas, genera vínculos, moviliza el cuerpo y ayuda a dar sentido. La EF, en esta mirada, no se limita a rendimientos o estándares, sino que se abre a la exploración, a la creación, a la crítica y a la participación.

InerciaZero

Las decisiones curriculares —desde los propósitos hasta la evaluación— se mantienen en diálogo constante, abiertas a ser repensadas y reconstruidas en la práctica. Esa apertura no significa improvisar, es comprometerse con una forma de educar que cuida, escucha y reconoce a cada persona. El currículo, entonces, no es un manual, es una práctica viva que articula reflexión y acción, donde el movimiento y la experiencia compartida se convierten en el verdadero lugar de aprendizaje y transformación.

Objetivos

General

Promover un currículo abierto en EF, sustentado en actividades motrices no convencionales junto con estrategias de gamificación, orientado a fortalecer la autodeterminación desde su dimensión motriz.

Específicos

- Desarrollar actividades motrices no convencionales que amplíen los repertorios de acción y ofrezcan a los estudiantes experiencias significativas de movimiento.
- Integrar la gamificación como estrategia transversal que dinamice las sesiones y mantenga la participación de los estudiantes.
- Fortalecer la autodeterminación de los estudiantes mediante experiencias motrices que impliquen elección, afrontamiento de retos y cooperación.
- Enmarcar la acción motriz como objeto disciplinar de la EF en el horizonte de la MH, reconociendo su intencionalidad y su aporte a la construcción de sentido en el ámbito escolar.

Matriz de Relaciones

La siguiente matriz organiza los elementos centrales que orientan el diseño curricular de esta propuesta. En ella se articulan tres componentes fundamentales: la caracterización del ser humano desde la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), la perspectiva disciplinar de la MH propuesta por Eugenia Trigo (2022) y los tipos de actividades motrices no convencionales que orientan los temas de trabajo. Esta integración permite vincular los aspectos humanísticos, pedagógicos y disciplinares en un solo esquema, mostrando cómo cada componente se relaciona y se complementa dentro del proceso formativo.

Tabla 1*Matriz de relaciones y contenidos*

MATRIZ DE RELACIONES Y CONTENIDOS					
Caracterización del ser humano		Caracterización Disciplinar (MH)	Tipos de Actividades Motrices No Convencionales	Trayectos Motrices	Temas
Ser humano Autodeterminado desde la TAD de Ryan y Deci		Desde la Motricidad Vital (Eugenia Trigo)			
Autonomía	Capacidad de elegir entre distintas alternativas de acción.	Autoafirmación motriz	Elección de variantes motrices	Autonomía afirmada motrizmente	Elección de alternativas motrices.
	Autodirección para decidir la forma de participación.		Movimientos en formas extrañas		Autodirección en la acción corporal.
	Reconocimiento de la vivencia y del proceso de decisión.		Acciones libres y alternativas		Creación de reglas y variantes propias
Competencia	Reconocimiento de la eficacia personal al superar retos con esfuerzo propio.	Capacidad intencional y consciente	Retos de adaptación inesperada	Competencia motriz intencional y consciente	Retos progresivos y de mejora continua.
	Aplicación de estrategias motrices y cognitivas para resolver situaciones.		Variantes que rompen patrones de movimiento		Estrategias motrices y cognitivas para superar desafíos
	Fortalecimiento de la confianza y seguridad a partir de logros alcanzados.		Dinámicas de inestabilidad lógica		Registro y valoración de logros en el proceso
Relación	Construcción de acciones colectivas que requieren la participación de todos.	Autoecopoiésis	Retos colectivos de desequilibrio	Autoecopoiésis en la relación motriz	Cooperación y construcción de objetivos comunes.
	Coordinación con los compañeros para alcanzar metas comunes.		Equipos con roles inesperado		Coordinación e interdependencia en la práctica motriz.
	Consolidación de la pertenencia mediante cooperación y cuidado mutuo.		Dinámicas de confianza y cuidado mutuo		Cuidado mutuo y pertenencia en la acción colectiva

Nota: Elaboración propia.

Trayecto Motriz: Autonomía Afirmada Motrizmente

Se fundamenta en la autonomía propuesta por la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan, y se articula con la idea de autoafirmación motriz desarrollada por Eugenia Trigo. Se busca que los estudiantes tengan la posibilidad de tomar decisiones sobre su propio movimiento y que reconozcan el sentido personal de esas elecciones.

- El propósito es favorecer en el estudiante la capacidad de elegir entre alternativas de acción, autodirigir su participación y reconocer la vivencia y el proceso de decisión.
- Características por desarrollar en el sujeto: Capacidad de seleccionar entre varias alternativas motrices, autodirección para decidir cómo participar, reconocimiento de la vivencia y del proceso de elección.
- Temas: Elección de alternativas motrices, Autodirección en la acción corporal, creación de reglas y variantes propias

Trayecto Motriz: Competencia Motriz Intencional y Consciente

Surge de la relación entre la competencia (Deci y Ryan), entendida como la posibilidad de sentir eficacia y confianza al superar retos, y la capacidad intencional y consciente (Eugenia Trigo), que busca que el sujeto actúe motrizmente de manera reflexiva y con sentido.

- El propósito es fortalecer la capacidad de aprender desde el cuerpo, aplicar estrategias motrices y cognitivas para resolver situaciones, y valorar el proceso tanto como los logros alcanzados.
- Características por desarrollar en el sujeto: Reconocimiento de la eficacia personal al superar retos con esfuerzo propio, Aplicación de estrategias motrices y cognitivas para

InerciaZero

resolver situaciones, Fortalecimiento de la confianza y seguridad a partir de logros alcanzados.

- Temas: Retos progresivos y de mejora continua, Estrategias motrices y cognitivas para superar desafíos, Registro y valoración de logros en el proceso.

Trayecto Motriz: Autoecopoiésis en la Relación Motriz

Parte de la relación como necesidad básica (Deci y Ryan), entendida como la capacidad de construir vínculos significativos con otros, y de la autoecopoiésis (Eugenia Trigo), que alude a la posibilidad de generar acciones conjuntas basadas en el cuidado, la confianza y la cooperación.

- El propósito es reconocer que el movimiento no solo es un acto individual, sino también un medio para dialogar, cooperar, asumir roles compartidos y generar comunidad, fortaleciendo la pertenencia y la responsabilidad colectiva en la práctica motriz.
- Características para desarrollar en el sujeto: Construcción de acciones colectivas que requieren la participación de todos, Coordinación con compañeros para alcanzar metas comunes, Consolidación de la pertenencia mediante cooperación y cuidado mutuo.
- Temas: Cooperación y construcción de objetivos comunes, Coordinación e interdependencia en la práctica motriz, Cuidado mutuo y pertenencia en la acción colectiva.

Evaluación

La evaluación en este proyecto se plantea como un proceso cualitativo que busca comprender y dar sentido a las experiencias corporales de los estudiantes en el marco de la gamificación. No se orienta a clasificar ni sancionar, pretende acompañar lo que acontece en las

InerciaZero

clases: cómo deciden al participar en las apuestas de puntos, qué estrategias construyen frente a los retos motrices, cómo interactúan con sus compañeros y qué significado atribuyen a lo que hacen con su cuerpo en las actividades propuestas.

En coherencia con lo que señala Patiño, A. (2020):

“La evaluación cualitativa es un campo del currículo escolar sobre el cual existen diversas investigaciones que plantean la necesidad de superar los paradigmas tradicionales en evaluación, para dar paso a una evaluación holística, que responda a la diversidad del aula no desde un proceso de justicia e igualdad en torno a qué evaluar en el aula, sino como la posibilidad de reconocer y valorar el proceso de aprendizaje del estudiante” (p. 105).

Desde esta perspectiva, la evaluación se orienta a reconocer los procesos más que los resultados finales. Se concreta en distintos momentos: al inicio, al identificar las disposiciones e intereses del grupo; durante las Trayectos, al observar cómo toman decisiones frente a los retos o cómo negocian las apuestas; y en los espacios de diálogo, cuando los estudiantes expresan lo vivido y lo que significó para ellos cada actividad.

De este modo, la gamificación se convierte en un recurso que amplía las posibilidades de evaluación: permite observar la autonomía cuando los estudiantes eligen cómo arriesgar sus puntos, la competencia cuando enfrentan progresivamente los desafíos motrices y la relación cuando cooperan para alcanzar objetivos colectivos. Así, la evaluación se proyecta como un proceso reflexivo que reconoce los avances, resalta los esfuerzos y otorga sentido a cada experiencia compartida.

Sistema de Gamificación Transversal

La propuesta se sostiene en un sistema de gamificación que, como explica García (2024), “implica la aplicación de elementos y dinámicas de juego en contextos no lúdicos, las cuales han

InerciaZero

emergido como recursos didácticos prometedores que tienen el potencial de revolucionar la educación. Estas técnicas buscan aprovechar la motivación intrínseca que los juegos pueden generar en los estudiantes para mejorar su compromiso, participación y rendimiento académico. En definitiva, la motivación y ganas de aprender” (p. 15).

Desde esta base, la experiencia escolar se reorganiza incorporando retos, cooperación, puntuaciones y metas. No se busca entretener por entretener, sino emplear la lógica del juego para sostener la participación, el compromiso y la construcción de aprendizajes con sentido. Su carácter transversal permite que no quede restringida a episodios aislados, sino que atraviese todo el proceso pedagógico, de modo que cada sesión se viva como una experiencia conectada y estimulante.

En coherencia con lo anterior, el sistema de gamificación transversal se implementa mediante apuestas y puntos, iniciando cada estudiante con un capital base de 500 puntos.

En la primera sesión, los puntos se ponen en disputa de manera colectiva con todo el grupo, jugando 30 puntos en conjunto. A partir de la segunda sesión, los equipos deben acordar entre sus integrantes la apuesta mínima de 50 puntos en cada actividad, lo cual genera compromiso, negociación y corresponsabilidad en la participación. El propósito no es jugar la nota, sino reconocer el cumplimiento de logros, valorar el esfuerzo de los equipos y dar sentido a las decisiones tomadas en cada trayecto.

Los puntos y las apuestas funcionan como recursos motivadores que fortalecen tres dimensiones: la autonomía, al permitir que los estudiantes decidan cuánto arriesgar y cómo afrontar los retos; la competencia, al promover la superación progresiva de logros y la valoración del esfuerzo individual y colectivo; y la relación, al favorecer dinámicas de cooperación, cuidado mutuo y solidaridad.

InerciaZero

De forma complementaria, se entregan insignias simbólicas que reconoce valores como la creatividad, la inclusión, la empatía y el respeto. Las diferencias ponen el acento en el sentido formativo de la gamificación y evitan reducirla a una mirada centrada solo en la competencia. Por el contrario, la encaminan hacia una experiencia integral donde la motivación, la acción motriz y la construcción colectiva operan como pilares del proceso.

Instrumento

El instrumento principal es el relato de experiencias motrices. Está pensado para que los estudiantes, de forma oral, cuenten qué sintieron en su cuerpo, cómo afrontaron los retos, qué lograron y de qué manera se apoyaron con sus compañeros. La evaluación no se reduce a registrar un desempeño: recoge la riqueza de las vivencias, el sentido de cada reto, el esfuerzo que implicó, los logros construidos con otros y lo que cada estudiante descubrió en su propio movimiento. Este relato organiza la reflexión en tres categorías:

Autonomía afirmada motrizmente: ¿Qué decisión tomé durante la actividad que me hizo sentir protagonista de mi acción? ¿En qué momento sentí que me desafiaba a mí mismo al elegir cómo moverme? ¿Qué logro personal destaco hoy que me dio seguridad en mi movimiento?

Competencia motriz intencional y consciente: ¿Qué reto de la clase me exigió mayor esfuerzo físico o mental y cómo lo enfrenté? ¿Qué acción me permitió notar que estaba mejorando o superando un límite? ¿En qué momento sentí mayor dificultad y qué hice para continuar?

Autoecopoiésis en la relación motriz: ¿Qué acción realicé hoy que facilitó a mi compañero o equipo superar un reto? ¿En qué momento percibí que no podía lograrlo solo y necesité apoyo de los demás? ¿Cómo experimenté la superación de un desafío al trabajar junto con mi equipo?

Ejecución Piloto Población

El proyecto se desarrolló en la (IED) Técnico José de San Martín, ubicada en Tabio, Cundinamarca, vía Termales.

Los estudiantes seleccionados para esta propuesta, son 20 estudiantes del grado 11° y 74 del grado 10° quienes se encuentran en un rango de edad entre los 15 y 19 años.

Ámbito Educativo

El proyecto se desarrolla en el nivel de educación media de la IED José de San Martín. En este ciclo, la institución cuenta con cuatro cursos en grado décimo y cuatro cursos en grado undécimo, atendidos por un total de dieciséis docentes, de los cuales solo uno está a cargo del área de EF.

Aspectos Educativos

La institución presenta condiciones favorables para la implementación del proyecto. Cuenta con una amplia zona verde y dos canchas multipropósito que funcionan como escenarios principales para el trabajo práctico. Dispone de acceso directo al estadio municipal, lo que amplía las posibilidades de llevar las actividades a un espacio deportivo de mayor escala y con mejores condiciones para el desarrollo de los trayectos propuestos.

En cuanto a los implementos, la mayoría fueron aportados por la misma institución, que dispone de un salón destinado al almacenamiento de materiales de EF. Estos recursos, por su carácter adaptable, facilitaron la ejecución de las actividades y enriquecieron la experiencia motriz de los estudiantes.

Se cuenta con un salón de clases equipado con aproximadamente 40 sillas, televisor y tablero, utilizado para la explicación de la dinámica y la socialización de experiencias.

InerciaZero

El respaldo de la rectoría y del equipo docente fue clave para que el proyecto se integrara de manera efectiva en la dinámica escolar, asegurando la disponibilidad de espacios y el compromiso institucional necesario para su desarrollo exitoso.

Visión y Misión Institucional

Desde su visión, la IED José de San Martín quiere ser un referente regional destacado por su formación humanista, técnica, inclusiva y enfocada en el bienestar de todos. Su meta es formar líderes emprendedores y honestos que aporten al desarrollo sostenible de la sociedad y el entorno. Esta idea se conecta con el compromiso institucional de impulsar procesos educativos a través de proyectos que respondan a las demandas de un mundo que cambia constantemente. En ese sentido, el proyecto plantea la necesidad de reforzar en los estudiantes competencias que no solo incluyan lo técnico, sino también el desarrollo de valores éticos, sociales y comunitarios, alineados con los cambios de la realidad actual.

La misión institucional se enfoca en brindar una educación inclusiva e integral que fomente el respeto por la diversidad, el liderazgo, la creatividad y la innovación, con una mentalidad emprendedora clara. Esto se complementa con el cuidado del entorno natural y la integración de las tecnologías de la información y la comunicación, en ambientes democráticos que promuevan comportamientos éticos y un fuerte compromiso con la construcción de tejido social. Estos principios se relacionan directamente con los objetivos de este proyecto, ya que buscan formar personas autónomas, críticas y participativas, capaces de transformar su realidad mediante el movimiento, el aprendizaje y la interacción con los demás.

Cronograma de Implementación

A continuación, se mostrará el cronograma de las sesiones realizadas en la institución.

Tabla 2. Cronograma de Implementación

Nota: Elaboración propia

Las actividades se diseñaron a partir de la resignificación de prácticas motrices

Trayecto		Tema	Actividad	Sesión	Fecha
Autoafirmación Motriz Inicial	Sistema de Gamificación Transversal mediante apuestas y puntos	Introducción a la gamificación y organización de equipos	Presentación del sistema de gamificación y organización de equipos.	1	05-08-2025
Autonomía afirmada motrizmente		Autodirección en la acción corporal	El círculo del gladiador	2	12-08-2025
Autoecopoiésis en la relación motriz		Cuidado mutuo y pertenencia en la acción colectiva	Círculo del cuidado	3	19-08-2025
Autoecopoiésis en la relación motriz		Coordinación e interdependencia en la práctica motriz	La carrera encadenada	4	26-08-2025
Competencia motriz intencional y consciente		Retos progresivos y de mejora continua	Misión Léger Colectiva	5	02-09-2025
Autonomía afirmada motrizmente		Creación de reglas y variantes propias	Kickball en mutación	6	09-09-2025
Autoecopoiésis en la relación motriz		Cooperación y construcción de objetivos comunes	La gran alianza	7	14-10-2025
Competencia motriz intencional y consciente		Estrategias motrices y cognitivas para superar desafíos	Quemados Selectivo	8	21-10-2025
Autonomía afirmada motrizmente		Elección de alternativas motrices	Ruta de los Valientes	9	28-10-2025
Competencia motriz intencional y consciente		Registro y valoración de logros en el proceso	El cuadro de la Valoración	10	04-11-2025

existentes, introduciendo variaciones, ajustes de reglas y la creación de nuevas propuestas, y asignándoles denominaciones alusivas al propósito formativo de cada sesión. La secuencia se planificó para sostener la motivación y el interés del grupo, asegurando que cada encuentro respondiera a un propósito específico dentro del proceso sin que la secuencia fuera rígida. Se alternaron momentos de mayor exigencia con otros de carácter creativo o reflexivo, de modo que el aprendizaje se sostuviera en la variedad y en el reto constante.

Plan de clase o sesiones**Tabla 3***Planeación de clase. Sesión 1*

PLAN DE CLASE DIARIO		
Institución: IED Técnico Comercial José de San Martín		
Nombre del Profesor: Diego Armando Ortiz Ruiz		Fecha: 05-08-2025
Sesión: 1	Hora: 8:00am – 9:00am, 9:00am – 10:00 am, 12:20pm – 1:00pm	Curso: 11.3, 10.1, 10.3
Trayecto: Introducción		Tema: Introducción a la gamificación y organización de equipos
Propósito: generar disposición en los estudiantes mediante la explicación del sistema de gamificación y la organización de equipos para el desarrollo de las sesiones.		
Actividad	Descripción	Puntos
Presentación del sistema de gamificación	El profesor explica la dinámica general: sistema de puntos, funcionamiento de las apuestas y las reglas que estarán presentes en todas las sesiones. Se resuelven dudas iniciales y se ejemplifica con casos sencillos.	No aplica (es introductora)

Organización de equipos	<p>Los estudiantes se agrupan en equipos mixtos y equilibrados. Se establecen roles iniciales y se aplican reglas de organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si tardan más de 5 minutos en organizarse, pierden 10 puntos. - Si no están todos los integrantes, pierden 10 puntos. - Si la organización no es equitativa entre hombres y mujeres (en lo posible), pierden 10 puntos. 	<p>500 puntos iniciales para todos.</p> <p>Se juega por puntos colectivos, aplicando las reglas mencionadas</p> <p>30 puntos en juego en esta dinámica.</p>
RECURSOS: Salón de clases, tablero, marcadores, borrador.		

Nota: Elaboración propia

Tabla 4

Planeación de clase sesión 2

PLAN DE CLASE DIARIO		
Institución: IED Técnico Comercial José de San Martín		
Nombre del Profesor: Diego Armando Ortiz Ruiz	Fecha: 12-08-2025	
Sesión: 2 El círculo del gladiador	Hora: 8:00am – 9:00am, 9:00am – 10:00 am, 12:20pm – 1:00pm	Curso: 11.3, 10.1, 10.3
Trayecto: Autonomía afirmada motrizmente	Tema: Autodirección en la acción corporal	
Propósito: favorecer en el estudiante la capacidad de elegir entre alternativas de acción, autodirigir su participación y reconocer la vivencia y el proceso de decisión.		
Actividad	Descripción	Puntos / Insignias

Introducción	El profesor recuerda brevemente el sistema de apuestas y puntos. Cada equipo acuerda su apuesta mínima de 50 puntos para participar en la actividad, se explica la dinámica de la actividad.	
El círculo del gladiador	Cada equipo escoge quienes de los integrantes entrarán al círculo, de acuerdo con la indicación del profesor. El objetivo es resistir dentro del área evitando ser sacados por los demás equipos. Gana el equipo que logre permanecer más tiempo dentro o que expulse a mayor número de contrincantes. Se enfatiza en la toma de decisiones estratégicas: a quién elegir, cómo organizar la defensa y el ataque. Al final de cada ronda se resta o se suma punto según lo acontecido.	- Mínimo 50 puntos en juego por equipo. - Bonificación de 10 puntos extra al equipo que muestre mejor estrategia colectiva.
Cierre y reflexión	Cada equipo comparte cómo tomó las decisiones de selección y estrategia, qué dificultades encontró y cómo se sintió en la dinámica. Se resaltan los aprendizajes sobre autonomía y autodirección.	Insignia “Estrategas del Círculo” para el equipo que evidencie mayor coordinación y creatividad en su táctica
RECURSOS: Lugar con césped, conos, lazos		

Nota: Elaboración propia

Tabla 5

Planeación de clase, sesión 3

PLAN DE CLASE DIARIO

Institución: IED Técnico Comercial José de San Martín		
Nombre del Profesor: Diego Armando Ortiz Ruiz		Fecha: 19-08-2025
Sesión: 3 Circulo del cuidado	Hora: 8:00am – 9:00am, 9:00am – 10:00 am, 12:20pm – 1:00pm	Curso: 11.3, 10.1, 10.3
Trayecto: Autoecopoiésis en la relación motriz		Tema: Cuidado mutuo y pertenencia en la acción colectiva
Propósito: fortalecer la capacidad de aprender desde el cuerpo, aplicar estrategias motrices y cognitivas para resolver situaciones, y valorar el proceso tanto como los logros alcanzados.		
Actividad	Descripción	Puntos / Insignias
Introducción	El profesor recuerda brevemente el sistema de apuestas y puntos. Cada equipo acuerda su apuesta mínima de 50 puntos para participar en la actividad.	Mínimo 50 puntos en juego por equipo. - Bonificación de 15 puntos extra a los equipos que logren proteger más tiempo a su compañero.
El círculo del cuidado	Cada equipo elige a un integrante que será vendado y deberá permanecer en el centro del círculo. Los demás compañeros se organizan alrededor para protegerlo de los objetos (balones o pelotas) lanzados por los otros equipos. El objetivo no es solo resistir, sino también demostrar cooperación y solidaridad al proteger al compañero vulnerable. Los equipos rotan para que todos pasen por el rol de protegido y de protectores.	

Cierre y reflexión	Cada equipo comparte cómo se sintieron al asumir el rol de proteger y protegerse. Se conversa sobre la importancia del cuidado mutuo, la confianza y la solidaridad en la acción motriz. El profesor orienta la reflexión hacia el valor de la relación y el sentido colectivo en el juego.	Insignia “Guardianes del cuidado” al equipo que muestre mayor coordinación y compromiso en la protección.
RECURSOS: Conos, Balones, pelotas, Vendas		

Nota: Elaboración propia.

Tabla 6

Planeación de clase, sesión 4

PLAN DE CLASE DIARIO		
Institución: IED Técnico Comercial José de San Martín		
Nombre del Profesor: Diego Armando Ortiz Ruiz	Fecha: 26-08-2025	
Sesión: 4 La carrera encadenada	Hora: 8:00am – 9:00am, 9:00am – 10:00 am, 12:20pm – 1:00pm	Curso: 11.3, 10.1, 10.3
Trayecto: Autoecopoiésis en la relación motriz	Tema: Coordinación e interdependencia en la práctica motriz	
Propósito: fortalecer la capacidad de aprender desde el cuerpo, aplicar estrategias motrices y cognitivas para resolver situaciones, y valorar el proceso tanto como los logros alcanzados.		
Actividad	Descripción	Puntos / Insignias

Introducción	El profesor recuerda brevemente el sistema de apuestas y puntos. Cada equipo acuerda su apuesta mínima de 50 puntos para participar en la actividad.	
La carrera encadenada	Los equipos forman parejas unidas con un lazo en los pies. Deben avanzar en zigzag entre conos hasta una zona delimitada donde hay varios balones. Una vez allí, deben llevar la mayor cantidad posible de balones hasta su estación sin usar las manos ni brazos. Los balones deben transportarse con el cuerpo (tronco, piernas, cabeza, etc.). Si un balón cae fuera de la zona de recolección, no puede recuperarse. Gana el equipo que logre mayor número de balones transportados de manera válida.	Mínimo 50 puntos en juego por equipo. - Bonificación de 15 puntos extra al equipo que logre mayor cantidad de balones en una sola ronda sin que se les caiga.
Cierre y reflexión	Cada equipo comenta qué tan difícil fue coordinarse con su pareja, qué estrategias creativas usaron para transportar los balones y cómo se sintieron al depender uno del otro. Se refuerza la idea de interdependencia en la acción motriz.	Insignia “Cadena Creativa” al equipo que muestre las formas más originales y coordinadas de transportar los balones.
RECURSOS: Conos, Balones, pelotas, Vendas, Lazos		

Nota: Elaboración propia.

Tabla 7

Planeación de clase, sesión 5

PLAN DE CLASE DIARIO		
Institución: IED Técnico Comercial José de San Martín		
Nombre del Profesor: Diego Armando Ortiz Ruiz		Fecha: 02-09-2025
Sesión: 5 Misión Léger colectiva	Hora: 8:00am – 9:00am, 9:00am – 10:00 am, 12:20pm – 1:00pm	Curso: 11.3, 10.1, 10.3
Trayecto: Competencia motriz intencional y consciente		Tema: Retos progresivos y de mejora continua
Propósito: reconocer que el movimiento no solo es un acto individual, sino también un medio para dialogar, cooperar, asumir roles compartidos y generar comunidad, fortaleciendo la pertenencia y la responsabilidad colectiva en la práctica motriz		
Actividad	Descripción	Puntos / Insignias
Introducción	El profesor recuerda brevemente el sistema de apuestas y puntos. Cada equipo acuerda su apuesta mínima de 50 puntos para participar en la actividad.	Mínimo 50 puntos en juego por equipo.
Misión Léger colectiva	Todos los integrantes del salón participan en una prueba progresiva de resistencia intermitente (tipo Léger adaptada). Cada periodo completado equivale a 10 puntos para el equipo. Los estudiantes deben organizarse para apoyar a sus compañeros en la pista, mantener el ritmo y animar a los demás para que el equipo acumule la	- 10 puntos por cada periodo completado colectivamente. - Bonificación de 10 puntos extra al equipo que logre mayor organización y apoyo interno.

	mayor cantidad de puntos posibles. El reto es colectivo: no gana solo el más resistente, sino el equipo que mejor gestione la participación y el aliento grupal.	
Cierre y reflexión	Cada equipo comenta qué sintió al enfrentar un reto progresivo, cómo apoyaron a sus compañeros y qué estrategias usaron para mantener el esfuerzo colectivo. Se resalta la importancia de la mejora continua y del acompañamiento mutuo.	Insignia “Resistencia Colectiva” para el equipo que muestre mayor compromiso grupal durante la prueba.
RECURSOS: Conos, cabina de sonido, metro o cronómetro, grabación de audio con la señal de la prueba Léger.		

Nota: Elaboración propia.

Tabla 8

Planeación de clase, sesión 6

PLAN DE CLASE DIARIO		
Institución: IED Técnico Comercial José de San Martín		
Nombre del Profesor: Diego Armando Ortiz Ruiz	Fecha: 09-09-2025	
Sesión: 6 Kickball en mutación	Hora: 8:00am – 9:00am, 9:00am – 10:00 am, 12:20pm – 1:00pm	Curso: 11.3, 10.1, 10.3
Trayecto: Autonomía afirmada motrizmente	Tema: Creación de reglas y variantes propias	

Propósito: favorecer en el estudiante la capacidad de elegir entre alternativas de acción, autodirigir su participación y reconocer la vivencia y el proceso de decisión.		
Actividad	Descripción	Puntos / Insignias
Introducción	El profesor recuerda el sistema de apuestas y puntos. Cada equipo acuerda su apuesta mínima de 50 puntos para participar en la actividad. Se explican las reglas básicas del kickball como referencia inicial.	
Kickball en mutación	Los equipos del curso se unen para formar 2 grandes grupos que se enfrentarán en un partido de kickball. La primera ronda se juega con las reglas tradicionales. Después, cada equipo debe proponer una regla o variante (ejemplo: cambiar el número de bases, modificar la forma de patear, introducir pases obligatorios, obstáculos, etc.). Finalmente, se juega una ronda con todas las variantes propuestas, integrando la creatividad de los equipos. El reto está en adaptarse a las nuevas condiciones y mantener la participación.	<ul style="list-style-type: none"> - Mínimo 50 puntos en juego por equipo. - Bonificación de 10 puntos extra al grupo que plantee la variante más original y aplicable.
Cierre y reflexión	Cada grupo comparte qué variante propuso, cómo se adaptaron a los cambios y qué significó participar en un juego transformado colectivamente. Se refuerza la autonomía y la capacidad de transformar el juego desde sus decisiones.	Insignia “Creadores de Juego” al grupo que logre mayor creatividad y adaptación a las reglas mutadas.
RECURSOS: Pelotas, conos, espacio amplio (césped o cancha), materiales adicionales para variantes (aros, cuerdas, lazos, etc.).		

Nota: Elaboración propia.

Tabla 9

Planeación de clase, sesión 7

PLAN DE CLASE DIARIO		
Institución: IED Técnico Comercial José de San Martín		
Nombre del Profesor: Diego Armando Ortiz Ruiz		Fecha: 14-10-2025
Sesión: 7 La gran alianza	Hora: 8:00am – 9:00am, 9:00am – 10:00 am, 12:20pm – 1:00pm	Curso: 11.3, 10.1, 10.3
Trayecto: Autoecopoiésis en la relación motriz		Tema: Cooperación y construcción de objetivos comunes.
Propósito: fortalecer la capacidad de aprender desde el cuerpo, aplicar estrategias motrices y cognitivas para resolver situaciones, y valorar el proceso tanto como los logros alcanzados.		
Actividad	Descripción	Puntos / Insignias
Introducción	El profesor recuerda brevemente el sistema de apuestas y puntos. Cada equipo acuerda su apuesta mínima de 50 puntos para participar en la actividad.	Mínimo 50 puntos en juego por equipo. Base general: Cada 30 segundos que un estudiante logre sostener la posición o mantenerse en movimiento =
La gran alianza	En esta sesión todos los equipos forman un solo grupo, consolidando una gran alianza en la que los logros se comparten colectivamente. La dinámica consiste en superar seis rondas de resistencia y control corporal, donde en cada una participa un representante distinto de cada equipo. Las	2 puntos colectivos (para toda la alianza). Bonificación grupal: +10 puntos si completan las 6 rondas sin que ningún

	<p>rondas son: plancha abdominal, colgarse del arco de microfútbol, equilibrio en un pie, sentadilla estática contra la pared, brazo extendido con balón y salto continuo con lazo. Cada 30 segundos que un estudiante logre sostener la posición o mantenerse en movimiento equivale a 2 puntos para toda la alianza, de manera que el esfuerzo individual se convierte en beneficio común. El reto exige coordinación, apoyo entre compañeros y motivación constante, ya que cada ronda pone a prueba no solo la capacidad física, sino también la estrategia colectiva para animar, acompañar y sostener a quienes representan al grupo.</p>	<p>representante abandone antes de los primeros 30 segundos.</p>
<p>Cierre y reflexión</p>	<p>Al finalizar las seis rondas, se realiza un espacio de diálogo en el que cada equipo comparte cómo se sintió al depender de un solo representante en cada prueba, qué estrategias usaron para animar y apoyar a sus compañeros, y qué significó acumular puntos en conjunto como una gran alianza. El profesor guía la reflexión hacia la importancia de la confianza, el ánimo colectivo y la idea de que el esfuerzo individual puede convertirse en un beneficio común cuando se orienta al servicio del grupo. Se reconocen los puntos acumulados, se entregan las insignias de cada ronda y se</p>	<p>Plancha abdominal → <i>“Cuerpo de acero”</i> Colgado del arco → <i>“Fuerza inquebrantable”</i> Equilibrio en un pie → <i>“Maestros del balance”</i> Sentadilla estática → <i>“Pilares de la alianza”</i> Brazo extendido con balón → <i>“Resistencia de titanio”</i> Salto con lazo → <i>“Ritmo imparable”</i></p>

	resalta el valor de la unión y la cooperación como aprendizajes centrales de la jornada.	
RECURSOS: Conos, balón de baloncesto, arco de microfútbol, pared para apoyar espalda, lazos de saltar.		

Nota: Elaboración propia

Tabla 10

Planeación de clase, sesión 8

PLAN DE CLASE DIARIO		
Institución: IED Técnico Comercial José de San Martín		
Nombre del Profesor: Diego Armando Ortiz Ruiz		Fecha: 21-10-2025
Sesión: 8 Quemados selectivo	Hora: 8:00am – 9:00am, 9:00am – 10:00 am, 12:20pm – 1:00pm	Curso: 11.3, 10.1, 10.3
Trayecto: Competencia motriz intencional y consciente		Tema: Estrategias motrices y cognitivas para superar desafíos
Propósito: reconocer que el movimiento no solo es un acto individual, sino también un medio para dialogar, cooperar, asumir roles compartidos y generar comunidad, fortaleciendo la pertenencia y la responsabilidad colectiva en la práctica motriz.		
Actividad	Descripción	Puntos / Insignias

Introducción	El profesor recuerda brevemente el sistema de apuestas y puntos. Cada equipo acuerda su apuesta mínima de 50 puntos para participar en la actividad. Se explica la dinámica tradicional de los quemados	
Quemado selectivo	Variante del clásico “quemados”. Antes de cada ronda, cada equipo decide cuáles dos de sus integrantes se pueden ponchar. Los demás quedan protegidos, aunque estén en la cancha. Si un rival lanza y logra golpear a uno de los dos designados, ese jugador queda eliminado; pero si golpea a alguien que no estaba en la lista, no pasa nada y el juego sigue. En la siguiente ronda los equipos pueden cambiar a los dos seleccionados, rotando responsabilidades. Esta dinámica potencia la estrategia, la observación y la coordinación interna, ya que obliga a cuidar a los expuestos y a pensar en conjunto la mejor forma de defenderlos.	Mínimo 50 puntos en juego por equipo. Bonificación de 10 puntos extra al equipo que logre que sus dos jugadores seleccionados no sean eliminados en una ronda.
Cierre y reflexión	Se abre un espacio de conversación sobre cómo eligieron a los jugadores que se ponchaban, qué estrategias usaron para protegerlos y cómo se sintieron los que estuvieron en riesgo. Se resalta que el juego no depende solo de la habilidad individual, sino del pensamiento colectivo y la capacidad de adaptarse a decisiones estratégicas.	Insignia “Guardianes Selectivos” al equipo que demuestre mayor capacidad táctica y organización en la protección de sus integrantes.
RECURSOS: Conos, balones, pelotas		

Nota: Elaboración propia

Tabla 11

Planeación de clase, sesión 9

PLAN DE CLASE DIARIO		
Institución: IED Técnico Comercial José de San Martín		
Nombre del Profesor: Diego Armando Ortiz Ruiz		Fecha: 28-10-2025
Sesión: 9 La ruta de los valientes	Hora: 8:00am – 9:00am, 9:00am – 10:00 am, 12:20pm – 1:00pm	Curso: 11.3, 10.1, 10.3
Trayecto: Autonomía afirmada motrizmente		Tema: Elección de alternativas motrices
Propósito: favorecer en el estudiante la capacidad de elegir entre alternativas de acción, autodirigir su participación y reconocer la vivencia y el proceso de decisión.		
Actividad	Descripción	Puntos / Insignias
Introducción	El profesor recuerda el sistema de apuestas y puntos. Cada equipo acuerda su apuesta mínima de 50 puntos para participar en la actividad. Se explican las reglas básicas del kickball como referencia inicial.	- Mínimo 50 puntos en juego por equipo.
La ruta de los valientes	En cada ronda, dos integrantes de cada equipo atraviesan la ruta con los ojos vendados. El resto del equipo puede acompañarlos para defenderlos físicamente de los balonazos lanzados por los rivales desde los costados. La meta es que los vendados lleguen al otro extremo sin ser tocados, confiando plenamente en sus compañeros. Si un	Bonificación de 5 puntos extra por cada vendado que llegue a la meta sin ser golpeado.

InerciaZero

	<p>vendado es golpeado por una pelota, se descuenta 1 punto de la apuesta. Si logra atravesar la ruta sin ser tocado, suma 5 puntos extra para el equipo. La estrategia consiste en organizarse entre defensores y guías para proteger a los vendados, reforzando la confianza, la cooperación y la toma de decisiones conjuntas.</p>	
Cierre y reflexión	<p>Los vendados expresan cómo se sintieron al depender totalmente de la protección de sus compañeros, mientras que los defensores reflexionan sobre la responsabilidad de cuidar al otro bajo presión. El profesor orienta el cierre resaltando la autonomía para decidir cómo moverse, la confianza en el equipo y la importancia de asumir roles complementarios.</p>	<p>Insignia “Escudos Humanos” para el equipo que logre la mejor coordinación y valentía protegiendo a sus compañeros vendados.</p>
<p>RECURSOS: Lugar amplio con césped, vendas para los ojos, balones, pelotas y conos</p>		

Nota: Elaboración propia

Tabla 12

Planeación de clase, sesión 10

PLAN DE CLASE DIARIO	
Institución: IED Técnico Comercial José de San Martín	
Nombre del Profesor: Diego Armando Ortiz Ruiz	Fecha: 04-11-2025

Sesión: 10 El cuadro de la valoración	Hora: 8:00am – 9:00am, 9:00am – 10:00 am, 12:20pm – 1:00pm	Curso: 11.3, 10.1, 10.3
Trayecto: Competencia motriz intencional y consciente	Tema: Registro y valoración de logros en el proceso	
Propósito: reconocer que el movimiento no solo es un acto individual, sino también un medio para dialogar, cooperar, asumir roles compartidos y generar comunidad, fortaleciendo la pertenencia y la responsabilidad colectiva en la práctica motriz		
Actividad	Descripción	Puntos / Insignias
Introducción	El profesor recuerda brevemente el sistema de apuestas y puntos. Cada equipo acuerda su apuesta mínima de 50 puntos para participar en la actividad. Se explica la dinámica tradicional de los quemados	
El cuadro de la valoración	Se dibuja un cuadro grande en el suelo dividido en casillas con las iniciales de todos los estudiantes. Un jugador lanza una piedra hacia el cuadro y, donde caiga, la persona cuya inicial está en la casilla es quien debe salir a ponchar. El resto de los estudiantes corre por las bases (primera, segunda, tercera y regreso al cuadro). Al finalizar la jugada, los estudiantes que fueron ponchados deben responder en voz alta: su mayor logro en las sesiones, su mayor reto, qué cambiarían de la clase y por qué. La dinámica integra el movimiento con la valoración, haciendo que la	Mínimo 50 puntos en juego por equipo. Bonificación de 10 puntos extra si todos los integrantes aportan en la reflexión.

InerciaZero

	reflexión surja de manera participativa y en conexión con la experiencia de juego.	
Cierre y reflexión	Se genera un diálogo final en el que se destacan los aprendizajes más importantes, tanto individuales como colectivos. El profesor entrega la insignia común y resalta que el verdadero logro es lo construido en comunidad, más allá de la competencia entre equipos.	Insignia colectiva “Cierre del Proceso” otorgada a todo el grupo , como reconocimiento simbólico al recorrido realizado en las sesiones.
RECURSOS: Tiza o cinta para marcar el cuadro y las bases, piedras pequeñas o fichas, espacio amplio, pelotas y conos.		

Nota: Elaboración propia

Análisis de la Experiencia

Este apartado abre el análisis de la experiencia a partir de lo que ocurrió en las sesiones de ejecución piloto. Reúne propósitos, decisiones y resultados; contrasta lo planificado con lo vivido; y ordena hallazgos que involucran a estudiantes, al diseño de las propuestas, a la organización de las clases y a la forma de valorar lo que se logró.

Aprendizajes como Docente.

A lo largo de la experiencia se fue tomando conciencia de varios aspectos de la práctica pedagógica. En primer lugar, se reconoció que la competencia en clase solo adquiere sentido formativo cuando contribuye a disfrutar el logro sin que nadie quede descalificado y cuando se vincula con decisiones reales que se toman en el juego. Esto llevó a replantear la manera de organizar las sesiones: se identificó que la autonomía no crece ni en un escenario totalmente abierto ni bajo un exceso de instrucciones, sino cuando las reglas son pocas y claras, las metas son alcanzables y se disponen momentos breves para explicar qué se va a hacer y con qué intención. Del mismo modo, se evidenció que las explicaciones iniciales demasiado extensas reducen la iniciativa, por lo cual se optó por acortar la parte expositiva y permitir que muchas decisiones se resolvieran en el propio movimiento.

La incorporación de actividades motrices no convencionales y de la gamificación llevó también a transformar la forma de planear. Se observó que la novedad en las propuestas y el uso de retos, puntos y reconocimientos no solo hacían la clase más atractiva, sino que ofrecían pistas claras sobre la organización de los equipos, la manera de acompañarse y las formas de reaccionar ante el conflicto. Se comprendió que la competencia puede sostener el esfuerzo cuando el nivel de reto está bien calibrado, es decir, cuando resulta lo suficientemente exigente para implicarse, pero sin llegar a ser inalcanzable. Al mismo tiempo, se advirtió que encadenar tareas muy

InerciaZero

demandantes sin pausa generaba desgaste, lo que llevó a valorar la alternancia entre esfuerzos intensos, momentos creativos y espacios breves de recuperación. La distribución de roles dentro de los equipos —quien guía, quien observa, quien comunica, quien cuida el desarrollo del juego— se consolidó como una herramienta concreta para favorecer la vinculación activa de un mayor número de estudiantes.

Las tensiones surgidas durante las sesiones se constituyeron igualmente en una fuente importante de aprendizaje. Las expresiones de inconformidad frente a decisiones de arbitraje y las percepciones de favoritismo impulsaron a revisar la forma de comunicar los criterios de puntuación, el tipo de relación que se construía con la figura de quien decide y el grado en que las reglas resultaban comprensibles. A partir de ello, se vio la necesidad de hacer más explícitas las normas del juego, ajustar la manera de otorgar puntos e incorporar de forma más clara la cooperación y el apoyo como aspectos que también merecen reconocimiento.

Finalmente, el uso de relatos orales breves durante la sesión se consolidó como un recurso valioso. Escuchar cómo se describían las sensaciones, decisiones y ajustes realizados en cada actividad permitió afinar el diseño de las sesiones siguientes, regular el nivel de exigencia y verificar si la gamificación estaba cumpliendo una función pedagógica y no únicamente recreativa. En conjunto, la experiencia permitió avanzar hacia una conducción de la clase que orienta sin imponer, cuida el equilibrio entre reto y cuidado y entiende la EF como un espacio en el que movimiento, palabra y reflexión permanecen articulados.

Transformaciones en el Contexto y en los Participantes

Gracias a la combinación de actividades motrices no convencionales y a la estrategia de la gamificación se produjo cambios verificables en la dinámica de las clases y en la forma de

InerciaZero

participar. Se redujo el ausentismo dentro de la sesión (menos salidas prolongadas y desistimientos), aumentó la permanencia activa y se amplió el número de intervenciones con sentido (propuestas, preguntas, ajustes de estrategia). Al inicio, varios estudiantes cumplían su rol y se iban a sentar; luego permanecían atentos a que sus compañeros también alcanzaran su objetivo y los animaban, ofreciendo apoyos concretos (reparto de tareas, recordatorios tácticos, ajustes de ritmo). Este desplazamiento de lo individual a lo colectivo se reflejó en tres planos: la autonomía, al asumir decisiones propias en función del objetivo común, la competencia percibida, al reconocer progresos alcanzables y sostener el esfuerzo y la relación, al priorizar el apoyo y el juego limpio como parte del logro. La valoración cualitativa mediante relatos de experiencia permitió registrar estos cambios en el momento y vincularlos con los objetivos del proyecto, mostrando que la motivación inicial —incluso cuando surgió por curiosidad ante lo no convencional— se convirtió en participación sostenida y en una comprensión más amplia del sentido de competir con otros y no contra otros.

Incidencias en el Diseño

El diseño se fue ajustando sesión a sesión a partir de lo que ocurría en clase, con base en la observación, en los relatos que surgían mientras se jugaba y en las huellas del propio sistema de juego. No se trató de cumplir un guion, sino de afinar en marcha para sostener la participación y el sentido de la propuesta.

Con grupos grandes, el momento de explicar se hacía largo: -era difícil mantener la atención, las dudas se cruzaban y no siempre quedaba claro si todos habían comprendido lo mismo. Para agilizar ese tramo, se decidió explicar las consignas a un/a representante por equipo; después, cada representante replicaba la información a su grupo y verificaba que estuvieran listos

InerciaZero

para empezar. Como resultado, menos tiempo de explicación general y un inicio de tarea más ordenado.

Orden y foco de la indicación: cuando las instrucciones eran extensas o acumulaban condiciones, el inicio se demoraba y la atención se dispersaba. Se optó por órdenes más simples, centradas en pocas decisiones principales y con un propósito claro, de modo que la conversación pasara del “cómo era la regla” al “qué vamos a decidir y por qué”.

Reglas que se ajustan para mantener la fluidez: a lo largo de las sesiones las reglas se iban modificando para evitar interrupciones y no volver monótona la experiencia. Si aparecían choques o zonas de confusión, se modificaban límites (tiempos, zonas, relevos) o se flexibilizaban condiciones hasta encontrar un marco que ordenara la actividad sin ahogar la autonomía.

Ritmo y variación ante señales de aburrimiento o fatiga: en momentos se percibía aburrimiento (esperas largas, conversación lateral) o cansancio. Ante esos signos, se alternaron demandas (una tarea más física seguida de otra creativa o cooperativa), se acortaron secuencias, se rotaron pequeños roles dentro del equipo y se introdujeron variantes breves para renovar el interés sin perder el objetivo del día.

Espacio y material al servicio del propósito: cuando el uso del espacio generaba tiempos muertos o dificultaba ver las decisiones, se ajustaron dimensiones y recorridos para hacer el tránsito más ágil. Si el material desmotivaba (rechazo al objeto, dificultades para recibir o pasar), se substituyó por alternativas disponibles que mantuvieran la intención de la tarea.

Puntuación con sentido didáctico: hubo momentos en que “sumar” desplazaba el propósito. Se reajustó la asignación de puntos para que contara no solo el resultado, sino también cómo se organizaba el equipo y cómo apoyaban a un compañero hasta cumplir su objetivo. Con

InerciaZero

esto, disminuyeron discusiones estériles y aumentaron las referencias a los procesos que daban lugar al logro.

Relatos integrados en la acción: Aunque no se hicieron pausas formales, los relatos emergían durante la actividad (comentarios breves entre rondas, mientras se reorganizaban o al cambiar de rol). Esos intercambios permitieron ajustar en el momento decisiones tácticas sencillas (acercar distancias, cambiar un orden, redefinir un relevo) y, a la vez, recoger cómo estaban viviendo la tarea.

Manejo de tensiones: en los relatos y comentarios aparecieron diferencias propias del juego (reclamos, comparaciones, supuestos favoritismos, incluso expresiones ofensivas). Estas situaciones se registran aquí como materia de reflexión, no como insumos de ajuste: ¿cómo se construyen las percepciones de injusticia?, ¿qué criterios se consideraron válidos en el momento?, ¿qué lugar tiene el otro en el logro propio?, ¿cuándo el resultado desplaza el propósito de la tarea?, ¿qué normas compartidas se activaron y cuáles quedaron en duda? Su registro permitió comprender mejor las lógicas de participación, los acuerdos que efectivamente operaron en la sesión y los puntos en que el dispositivo perdió claridad.

Conclusiones

El proyecto confirmó que la autodeterminación se activa cuando el movimiento tiene sentido para quien participa. En la práctica se concretó en sesiones con indicaciones comprensibles, retos alcanzables y pausas breves de reflexión que favorecieron elecciones responsables y organización del trabajo. La gamificación funcionó como medio pedagógico al visibilizar procesos, sostener la atención y marcar progresiones siempre que los recursos permanecieron subordinados al propósito formativo.

InerciaZero

Hubo mejoras observables en la participación con menor abandono dentro de la sesión, mayor permanencia en lo propuesto e intervenciones orientadas a resolver situaciones reales. El tamaño del grupo incidió en el arranque de las tareas y en la atención durante las explicaciones, por lo que se implementó una persona representante por equipo para recibir y replicar las indicaciones, medida que ordenó la puesta en acción y redujo tiempos muertos. En cuanto a contenidos, el propósito no es excluir los deportes populares, quizás basta con enseñarlos de otra manera mediante variación de reglas, rotación de roles y foco en decisiones tácticas, lo que amplía la participación de estudiantes con distintos perfiles motrices. La evaluación acompañó procesos con instrumentos breves y devoluciones situadas que permitieron ajustar en tiempo real cooperación, toma de decisiones y resolución de problemas.

Desde el plano disciplinar, la perspectiva de MH logró representar relaciones importantes entre sentido, experiencia y mediaciones pedagógicas, ofreciendo un marco valioso para orientar decisiones y para leer la clase como espacio de construcción compartida. Sin embargo, para futuras intervenciones se recomienda considerar la praxiología motriz que propone Parlebas (2001), en particular su noción de lógica interna de las situaciones motrices, como herramienta operativa para decidir reglas, roles, tipos de interacción, circulación de la información, niveles de incertidumbre y criterios de éxito, con el fin de afinar comparaciones entre tareas y mejorar la toma de decisiones de diseño.

Con restricciones reales de tiempo, matrícula y espacios, resultó eficaz combinar estructura y apertura. Reglas simples y compartidas, metas claras, opciones de decisión y pausas cortas de ajuste sostuvieron la implicación y cuidaron la seguridad. InerciaZero demuestra viabilidad pedagógica y deja una ruta clara para continuar fortaleciendo la motivación y la autonomía del estudiantado en próximas iteraciones en la IED Técnico José de San Martín.

Recomendaciones

En este proyecto la intención fue abrir oportunidades a nuevas formas de moverse; sin embargo, los deportes populares también pueden ser significativos siempre que cambie la metodología y la intención pedagógica: adaptar reglas, rotar roles (capitán, árbitro, analista, cronista), focalizar la toma de decisiones y, cuando aporte, incorporar elementos de juego (insignias o metas de proceso) subordinados al aprendizaje. Esta orientación se sostiene en la perspectiva de Blázquez sobre el deporte educativo, que sitúa el foco en la persona que aprende y no en el deporte en sí: “No es el movimiento (generalmente en forma técnica deportivo) el que ocupa el lugar central, sino la persona que se mueve, que actúa, que realiza una AF. Interesa menos el deporte y más el deportista” (1995, p. 4).

Con este marco, no se excluyen los deportes populares; se enseñan de otra manera: con reglas ajustadas, roles rotativos y metas de proceso, para que la experiencia resulte más significativa, con mayor participación y coherencia con los fines formativos del curso.

InerciaZero creció con la MH que interpreta Eugenia Trigo y se apropia en Motricidad Vital. Ese enfoque ayudó a darle sentido a lo que se hacía, a mirar el movimiento como experiencia, a cuidar el vínculo y a tomar decisiones curriculares con coherencia. Gracias a esa base se pudo hablar de personas, no solo de técnicas, y construir sesiones que importaran en lo humano y en lo pedagógico.

Ahora bien, al avanzar —sesión a sesión— se notó que las propias dinámicas de las actividades empezaron a marcar el rumbo de las reglas, que los roles, la cooperación y la oposición entre equipos sostenían la incertidumbre de los retos. Lo anterior fue mostrando que el proyecto pedía también una mirada más estructural y operativa. Ahí encaja la praxiología motriz de Parlebas, que invita a leer la lógica interna de cada situación para comparar, optimizar y

InerciaZero

evaluar con mayor claridad. Como recuerda el autor “La lógica interna constituye el sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (Parlebas, 2001, p. 302).

Por eso se recomienda volver a leer el conjunto de actividades y las mecánicas motivacionales (puntos, insignias y apuestas simbólicas) desde esa lógica interna y considerar — si el curso del proyecto lo confirma— sustituir el marco disciplinar por la praxiología motriz. No es negar lo logrado; es honrar lo aprendido y afinar la estructura para que lo que se busca en términos de sentido también se sostenga en términos de funcionamiento. Al final, lo trabajado desde la MH dio el por qué: el sentido, la experiencia y el vínculo que justifican cada decisión. En el camino, las propias dinámicas de las sesiones nos fueron pidiendo afinar el cómo, y ahí la praxiología motriz de Parlebas puede ayudarnos a leer mejor la estructura de cada situación, ajustar reglas, roles y evaluar con criterios más claros.

Referencias

- Álvarez Flores, D. A. (2024). La gamificación en la enseñanza de la Educación Física: revisión sistemática. *Revista Mentor de Investigación Educativa y Deportiva*, 3(7), 225–246.
- Atienza, R., Valencia, A., & Devís, J. (2018). Experiencias de evaluación en Educación Física: una aproximación desde la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 127-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200127>
- Blázquez Sánchez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar: El deporte educativo*. Barcelona: INDE.
- Caldevilla Calderón, P., & Zapatero Ayuso, J. A. (2022). Los deportes alternativos como contenidos para la Educación Física en Educación Secundaria. *Retos*, 46, 1004–1014. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94422>
- Carrillo Bernal, R. G. (2017). *La educación física constructora de autonomía y subjetividad, un camino hacia la autonomía motriz* [Trabajo de grado de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10064>
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. Bogotá, Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Cuervo Martínez, B. A. (2022). *Propuesta didáctica para el favorecimiento de las habilidades básicas motrices en niños de 4 a 6 años a través de los juegos tradicionales* [Trabajo de grado de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.

Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación física emocional en adolescentes: Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional.

(“Redalyc. Educación Física Emocional en Adolescentes. Identificación de ...”) *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5–18.

<https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/511/314>

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (49.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).

https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/14682/deportes_alternativos_y_su_influencia_en_la_motivaci%C3%B3n_del_alumnado.pdf

García, F. B. (2024). *La gamificación y el aprendizaje lúdico como recurso didáctico* [Tesis doctoral]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/download/tesis/325324.pdf>

León, Ó., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2019). Gamificación en EF: Un análisis sistemático de fuentes documentales. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(1), 110–124.

<https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5791>

Menescardi, C., & Villarrasa-Sapiña, I. (2022). *Deportes alternativos y su influencia en la motivación del alumnado*. Human Review. *International Humanities Review*, 11(4), 1–9.

<https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3844>

Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Documento No. 15. Orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá, Colombia: MEN.

InerciaZero

<https://es.scribd.com/document/330303110/Documento-15-ORIENTACIONES-PEDAGOGICAS-PARA-EDUCACION-FISICA-Y-DEPORTE-pdf>

Ovalle, A. A., Ballestas Terán, J. C., Murillo Forero, A. A., & Pascagaza Calero, L. D. (2016).

Autodeterminación deportiva en escolares de octavo y noveno grado del Colegio

Gimnasio Colombiano del Sur [Monografía de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)]. UNIMINUTO.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Barcelona:

Paidotribo.

Patiño, A. (2020). *La evaluación cualitativa y el aprendizaje en centros de interés de jornada extendida en el Colegio Eduardo Santos* (Tesis doctoral). Universidad Cuauhtémoc.

Recuperada de https://21155268.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/21155268/sitio_ead/repositorio-tesis/ANDREALILIANAPATINOCARDOZO.pdf

Ripoll, O. (2024). *La gamificación en la educación superior*. Barcelona: Editorial Octaedro.

<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/02/9788410054738.pdf>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. (“0080.tif - Self-Determination Theory”)

American Psychologist, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Salazar-Ayala, C. M., & Gastélum-Cuadras, G. (2020). *Teoría de la autodeterminación en el contexto de Educación Física: una revisión sistemática*. *Retos*, 38, 838–844.

<https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>

Sérgio, M., Trigo, E., Genú, M., & Toro, S. (2014). *Motricidad humana: Una mirada retrospectiva* (2.^a ed.). Instituto Internacional del Saber.

InerciaZero

- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Escuela de Magisterio de Teruel, Universidad de Zaragoza*.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Trigo, E. (1994). *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física* (Vol. I). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Trigo, E. (2010). *Motricidad humana y su proyección educativa*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Trigo, E. (2020). *Motricidad humana y la perspectiva socio-histórica para la motricidad vital*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Trigo, E. (2022). *Motricidad vital: Una nueva ontología regional*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Universidad del Valle. (2024). *Propuesta curricular de deportes alternativos para fomentar la inclusión, la creatividad y el compromiso motriz en la Educación Física escolar* [Propuesta curricular]. Universidad del Valle.