

Del Bienestar al *VienSer*: una propuesta curricular para un cuerpo experiencial

Autores:

Nicolás Peñuela Cárdenas

María Paula Santacruz Parra



Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física – PC LEF

Bogotá, D. C, 2022

Del Bienestar al *VienSer*: una propuesta curricular para un cuerpo experiencial

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

Autores:

Nicolás Peñuela Cárdenas
María Paula Santacruz Parra

Tutor:

Mg. Consuelo González Mantilla

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física – PC LEF

Bogotá, D. C, 2022

Dedicatoria

A nuestra familia, pareja y amigos que han apoyado todo este proceso, ustedes han sido el impulso de nuestros días malos, nuestro apoyo y nuestra razón de ser, y han dejado una gran huella en nuestros corazones ya que nos han ayudado a seguir adelante a pesar de todas las dificultades que tuvimos, en verdad muchas gracias.

Agradecimientos

A mi Dios por permitirme llegar hasta aquí gracias a su gran amor y misericordia, a mi madre por el apoyo incondicional en este proceso, por alentarme todos los días a ser mejor y a seguir esforzándome, a mi padre por su amor y ayuda en cada uno de los momentos de mi vida, a mis amigos, pareja y familia que son el eje fundamental de mi vida a quienes les tengo un gran cariño y aprecio y a la profesora Consuelo por su paciencia y sus sabios consejos.

Nicolas Peñuela Cárdenas

A todas aquellas personas que hicieron parte de este proceso formativo, familiares, compañeros y a la combi ya que, con su apoyo, ánimo y entusiasmo pudimos avanzar en este arduo camino.

A mi tutora Consuelo González por su acompañamiento y disposición en todo nuestro proceso de la propuesta curricular

María Paula Santacruz Parra

Contenido

Introducción.....	8
Capítulo 1: Contextualización de la Necesidad.....	12
Experiencia Personal en la Escuela	14
Estudios Sobre la Afectación Negativa de la Pandemia en los Niños.....	15
Estudios del Bienestar Desde Disciplinas Diferentes a la Educación Física.....	16
Planes Curriculares Alejados de lo Emocional en Básica Primaria	17
Contexto Histórico y Político del Bienestar en los Niños.	19
Bienestar Infantil	22
Medición del Bienestar.....	31
Otras Nociones	39
Trabajos Orientados en la Preocupación del Bienestar de los Niños	45
Papel de la Educación Física Desde el Bienestar de los Niños	50
Capítulo 2: Perspectiva Educativa.....	53
De lo Humano.....	53
De lo Cultural- Social.....	64
Perspectiva del Desarrollo Humano desde la Subjetividad y la Intersubjetividad	68
Hacia la Educación física	77
La Experiencia Corporal.....	79
La Experiencia Corporal y su Relación con el <i>VienSer</i>	88
Pedagogía Corporal de Mariel Ruiz	94
Fundamento Curricular.....	104
Capítulo 3 : Diseño Curricular	107
El sentido del Diseño Curricular	107
Macro diseño	120
Evaluación Formativa.....	127
Evaluación por Portafolios	130
Capítulo 4: Análisis de la Experiencia del Pilotaje	135
Caracterización de la Población	135

Entrevista con el Docente de Educación Física y análisis del PEI.....	136
Encuesta de Caracterización de la Población	139
Análisis del Momento Pedagógico Perceptivo	152
Análisis del Momento Pedagógico Evaluativo.....	160
Análisis del Momento Pedagógico Constructor	169
Diario de Campo, Análisis del Componente Humanístico.....	175
Diario de Campo, Análisis del Componente Pedagógico.....	180
Diario de Campo, Análisis del componente Disciplinar	186
Análisis de las evaluaciones	191
Análisis de la Evaluación Docente (Componente Pedagógico)	191
Análisis de la Coevaluación (Componente Humanístico).....	201
Análisis de la Rejilla de Experiencia (Componente Disciplinar)	207
Capítulo 5: Reflexiones Finales.....	214
Reflexiones Acerca de la Propuesta	215
Reflexiones Acerca del Rol Docente.....	217
Reflexiones Sobre el Proceso de Evaluación	218
Referencias	219
Anexos	228

Índice de Gráficas

Gráfica 1.1 Aspectos del bienestar subjetivo según Diener (1999) Creado por Moyano y Ramos (2007)	27
Gráfica 1.2 Mapa conceptual sobre los aspectos del bienestar subjetivo, según estudio Children`s World (2020).	35
Gráfica 1.3 Dimensiones que hacen feliz a un niño o niña. Chala (2015).	44
Gráfica 2.1, Perspectiva del desarrollo humano desde este PCP	75
Gráfica 2.2 Relación de la Experiencia corporal, interpretación según Mariel (2011).	82
Gráfica 3.1 Interpretación Gráfica del diseño curricular del bienestar al VienSer.....	109
Gráfica 3.2 Matriz de relaciones de la propuesta del bienestar al VienSer	108
Gráfica 3.3 Primer Momento La percepción de mi experiencia pasada y actual	108
Gráfica 3.4 Momento evaluativo denominado Valorando la experiencia de vivir.....	113
Gráfica 3.5 Momento constructor denominado Integrando y construyendo para la vida. .	118
Gráfica 3.6 Macro diseño de la propuesta Del Bienestar al VienSer	122

Gráfica 3.7 Macro diseño, Ejes temáticos del primer momento	123
Gráfica 3.8 Macro diseño, Ejes temáticos del segundo momento.....	124
Gráfica 3.9 Macro diseño, ejes temáticos del tercer momento.....	126
Gráfica 4.1 Categorías de Análisis de los instrumentos de evaluación	151
Gráfica 4.2 Niveles de manifestación del ser del niño desde lo perceptivo.	152
Gráfica 4.3 Análisis del momento perceptivo	155
Gráfica 4.4 Niveles de manifestación del ser del niño desde lo evaluativo	161
Gráfica 4.5 Análisis del momento Evaluativo.....	165
Gráfica 4.6 Niveles de manifestación del ser del niño del momento constructor	170
Gráfica 4.7 Análisis del momento constructor. Elaboración propia	173
Gráfica 4. 8 triangulación de datos desde el componente humanístico.....	178
Gráfica 4.9 Triangulación de datos desde el componente pedagógico	183
Gráfica 4.10 Triangulación desde el componente Disciplinar	189
Gráfica 4.11 Triangulación de datos evaluación docente.....	199
Gráfica 4. 12 Triangulación del semáforo de la coevaluación	202
Gráfica 4. 13 Triangulación de la rejilla experiencia del ser.....	211

Índice de Tablas

Tabla 1 Hallazgos respecto a la necesidad	13
Tabla 2 Categorías del bienestar subjetivo según Diener (1994)	29
Tabla 3 Instrumentos de Medición de la Satisfacción y la Felicidad	38
Tabla 4 Relación de Satisfacción-Felicidad	43
Tabla 5 Categorías encontradas.....	150
Tabla 6 Análisis del componente Humanístico	175
Tabla 7 Análisis componente pedagógico	181
Tabla 8 Análisis del componente Disciplinar.....	186
Tabla 9 Semáforo rojo de la coevaluación	203
Tabla 10 Semáforo amarillo de la coevaluación	204
Tabla 11 Semáforo verde de la coevaluación.....	205

Índice de Anexos

Anexo 1 Rúbrica de heteroevaluación docente-estudiante.....	228
Anexo 2 Rúbrica de autoevaluación del portafolio	229
Anexo 3 Rejilla experiencias del ser	230
Anexo 4 Semáforo de la coevaluación	231
Anexo 5 Rúbrica de maestro emocional.....	232
Anexo 6 Micro diseño	233
Anexo 7 Consentimiento informado.	234
Anexo 8 Encuesta de percepción de bienestar.....	235
Anexo 9 Entrevista profesor Educación Física de la institución.....	238
Anexo 10 Análisis del Momento Perceptivo por cursos	240
Anexo 11 Análisis del momento evaluativo por cursos	242
Anexo 12 Análisis del momento constructor por cursos.....	245

Introducción

Es preciso comprender la epistemología de los términos para poder establecer relaciones sólidas entre conceptos. La etimología de **Bienestar** proviene de dos palabras *bene* y *stare* lo que significa *estar y bien* o el *estado del bien* de allí se desprenden diferentes definiciones que posibilitan la interdisciplinariedad del concepto.

Por un lado, se menciona que el bienestar es “aquel estado en el que los individuos tienen la capacidad y posibilidad de llevar una vida que tiene motivos para valorar” (Castañeda , Betancourt, Salazar, & Mora, 2017, p. 1) La OMS (1948) plantea que la salud es “un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad” (párr. 1) por otro lado, “...bienestar social se relaciona con factores sociales, económicos, culturales e interpersonales que la sociedad y el individuo adquiere en el transcurso de su vida” (Egg, 2011, p. 51).

Por otra parte, la mirada hedonista del bienestar se asemeja mucho a varios aspectos de la filosofía aristotélica ya que se centra en lo anímico y los sentimientos y cómo estos dos influyen en el equilibrio del ser humano. Por su parte, Aristóteles (1994) en su texto *Ética Nicomáquea* recoge la concepción de bienestar desde la clasificación de bienes externos o materiales, bienes del cuerpo o de salud- belleza física y bienes del alma o anímicos, explicando que esta triada conforma el bienestar.

Con estas diferentes acepciones del concepto se puede develar como los aspectos sociales (es decir el entorno y todo lo que sucede en él), biológicos (entendido como todo lo anatómico y funcional del cuerpo), cognitivos (procesos de aprendizaje) y emocionales (factores anímicos del ser) inciden de manera directa o indirecta en el *estado del bien* del

ser humano. Por ejemplo: el bienestar desde la mirada aristotélica permite realizar varias interpretaciones que integran las dimensiones humanas desde su misma triada.

Primero, el bienestar como un bien externo o material. Se entiende por bien externo aquel “bien instrumental o medio de obtención para algún fin específico, no se desea por sí mismo, sino por el bienestar interior que puede procurar” (Valdez, 1991, p.71). Este tipo de bien puede integrarse en la dimensión social del ser humano desde la perspectiva del bienestar como material, es decir que entran en juego la adquisición de bienes y riquezas, las comodidades que se tengan, el acceso a educación y salud y demás aspectos que logren una satisfacción personal, como lo menciona Martínez (2008) “El bienestar ha sido asimilado a disponibilidad de ingresos, por encima o por debajo de un cierto umbral; asociado a la satisfacción de necesidades básicas requeridas para la supervivencia” (p.23), cabe resaltar que dentro de esta dimensión inciden otros factores externos como las condiciones sociales, aspectos de calidad de vida, relaciones de comunicación, cultura, entre otras.

Segundo, el bienestar como un bien del cuerpo o de salud y belleza. En este sentido el “...bien corporal o estético que propicie una buena forma de vivir” (Valdez, 1991, p.72) en donde la salud y la belleza toman un papel fundamental para la realización personal, hay que recalcar que los dos primeros bienes (externo y el corporal) según Aristóteles tienen la misma finalidad de obtención para algún fin específico para la satisfacción.

Este tipo de bien puede asociarse desde la dimensión biológica, entendiendo el bienestar desde una mirada funcional de cuerpo, es decir un cuerpo que se sienta bien interna y externamente, que pueda realizar actividades o que pueda ser capaz de adaptar

acciones motrices según las necesidades y que en aras de la salud encuentre el equilibrio físico, emocional y social.

En tercer lugar, se encuentra el bienestar como *bien del alma o bien anímico*, este se entiende por *aquel equilibrio interior y anímico del ser*. A simple vista podría decirse que la dimensión anímica del ser humano está inmersa en la concepción que brinda Aristóteles por su particularidad de las emociones. Sin embargo, el bienestar va más allá de un sentirse bien emocionalmente porque este sentido filosófico posibilita pensar el bienestar como *estado practica de búsqueda de la felicidad* que no solo permite tener un propósito final de la vida, sino que también alude a los factores intrínsecos y extrínsecos de esa felicidad, es decir las personas, las condiciones, el conocimiento y el raciocinio, entre otros aspectos importantes, lo que resulta llamativo para la concepción de bienestar ya que estos últimos factores unifican las dimensiones del ser humano concibiendo el bienestar desde la integralidad.

Hasta este punto, se esclarece cómo las diferentes nociones de bienestar permiten el acercamiento del concepto a la integralidad del ser comprendiendo así el bienestar como ¹*aquella práctica o estado del ser humano que posibilita la búsqueda de propósitos por medio de agentes externo e internos*, puesto que el ser humano busca un estado de bienestar en todas las dimensiones que lo constituyen a través del cuerpo con el que experimenta el mundo, por ello, debe buscar la manera de cuidar su propia integralidad ya que es una parte fundamental de su conexión en varios aspectos del ser. De igual manera, el bienestar y las corporalidades diversas se correlacionan naturalmente, puesto que es por medio del cuerpo

¹ Interpretación propia del concepto de bienestar, tenido en cuenta las diferentes nociones del concepto

que se puede *sentir, vivir, percibir y existir*, por ello, todo lo que pasa en su entorno, en su cuerpo, en sus emociones y su vida en general, está interconectado y va a repercutir de manera directa o indirecta en la misma.

Entendiendo esta premisa, el núcleo del macro proyecto cobra sentido de manera individual y colectiva, ya que se debe comprender e interiorizar como los cuerpos están permeados por todo lo relacionado con el mundo, con la búsqueda de la integralidad de su propia existencia con el fin de tener en orden todos estos aspectos que lo constituyen, poder lograr sus objetivos tanto personales como a nivel social, así, surge la necesidad de sentirse bien consigo mismo, su entorno y sus relaciones sociales.

Capítulo 1: Contextualización de la Necesidad

Este Proyecto Curricular Particular (PCP), surge de un interés personal y colectivo por las necesidades que pudieran tener los niños y niñas respecto a su bienestar en la escuela. El bienestar como se definió antes es *aquel estado o práctica del ser humano que posibilita la búsqueda de propósitos por medio de agentes internos y externos*. Gracias a este, es que existe una sinergia del cuerpo, alma y mente.

Entendiendo esta noción de bienestar y con el fin de evidenciar posibles necesidades en el proceso, se realiza un recorrido histórico de nuestra vivencia en la escuela primaria y de los procesos de enseñanza- aprendizaje con relación al tema a tratar. Ahora bien, para establecer la necesidad, se toman aspectos importantes que hacen que se pueda desarrollar una propuesta. Partiendo en primer lugar de nuestra experiencia personal para establecer que la escuela no desarrolló muchos espacios de identificación, descubrimiento o potenciación de lo que nos gustaba o no, qué nos permitía sentirnos bien o no y qué de eso podíamos tomar para fortalecer nuestro desarrollo personal y social. Debido a que la escuela fue solo un escenario de desarrollo intelectual y motor, en donde no se dieron esos espacios de reconocimiento individual, se llegó a un interés por proponer una alternativa desde la educación física para poder propiciar espacios de reconocimiento del bienestar.

En segunda instancia, se plantea que el bienestar no ha sido problematizado a nivel escolar desde la educación física, puesto que hay evidencias de diversos estudios en áreas como psicología, sociología, la economía, antropología, pero no se ha analizado en concreto desde la educación física, lo que posibilita que se pueda abordar como línea de investigación en esta área.

En tercer lugar, por los datos de estudios recientes acerca de cómo la pandemia a nivel mundial y el confinamiento en las casas debido al COVID 19 afectó a las familias y a los niños generando una baja en los niveles de felicidad dentro de los hogares en Colombia, además de conflictos y situaciones que ponían en riesgo el bienestar subjetivo de los niños dentro de la familia.

Por último, un análisis de la no consideración del bienestar dentro de los currículos escolares y desde el PEI; lo que refleja una preocupación mayor por el conocimiento adquirido que por el bienestar del niño. Es necesario prestar mayor atención al bienestar en básica primaria y vigilancia a las necesidades específicas de los niños. Partiendo de esos hechos se plantea la necesidad de *fomentar un currículo con mayor énfasis hacia el bienestar en la básica primaria*. Así las cosas, se le apunta al Bienestar Subjetivo (BS en adelante) como alternativa para mejorar el bienestar en la escuela.

Tabla 1

Hallazgos respecto a la necesidad

Hallazgos respecto a la necesidad que da origen al proyecto	
1.	Experiencia personal en la escuela
2.	Estudios del Bienestar desde diferentes disciplinas, pero no desde la Educación Física
3.	Estudios actuales de la afectación negativa del niño, en diferentes aspectos a causa de la pandemia
4.	Planes curriculares con poca presencia de componentes emocionales en básica primaria

Elaboración Propia

Ahora bien, conociendo las necesidades del proyecto, es importante plantear: qué se entiende por Bienestar Subjetivo, cómo se constituye, cómo se concibe en los niños y cuál

es el aporte a este proyecto. Teniendo en cuenta que el bienestar constituye un aspecto importante en la vida de los niños, el concepto abarca la integralidad del ser, permitiendo su desarrollo en varias dimensiones y aspectos propios de las personas pertenecientes a una sociedad. Así se explica la influencia que tienen otras dimensiones del ser humano en la constitución del bienestar del ser y apoyando el planteamiento de que los factores están relacionados con la satisfacción, agrado, felicidad, auto concepto y confianza. Por lo anterior se deben analizar los factores que pueden generar un mayor impacto en su vida y en su relación con los demás.

Experiencia Personal en la Escuela

Partiendo de la experiencia personal para hacer un análisis de los temas que se enseñaban en la clase de educación física, el objetivo con el que se hacía y de qué manera se enseñaba. Se identifican puntos importantes; en las dos experiencias existió convergencia en que no se enseñaba con el objetivo de que los estudiantes tuvieran un buen desarrollo de su bienestar, sino que se orientaba más el objetivo de la clase a contenidos asignaturitas, temas que solo se preocupaban por poder evidenciar una cualidad o un aprendizaje en el momento, más no por un desarrollo a partir de lo que el estudiante le gustaría aprender, de las necesidades específicas de su proceso de enseñanza o de los intereses individuales y colectivos que pueden aportar en su desarrollo personal desde un trabajo de sensibilización en la escuela. lo que hace sentir bien al estudiante.

El segundo punto evidenció que no se propiciaba el desarrollo personal. Se trataba todo como una colectividad donde las necesidades personales no eran tenidas en cuenta. Las habilidades de cada estudiante no eran un aspecto relevante en el momento de desarrollar la clase, solamente se buscaba el objetivo planeado. El tercer aspecto se refiere a

la falta de atención hacia el bienestar dentro de las instituciones mismas, solo se hablaba de bienestar cuando ocurría un hecho tan notorio y tan determinante que no se pudiera ignorar, puede ser en el tema de salud, de educación o la interacción con los demás.

Estudios Sobre la Afectación Negativa de la Pandemia en los Niños

Uno de los entornos más importantes para los niños es sin duda alguna la familia, incluidos los padres, familiares y personas cercanas, que los ayudan tanto de manera emocional como material. Necesariamente hay que hablar de la importancia de una adecuada relación familiar para lograr un buen desarrollo del niño, de sus valores y de su personalidad. El contexto social y escolar hace parte también del desarrollo del niño al igual que su bienestar a nivel subjetivo enfocándose específicamente en el caso de los niños, debido a la pandemia mundial debido a la cepa de COVID 19 que obligó a las personas a recluirse en sus casas, cambiando totalmente la manera de trabajar, de estudiar y así mismo la forma de relacionarse con los demás, los jardines, escuelas e instituciones de educación se vieron obligadas a cerrar y comenzar a impartir una educación de forma virtual, donde se aprendía por medio de plataformas educativas como Teams o Google classroom.

Esto de una u otra manera tuvo un impacto negativo en los niños, puesto que las relaciones interpersonales que se generan cuando se comparte con otros seres humanos es fundamental para su desarrollo social, así como para su bienestar.

En el caso específico de Colombia, se habla de las consecuencias a nivel de la salud mental de su población. Según el estudio del año 2020 del Departamento Nacional de Planeación (DPN) y la Unicef, denominado: ¿Cómo se relaciona la pandemia del COVID-

19 con la salud mental de los colombianos?, se pudieron evidenciar las consecuencias a nivel de salud mental. El estudio identificó que:

El 38% de los hogares encuestados reportó síntomas asociados con el deterioro de la salud mental de los NNA (Niños niñas y adolescentes). Además, comparando los hogares en los que no empeoró la salud mental de los adultos durante 2020 con los hogares donde sí ocurrió este fenómeno, se reportaron mayores niveles de síntomas de deterioro en los NNA. En particular, uno de cada tres hogares que reportaron síntomas asociados al deterioro de salud mental en los adultos entre mayo y noviembre de 2020, también reportó mayor tristeza en los NNA en ese mismo lapso de tiempo; uno de cada cuatro reportó el surgimiento de nuevos miedos en los NNA; y el 42% reportó mayor preocupación o ansiedad. (Moya y otros, 2021, p.5)

Por tanto, aludir al aumento de la tristeza en los niños, niñas y adolescentes es un tema preocupante a nivel del bienestar del niño, pues afecta su emocionalidad y su relación directa con sus padres y cuidadores. En ese sentido, la pandemia generó una necesidad de reforzar el bienestar subjetivo de los niños, así como también la construcción y reconstrucción de su felicidad. Al volver a la escuela el niño debe generar nuevamente esta interacción social con sus semejantes, relacionarse con las personas de su entorno escolar y social. Las mismas interacciones crean un aspecto fundamental en la formación del niño y de su bienestar.

Estudios del Bienestar Desde Disciplinas Diferentes a la Educación Física

Para lograr el bienestar se han analizado los factores que influyen para que el ser humano se sienta bien, además de cómo se llega a ese estado y qué factores lo constituyen. Al ser tan amplio y complejo este análisis, varias disciplinas lo han estudiado desde su

perspectiva. Los estudios del área de la salud analizan desde el punto de vista médico qué es el bienestar y cómo el cuerpo se encuentra bien. También se ha estudiado desde el punto de vista de la sociología, allí se examinan las afectaciones que tienen para el bienestar la relación de las personas con su entorno, con su familia y personas cercanas, además se estudia lo que se concibe socialmente como bienestar. Los estudios desde la Psicología miran cómo los factores emocionales, sentimentales, cognitivos y de conducta son fundamentales para analizar este fenómeno desde el funcionamiento del cerebro.

También se ven estudios económicos, donde el factor dinero es uno de los elementos para tener en cuenta en el momento de identificar si una persona tiene o no bienestar. Esto entre otras muchas disciplinas que hacen un trabajo importante con el análisis de este fenómeno. Sin embargo, desde el área de la educación física se encontraron 2 proyectos que analizan la relación que existe entre el bienestar y el cuerpo, las experiencias corporales, todo esto con el objetivo de contribuir desde la escuela a tener una conciencia de bienestar, de autocuidado y de sentirse bien.

Lo anterior refleja la falta de estudio sobre el bienestar desde el área de educación física, lo cual es una necesidad. Esto lleva a la propuesta de fomentar en la escuela el bienestar como aspecto fundamental en las aulas y los espacios de educación y así mismo su relación con la clase de educación física, con la conformación de corporalidades y corporeidades que estén en pro del bienestar.

Planes Curriculares Alejados de lo Emocional en Básica Primaria

Según lo anterior, se hace necesario identificar los planteamientos que existen a nivel curricular, específicamente en el área de educación física en la básica primaria, esto es, los grados comprendidos entre primero y quinto grado, para esto nos vamos a referir a la

serie de lineamientos curriculares en Educación Física, deportes y recreación del Ministerio de Educación Nacional MEN (2018) que plantea la idea de flexibilizar los currículos para que estos pudieran atender a las necesidades tanto sociales como individuales de las personas involucradas en el acto educativo, incluyendo una división dentro del área de la educación física misma, determinando que para el área de preescolar y básica primaria se enfocará el estudio en la psicomotricidad y para básica secundaria y media vocacional en la fundamentación deportiva.

La psicomotricidad, es planteada para preescolar y para básica primaria con el objetivo de contribuir a hacer conciencia sobre la importancia de la educación física en la escuela, a través de la relación del desarrollo motor con los aprendizajes intelectuales (MEN). Ahora bien, se hace necesario definir e identificar los objetivos que plantea el área, según Pacheco (2015) “La psicomotricidad se deriva de Psique (mente) y de motor (movimiento), lo que hace referencia a la influencia de la mente en el movimiento o a actuar según lo que indica la mente” (p.10)

En este orden de ideas, se interpreta que etimológicamente existe una relación entre lo que se piensa y lo que el cuerpo realiza, encontrando así una de las primeras interconexiones entre las dimensiones del ser humano que se van a analizar, puesto que es explícito en plantear que la relación de cuerpo y mente es fundamental en la psicomotricidad, dentro de las acciones motrices diarias, pasando así por diferentes aspectos sociales, económicos, y culturales, permitiendo que la educación física tenga un papel protagónico.

Sin embargo, cuando se hace el tránsito de la primera infancia a la primaria se deja de lado algo fundamental en el niño, y es el cambio de dimensiones de desarrollo por

asignaturas, lo cual implica que el niño tenga que cumplir con unos estándares impuestos a nivel de conocimiento, deja un poco de lado la importancia que tiene el desarrollo integral de los niños en sus primeros años, dándole más relevancia al conocimiento neto que al desarrollo de habilidades sociales, de pensamiento abierto, de interacción con los otros y consigo mismo, entre otras necesidades importantes que tienen los niños. Surge la necesidad de ayudar a desarrollar el bienestar desde una temprana edad para que los niños se desarrollen tanto en lo personal como en lo social, con sus compañeros y su entorno, un desarrollo que se preocupe por lo que siente y vive el niño y no solo por lo que aprende.

Contexto Histórico y Político del Bienestar en los Niños.

El bienestar es un tema muy amplio que es estudiado por diferentes campos del conocimiento, esto implica que las investigaciones o indagaciones de acuerdo con los distintos campos sean cada vez más interdisciplinarios y además se centren en sus intereses y sus saberes específicos; ahora bien, es importante preguntarse entonces por el bienestar infantil, ¿cómo se entiende? y ¿qué particularidades hay en él?

El bienestar infantil tiene inmersos factores, sociales, contextuales, económicos, físicos, cognitivos, emocionales, entre otros; estos factores influyen de alguna manera en el desarrollo integral del niño por lo que indagar sus diferentes líneas hace que el bienestar infantil sea polifacético en su naturaleza. Aun así, estos factores hacen que el bienestar infantil tenga un historial marcado por preocupaciones políticas, ya que desde sus orígenes el tema universal del bienestar infantil se ha concentrado en políticas gubernamentales que analizan, promueven, re significan, mejoran, etc., los derechos de los niños, llegando así a intereses políticos que pueden visibilizar las necesidades de los niños por diferentes aspectos, nociones e indicadores.

En 1841 por ejemplo, las leyes francesas comenzaron a acuñar los derechos de los niños trabajadores, así pues, permitieron que hubiese más equidad para ellos en su lugar de trabajo y pudieran acceder a la educación. Ya a mediados del siglo XX los aspectos en el área social, jurídica y sanitaria empezaron a emerger, no obstante, en 1919 con la creación de la *Sociedad de Naciones* (posteriormente ONU) las naciones comenzaron a mostrar interés por algunas condiciones por las que los niños tenían que pasar, es entonces como nace el Comité de Protección de los Niños.

También comenzaron a extrapolar otras aprobaciones como la Declaración de los Derechos del Niño o la tan conocida Declaración de Ginebra en 1924, con la única intención de dar voz a los derechos de los niños y de la responsabilidad que los adultos tenían con ellos. Tras los grandes horrores de la Primera Guerra Mundial, la activista social británica Eglantyne Jebb, promulgó la necesidad de protección especial para los niños, por lo que creó *Save the Children Fund* (organización que hizo posible la radicación de los derechos de los niños), esta gran iniciativa hizo ruido a nivel mundial y permitió que varias naciones se unieran para dar reconocimiento a los derechos infantiles.

Después de la Segunda Guerra Mundial y los miles de vidas que fueron arrebatadas, surgió otro proyecto el *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia* (UNICEF), esto como consecuencia de todas las tragedias de esta época y en especial con los niños que eran enviados a la guerra; con el paso del tiempo esta organización abrió sus horizontes para que los niños pudieran acceder a la educación, salud y alimento.

Como resultados de estas iniciativas es que surgieron otras propuestas, proyectos y políticas muy importantes para el bienestar infantil como: la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, el Año Internacional del Niño por parte de la

ONU, las investigaciones de Health Behavior in School-aged Children (HSBC), la Encuesta Internacional de Bienestar Infantil (ISCWeB), entre otras, tomando auge y el enfoque multidisciplinar por el nuevo interés de la sociedad hacia los niños se fue dando a lo largo de los años. Las preocupaciones sociales y contextuales de los niños que salieron a la luz, gracias a estos proyectos posibilitaron que términos como: Calidad de Vida, Promoción del Bienestar Infantil, Protección, Defensa, Felicidad, etc., se interrelacionen en el marco del bienestar infantil como posible preocupación del desarrollo integral del niño.

En ese sentido, la política gubernamental a nivel mundial de los Derechos de los Niños fue expandiéndose para impactar en múltiples naciones. En Colombia, estas nuevas políticas promulgaron una mirada integradora del bienestar, esto con el fin de incluir todos los posibles factores de intervención, ubicando así a los niños, niñas y adolescentes como centro de atención de futuros ciudadanos transformadores del país, para ello se tuvo en cuenta como ejemplo de esto el documento Política Nacional de Infancia y Adolescencia (Gobierno de Colombia, 2018) que constituye un documento con directrices acerca de cómo se entienden y desarrollan las condiciones de bienestar en el territorio colombiano, para ello se plantea como objetivo general, la generación de las condiciones de bienestar, acceso a oportunidades con equidad e incidencia de las niñas, niños y adolescentes en la transformación del país, a partir de:

1. Generar procesos de desarrollo de capacidades en la construcción de trayectorias de vida significativas para las niñas, niños y adolescentes.
2. Potenciar la capacidad de agencia y protagonismo de niñas, niños y adolescentes como sujetos de cambio social y cultural.

3. Fortalecer las capacidades de las familias y los colectivos humanos como agentes que facilitan la construcción de las trayectorias vitales de los niños, niñas y adolescentes.

4. Atender integralmente a las niñas, niños y adolescentes respondiendo a sus intereses, necesidades y características del contexto.

5. Consolidar condiciones y capacidades institucionales que faciliten la gestión de la política de infancia y adolescencia, en el orden nacional y territorial. (p.23)

Estas políticas y propuestas sobre el bienestar en los niños no tienen muy en cuenta el papel que cumple la escuela dentro del bienestar de los niños, las condiciones mínimas que debe tener para garantizarles a los niños una atención precisa y los recursos para que ofrecerles oportunidades de llevar una vida digna en todos los aspectos que un niño necesita, no se enfocan en que en la escuela se den estas reflexiones sobre cómo están los niños no solo a nivel familiar sino también a nivel sentimental, nutricional, etc.

Bienestar Infantil

Ahora bien, precisar el hecho de que el bienestar infantil solo se acuñó por políticas de los gobiernos, no es un planteamiento tan certero ya que las preocupaciones del estado sí incidieron para que este desarrollo conceptual, investigativo y contextual se diera. Sin embargo, existen otras nociones más profundas que incentivan a ese desarrollo del bienestar infantil multifacético, por lo que varios autores se suman a hablar del bienestar infantil desde otras miradas.

Casas y Frönes (2019) tienen una mirada más profunda y multidisciplinar del bienestar ya que abordan cuatro puntos de vista fundamentales para el bienestar infantil que

son: la perspectiva socioeconómica y de recursos materiales del niño y su entorno, el desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas por las cuales el niño socializa y además aprende , el enfoque eudemónico que hace alusión a la mirada Aristotélica del *estado del bien del ser* y el bienestar subjetivo de los niños donde se ven las percepciones, evaluaciones y aspiraciones que un niño tiene (p.2).

Estos cuatro puntos de vista se pueden describir de la siguiente manera, para analizar lo que se plantea:

Bienestar objetivo: perspectiva socioeconómica y de recursos materiales del niño.

Bienestar evolutivo: desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas por las cuales el niño socializa y aprende.

Bienestar eudomónico o eudaimonia: mirada aristotélica del estado del bien del ser, que se enfoca en la búsqueda de la felicidad como fin último o supremo del ser humano, por medio de las virtudes, las cuales son entendidas como aquellos rasgos y/o cualidades morales que se ponen en práctica para el fin último del ser humano; desde esta perspectiva se resaltan los tipos de vida para Aristóteles, la Vida material, en donde están los bienes materiales, goces fugaces, placeres carnales, la Vida Política, las relaciones con los demás, los logros que se van realizando a lo largo de la vida, el reconocimiento de los demás, la Vida Intelectual, es decir el conocimiento y la aplicación de estos en la vida diaria.

Bienestar subjetivo: donde se analizan las percepciones, evaluaciones y aspiraciones que el niño tiene.

Para Diener y otros. (1999) el bienestar subjetivo es una categoría amplia de fenómenos que incluye las respuestas emocionales de las personas, dominios de

satisfacción y juicios globales de satisfacción con la vida (p.277), es decir que son las evaluaciones y decisiones cognitivas y afectivas que un individuo toma con respecto de su vida y estos componentes se relacionan con sentimientos de placer (felicidad) o displacer.

Haydee y otros. (2017) citando a Ben-Arieh (2010) adicionalmente mencionan en su investigación que “El bienestar conlleva la necesidad de modificar el foco de las medidas de supervivencia (como las tasas de mortalidad infantil) y los indicadores positivos de desarrollo, por las medidas de satisfacción y el bienestar subjetivo” (p.167) entendiendo que el bienestar infantil está ligado a la subjetividad de cada niño.

Hasta aquí, es posible inferir que el bienestar infantil se relaciona con factores externos e internos de los niños, es decir que las condiciones sociales, culturales, económicas, emocionales, entre otras, influyen en el niño para que pueda desenvolverse mejor en la escuela, con sus amigos, con su familia y en cualquier entorno además de que, el bienestar infantil a pesar de tener múltiples miradas siempre converge con *el crecimiento personal del niño*, esto permite que se abran puertas hacia el bienestar infantil, sin embargo para ello se hace necesario enfatizar cuál de esos caminos del bienestar es la mejor opción para este proyecto; por lo que surge el interés del bienestar subjetivo ya que se enfoca en el desarrollo personal y social del niño desde una mirada más subjetiva, sus percepciones, sus evaluaciones y como esto interviene en su relación con los demás, consigo mismo y con su contexto en general, lo cual incluye los factores objetivos antes mencionados, pero no los hace lo central.

En concordancia con lo anterior, el proyecto se orientará a partir de *¿cómo el bienestar subjetivo se puede fomentar en las clases de educación física?* Con base en esto, se toman las características del bienestar subjetivo para poder dar un horizonte.

Como se ha dicho anteriormente, el bienestar subjetivo se caracteriza por las percepciones, evaluaciones o aspiraciones que el niño tiene con respecto a múltiples factores de su vida, es decir su familia, sus amigos, su colegio, su entorno, sus propias ideas o identificación de lo que le agrada o no agrada, etc., Oyarzun (2016) citando a Diener y otros. (1999) establece que bienestar subjetivo posee dos dimensiones: una afectiva –ligada a emociones– y una cognitiva –relacionada con la satisfacción con la vida, en otras palabras, el bienestar subjetivo se refiere a las evaluaciones cognitivas y afectivas de una persona respecto de su vida (p.22); es decir que los aspectos emocionales en la concepción de bienestar de una persona están sujetos a su propia subjetividad, a lo que la persona entiende como qué tan satisfecha se siente consigo misma.

De igual manera, García (2002) citando a Diener (1994) habla del bienestar subjetivo como aquella área de estudio que tiene tres características, en primer lugar, *a saber*, en donde el carácter subjetivo se encuentra en la propia experiencia de la persona; en segundo lugar, su dimensión global, en donde están las valoraciones o juicios de todos los aspectos de su vida; y finalmente la inclusión de medidas positivas, que potencien el desarrollo del ser. (p.5)

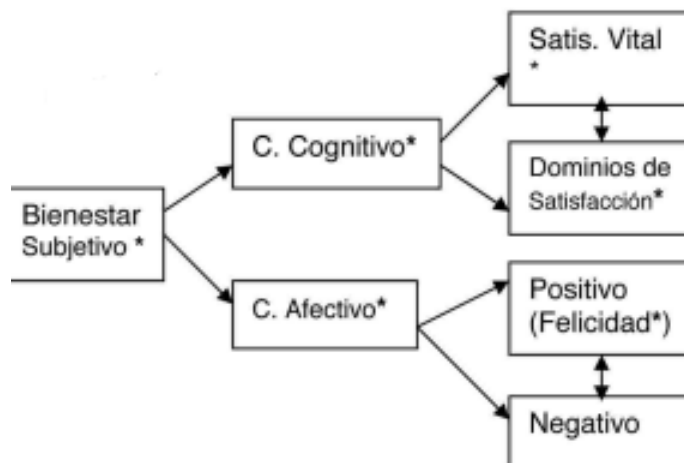
Por otra parte, Diener (1994) citando a Bradburn (1969) establece que el bienestar subjetivo hace hincapié en la experiencia emocional, esto puede indicar que la persona está experimentando emociones placenteras o negativas a lo largo de vida y que dichas emociones dan paso a experimentación de lo que los puede identificar. (p.105) Ahora bien, estas características que se mencionan están ligadas a los componentes cognitivos y afectivos según lo plantea García (2002):

El componente cognitivo, la satisfacción con la vida, representa la discrepancia percibida entre sus aspiraciones y sus logros, cuyo amplio rango evaluativo va desde la sensación de realización personal hasta la experiencia vital de fracaso o frustración. El elemento afectivo constituye el plano hedónico, es decir, el que contiene el agrado experimentado por la persona con sus sentimientos, emociones y estados de ánimo más frecuentes. Estos componentes en cierta medida están relacionados. Una persona que tenga experiencias emocionales placenteras es más probable que perciba su vida como deseable y positiva. (p.6)

En ese orden de ideas el Bienestar Subjetivo se traslada a los componentes cognitivos y afectivos que implican: la afectación positiva, es decir todas esas percepciones y emociones positivas que inciden en el niño, la afectación negativa, es decir las percepciones y emociones no tan positivas que experimenta y finalmente lo evaluativo, la satisfacción con la vida, en donde se recalcan aspectos generales de la vida, es decir las relaciones con su familia, amigos, escuela, barrio, sus condiciones económicas y de salud, etc.

Por último, un aspecto de satisfacción de la vida, en donde se involucran todos los factores de su vida en términos positivos, es decir cómo se evalúa con respecto a sus relaciones familiares, con los amigos, en la escuela, su entorno, sus condiciones, etc. como expresa Santander (2015) citando a Diener (1994):

Uno de los principales precursores del tema, indica que el componente de satisfacción con la vida incluye una valoración de todos los aspectos de la vida del individuo, incorporando una medición positiva, la cual sobrepasa la ausencia de factores negativos. (p. 28)



Gráfica 1.1 Aspectos del bienestar subjetivo según Diener (1999) Creado por Moyano y Ramos (2007)

A partir de estos componentes del bienestar subjetivo Díaz (2014) citando a Diener (2009) también la caracteriza como vinculación de aspectos positivos y negativos en sus experiencias vividas; segundo, como carácter asociado a la satisfacción con la vida en relación con todo lo que pasa en su cotidianidad, es decir sus interacciones, sus relaciones sociales, su entorno, etc., y como dimensión de aspectos placenteros (bienestar o felicidad) o de desagrado (displacer, disgustos o de dolor).

En cierta medida esta última dimensión recoge aspectos de las dos primera ya que en esta tienen que ver todas esas percepciones propias, esas relaciones sociales, interacciones con el entorno, las condiciones en las que se vive y demás factores, por lo que se entiende que el bienestar subjetivo está inmerso en como percibe, entiende e interpreta su mundo cada niño y niña, en sus experiencias, sus vivencias, pero también su intersubjetividad, las interacciones, relaciones y consolidaciones que el niño tiene con

respecto a su vida (todas esas relaciones con sus amigos, familia, la interacción con el entorno, la escuela, el reconocimiento de cómo vive, etc.) en pro de lo que lo hace sentir bien.

Es decir que de algún modo el bienestar subjetivo se relaciona con la intersubjetividad en cuanto al grado de influencia en el bienestar del otro, en el aporte a sus factores de placer, gusto, comodidad, felicidad, como lo menciona Rubio (2018) citando a Holder y Coleman (2009) “...los niños experimentan su felicidad con los otros y a partir de los otros. La felicidad es un espacio intersubjetivo” (p. 11) o como lo explica Rubio (2018) citando a Goswami (2012)

La importancia de las relaciones sociales para el bienestar de los niños también se evidencia en el estudio de Goswami el cual, estimando la asociación entre las cualidades positivas y negativas de las relaciones sociales y el bienestar subjetivo de los niños, encontró que las relaciones con su familia, amigos y vecindario incrementan el bienestar. (p. 11)

Esto suscita que el bienestar subjetivo se podría definir como el resultado de la valoración global mediante la cual, a través de la atención a elementos de naturaleza afectiva y cognitiva, el sujeto repara tanto en su estado anímico presente como en la congruencia entre los logros alcanzados y sus expectativas sobre una serie de dominios o áreas vitales, así como, en conjunto, sobre la satisfacción con su vida, esta valoración que se hace desde lo reflexivo es fundamental para entender las características principales del Bienestar Subjetivo ya que permite identificar cómo específicamente los niños pueden hacer este análisis por sí mismos, tanto de manera afectiva al entender como lo afecta lo positivo y lo negativo, así como también lo cognitivo al identificar que tan satisfecho se

siente con las condiciones tanto familiares, sociales y personas que tiene actualmente y los sucesos, acciones o momentos que lo han llevado hasta este punto.

Por lo tanto, según Diener (1994) los dos componentes esenciales: *El cognitivo y el afectivo*, se basan en la propia experiencia de la persona, la valoración de todos los aspectos de la vida y la presencia de aspectos positivos y negativos que están presentes en la cotidianidad.

Tabla 2

Categorías del bienestar subjetivo según Diener (1994)

Componentes	Características
Cognitivo	Valoración positiva de la persona sobre su vida en general
Afectivo	Amigos, familia, escuela, entorno, aprendizaje, trabajo, salud.

Elaboración Propia

Con todo lo expuesto hasta este momento, surge la necesidad de entretener cómo la educación física se puede desplegar desde el bienestar subjetivo porque al hablar de educación física necesariamente se tiene que aludir al cuerpo ya que el cuerpo es el primer contacto con el mundo exterior, por lo que es por medio del cuerpo que se vive, experimenta y se *es*; en ese sentido establecer que el cuerpo es donde se *es* o donde se *encarna* el ser humano permite esclarecer una noción más amplia de lo que se entiende por cuerpo, ya que no solamente es un constructo biológico, sino que va más allá, es decir que *es el medio por el cual vivo*, como lo menciona Ruiz (2010) citando a Idhe (2004) “somos nuestro cuerpo en tanto lo experimentamos en un sentido social y cultural. El cuerpo, por

tanto, es mucho más que materialidad o un sustrato biológico, fisiológico; lleva impreso una perspectiva cultural de sí mismo” (p. 8). Por lo tanto, todas esas experiencias, vivencias, percepciones, emociones, relaciones que se tienen consigo mismo y con los demás son los que van construyendo su corporeidad, comprendida como aquel constructo de todo lo que es, es decir ambiente, contexto, cuerpo, historias, experiencias, etc.

En ese sentido, la educación física tiene un papel fundamental en el desarrollo del bienestar subjetivo; en primera instancia desde la participación del cuerpo como posibilitador de experiencias que lo permeen de alguna forma, es decir que a partir del cuerpo el niño logre experimentar situaciones diversas que lo ayuden en la consolidación de lo que le gusta o no le gusta, que lo afecta o que no, que eso que vivenció le dejó una huella; segundo, desde la interacción de los cuerpos con el entorno, con los amigos, con la familia, ya que a partir de las relaciones o interacción que se logren tener en su cotidianidad y en el entorno escolar específicamente en clase de educación física se pueden generar diferentes tipos de vínculos, diferentes formas de interpretar el mundo, diversas formas de contribuir en el otro y así mismo que el otro contribuya en *mí*; tercero, desde esa posibilidad que tiene el cuerpo de vivenciar todas esas experiencias, percepciones, sensaciones, elecciones, interacciones, relaciones, todas esas historias corporales para poder identificar, elegir y/o evaluar que todo eso le genera un *bienestar* y de alguna manera contribuye en lo personal o social.

En otras palabras, el bienestar subjetivo se pone en escena desde la educación física con la experiencia propia de cada niño, en donde se le da un sentido a sus propias significaciones, es decir que él mismo percibe y evalúa cómo se siente con respecto a múltiples factores de su vida, él mismo identifica qué lo hace sentir bien o no, él desde su

propia percepción de sí mismo y de sus relaciones ajenas incide en la construcción del ser, él reconoce lo positivo o negativo, lo que le produce gusto, agrado, lo que lo hace sentir bien, lo que le produce *bienestar*.

Medición del Bienestar

Ahora bien, en contraste con lo anterior, es preciso entender entonces cómo se mide el bienestar subjetivo desde diferentes miradas, para así poder analizar las distintas nociones de percepción o evaluación de los aspectos de su vida; varias instituciones y autores tienen diferentes propuestas de cómo se mide el bienestar a nivel local, nacional y mundial lo cual permite conocer los indicadores para poder ser interpretados.

El bienestar se mide utilizando indicadores en donde están los aspectos objetivos y subjetivos, según Castilla (2013) los métodos objetivos derivan hechos verificables, mientras que en el segundo el individuo debe tener una propia valoración personal de un aspecto particular de su vida. En el caso de los niños se miden por datos positivos y negativos como: la mortalidad infantil, factores de nutrición y salud, condiciones de vida, educación, entre otros; estos dependen de las áreas de estudio de indagación, los factores de acuerdo con las teorías de interés y la focalización de resultados que se desee obtener (p. 3)

Existen varios instrumentos de recolección de datos, encuestas, indicadores que analizan el bienestar desde factores contextuales hasta factores objetivos y subjetivos del niño, por tanto, es necesario analizar cuáles de estos tienen pertinencia para el proyecto.

Está la Encuesta Internacional de Bienestar Infantil (ISCWeB), un estudio de investigación a nivel mundial sobre el bienestar subjetivo de los niños, en donde se evalúan factores como el hogar y las personas con quien vive, los recursos monetarios y los bienes

materiales, las relaciones con amigos y otras personas, el área donde viven, la escuela, la salud y las percepciones de sí mismo, el uso del tiempo, los valores y el futuro, entre otros.

Estos permiten establecer patrones de comparación internacional en donde de acuerdo con sus resultados se promueven el desarrollo integral en la infancia y la adolescencia, todo con el objetivo de presentar, evaluar y mejorar el bienestar infantil y así crear conciencia entre ellos mismos y su entorno. Por otra parte, a nivel nacional, Minujin y otros. (2015) analizan varias características a nivel subjetivo y objetivo en los niños menores de 12 años en Colombia, para realizar una propuesta con una mirada multidimensional, en donde se tiene en cuenta 7 aspectos importantes al momento de medir el bienestar cualitativo y cuantitativo, a saber:

Salud: refiriéndose al estado de nutrición, vacunación, lactancia materna, accesibilidad a los servicios de atención a la salud y de si el niño goza del estado de salud más alto que puede tener.

Identidad: entendida como su identidad en un marco de diversidad, teniendo una identidad tanto jurídica como cultural.

Bienestar Material: Analizando los bienes de carácter material que permiten el desarrollo de su personalidad y de un nivel de vida adecuado.

Cuidado, educación y juego: Identificando el tiempo que los niños tienen de diversión, de juego, de esparcimiento, de cultura, de recreación y de las artes, también teniendo en cuenta el nivel educativo, su cuidado y atención.

Bienestar Materno: Considerando si el niño tiene a sus dos papas, si cuenta con cuidadores o personas responsables que permiten su desarrollo integral, así como su relación con la familia y los cuidados que actualmente tiene.

Seguridad y riesgos: Determinando la seguridad del niño frente a todo caso de violencia, abuso y maltrato que se puede presentar en los diferentes contextos.

Entorno Institucional: teniendo en cuenta los contextos socioculturales en los cuales crece, se desarrolla y vive actualmente el Niño, con el objetivo de que estos promuevan sus derechos y puedan proteger y garantizar los mismos. (p. 28)

Los indicadores planteados anteriormente permiten calificar algunas dimensiones importantes al momento de hablar de bienestar y su medición, ya que el bienestar infantil se debe medir con indicadores tanto subjetivos como objetivos como lo plantea Casas y Frones (2019) quienes describen que:

Comprender la vida de los niños requiere indicadores sobre las facetas objetivas y subjetivas del bienestar, sobre las condiciones estructurales y las experiencias a nivel micro y no menos importante, sobre cómo la interacción de los factores produce el desarrollo de los niños, tanto en competencias como tales y como potenciales de realización. (p. 11)

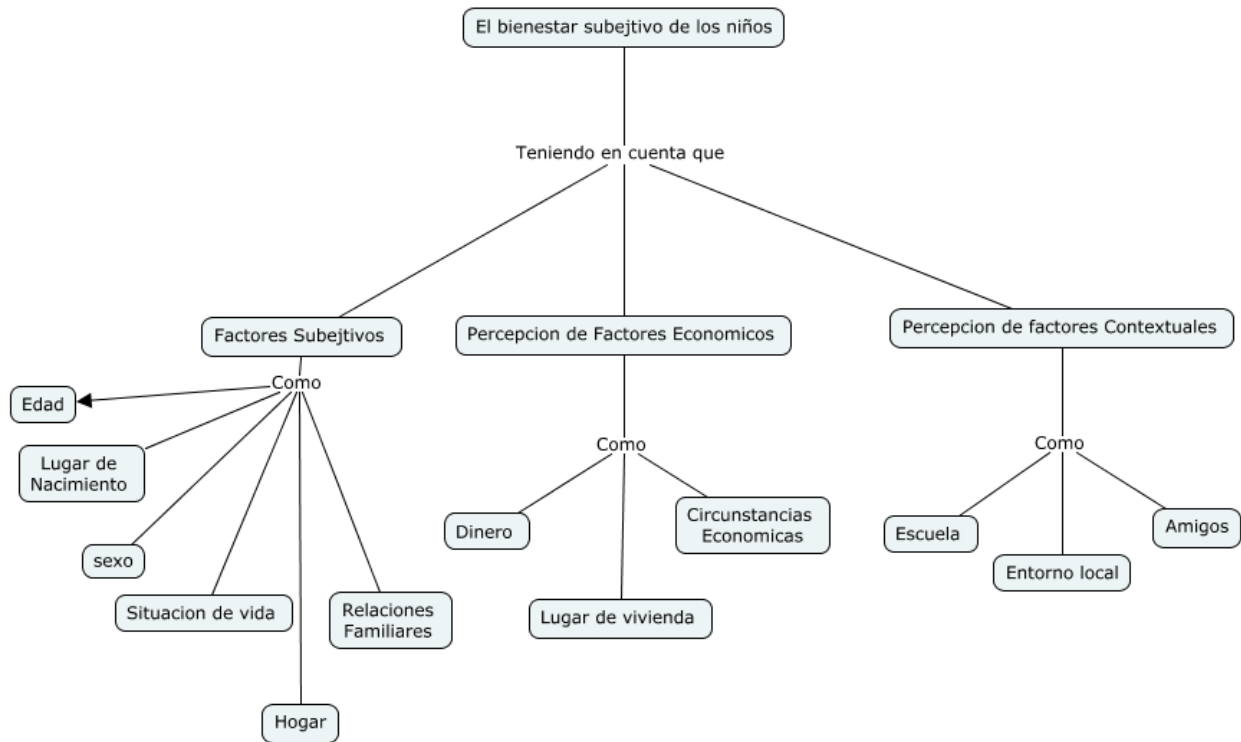
Estos abordajes, permiten que se le de validez al planteamiento de que es importante analizar todos los factores que rodean al niño para así establecer que no solo los factores económicos o de salud importan, sino que las variables subjetivas como lo que él entiende, percibe, interpreta, siente es importante para el desarrollo de sí mismo, ya que le permite tener una visión de cómo se siente con respecto a múltiples factores de su vida, tales como aspectos sociales, contextuales o biológicos porque de igual manera se constituyen como parte fundante para su desarrollo.

De acuerdo con lo anterior, estas propuestas también permiten que se pueda hablar del Bienestar Subjetivo desde una mirada infantil, para ello Veenhoven (1994) alude a remarcar que:

El Bienestar Subjetivo remite al balance global que las personas hacen de sus oportunidades vitales (recursos sociales y personales, y aptitudes individuales) del curso de los acontecimientos a los que se enfrentan (privación u opulencia, soledad o compañía) y de la experiencia emocional derivada de ello. (p.4)

Por lo tanto, sí se logra identificar el carácter introspectivo de los niños para identificar aspectos de su propia cotidianidad. El carácter subjetivo del bienestar también concibe varias categorías de análisis en varias dimensiones del ser humano, como en sus contextos y sus percepciones, un ejemplo de esto como se mencionó anteriormente es la investigación de Children's World (2020), que según Bruck, y Ben-Arieh (2009) posibilitó que el bienestar a nivel infantil pasara de interpretarse de *estar bien* a *sentirse bien*, ya que está ligado a aspectos subjetivos del niño como se puede evidenciar en la Gráfica 1.2.

Es conveniente resaltar, que estos aspectos que se tienen en cuenta en el gráfico 1.2, hacen alusión tanto a factores subjetivos como la edad, lugar de nacimiento, sexo, entre otros, como a factores perceptivos, como lo son la situación de vida, las circunstancias económicas, y el hogar, todo esto para determinar que las variantes que se pueden tener en cuenta al momento de hablar del componente subjetivo del bienestar hacen alusión a las evaluaciones, análisis o reflexiones acerca de aspectos positivos y negativos en su vida, sin importar que sean específicas o en general.



Gráfica 1.2 Mapa conceptual sobre los aspectos del bienestar subjetivo, según estudio Children`s World (2020). Elaboración Propia

Este estudio además de analizar aspectos subjetivos, también permitió que los indicadores de infancia Ben-Arieh, fueran interpretados por visiones diferentes de los niños ya que fue posible darles una nueva voz y escucharlos desde su propia perspectiva y desde su propia forma de ver, vivir e interpretar el mundo, esto comprende un sentido más profundo para el componente del bienestar subjetivo del niño, ya que puede ser partícipe de su propia historia y por tanto es el agente principal para expresar cómo se siente, qué lo hace sentir bien o qué no, su evaluación con respecto a cómo está en su vida.

Otros contrastes que se dan en el desarrollo del bienestar infantil subjetivo son los que se hacen a nivel político, ya que, al implementar proyectos a nivel local, nacional e internacional, se abordan ciertas categorías de análisis que en el momento de enumerar o

mencionar aspectos claves del componente subjetivo del bienestar permiten varias interpretaciones.

En ese orden de ideas, por ejemplo Gonzáles y otros (2010) desarrollaron una propuesta de un sistema de indicadores de bienestar infantil, para poder contribuir al análisis del bienestar en los niños, En esta propuesta se resaltan varias dimensiones como: 1. Educación, 2 Salud y seguridad, 3. Bienestar maternal, 4. Entorno familiar y social, 5. Infancia vulnerable, 6. Estilos de vida y 7. **Bienestar subjetivo**, en este último se contemplaron la Educación, Salud y seguridad, el Entorno familiar y social, el Bienestar material.(p.20-21)

De aquí que, de otro tipo de investigaciones surgieran nuevas miradas del bienestar subjetivo ya que términos como *felicidad* y *satisfacción* entraron en el radar; un ejemplo de ello son los estudios chilenos que se enfocaron en analizar la influencia de los microsistemas como la familia, escuela y barrio sobre el bienestar subjetivo de los niños según Oyanedel (2016) por medio de:

Escalas de satisfacción, Escala de ítem único de Satisfacción Global con la Vida (OLS), Escala de ítem único de Felicidad (OHS), Escala de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (SLSS), Índice de Bienestar Personal – Versión Escolar (PWI-SC), Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS), Índice General de Satisfacción por Ámbitos (GDSI). (pp. 17-18)

Hasta aquí se pueden identificar varias cosas; primero, que a pesar de que pueden existir múltiples factores, dimensiones o aspectos que analizar, la mayoría de las veces se debe escoger los que el contexto necesite y con ello se debe tener en cuenta el énfasis que

se le va a dar este proyecto, ya que, medir aproximadamente 19 ítems sobre el bienestar subjetivo resultaría una tarea que implicaría un proceso muy arduo a nivel de recolección de información y de descripción de la subjetividad del ser humano.

Segundo, no se puede hablar de la dimensión subjetiva del bienestar sin tener en cuenta los ítems importantes propuestos por los niños mismos, ya que, dentro de su propia concepción del mundo y sus componentes, pueden aparecer nuevos horizontes de análisis o información pertinentes y es lo que sugieren algunos autores para atender realmente a la subjetividad.

Tercero, el bienestar infantil tiene una noción multidisciplinaria que visibiliza las necesidades que los niños tienen en su etapa de desarrollo.

Cuarto, el bienestar subjetivo fortalece los campos afectivos, sociales y cognitivos del niño por lo que el desarrollo de su propia identidad subjetiva se ve permeada por sí mismos y por los procesos con los otros y con lo otro, es decir con lo intersubjetivo.

Quinto, ahondar en el mundo del bienestar subjetivo del niño implica tener visiones más amplias que simple necesidades sociales, económicas, cognitivas o físicas ya que una parte fundamental del desarrollo del ser es lo afectivo permeado por las propias concepciones, identificaciones, evaluaciones y experiencias positivas y negativas que influyen en su diario vivir.

En la tabla 3 se pueden evidenciar algunos de los instrumentos, pruebas o evaluaciones que se han hecho tanto a nivel de psicología como de sociología sobre la medición del bienestar, de la satisfacción, de la felicidad, de la autorrealización, entre otros aspectos prudentes que han sido analizados e identificados a través de los años para poder

medir la satisfacción y la felicidad en los niños, teniendo en cuenta que estos estudios se han realizado desde áreas como la psicología y la medicina en contextos importantes para el desarrollo de los niños como lo son el contexto escolar y familiar.

Tabla 3

Instrumentos de Medición de la Satisfacción y la Felicidad.

Nombre	Descripción	Ejemplo del Contenido	Autor
Escala de satisfacción con la vida (SWLS) 1995	Instrumento diseñado para medir los juicios cognitivos globales de satisfacción de las personas con respecto a su vida. Donde o dónde se responde según una escala de Likert: 1 puede representar ``muy en desacuerdo`` y 7 ``muy de acuerdo``.	a) “En la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea”, (b) “Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes”.	Diener, Emmons, Larsen & Griffin.
Escala de satisfacción vital de los estudiantes (SLSS) 1991	Alfaro, Jaime, & Guzmán, Javier, & Sirlopú, David, & García, Catalina, & Reyes, Fernando, & Gaudlitz, Lorraine (2016) Escala creada con el fin de medir la satisfacción que se tiene con la vida en los niños y adolescentes entre 8 y 18 años de manera global. Cuenta con 7 ítems de respuesta tipo Likert, donde 1 significa totalmente en desacuerdo y 6 significa totalmente de acuerdo. (p. 5)	1. Tengo una buena vida. 2. Tengo lo que quiero en la vida. 3. Mi vida es mejor que la de otros niños y niñas.	Huebner, E.
Índice de Bienestar Personal) en su versión escolar (PWI-SC) de 7 ítems 2005	M. Ramírez y otros 2016: Es un índice que evalúa satisfacción con la vida en el intento de aprehender el bienestar subjetivo y con ello la calidad de vida en cuanto evaluación positiva de la vida personal. Con una escala de respuesta tipo Likert de 11 puntos, que va desde 0, que significa totalmente insatisfecho a 10, que significa totalmente satisfecho. (p. 4).	1. ¿Satisfacción con las cosas que tienes? 2. ¿Satisfacción con las cosas en que quieres ser bueno? 3. ¿Satisfacción con tu salud personal?	Cummins & Lau
La escala Breve multidimensional de satisfacción con la vida para estudiantes. (BMSLSS) 2003	Según Huebner, Antaramian, Hills, Lewis, & Saha, 2011 fue desarrollada en respuesta a un creciente interés en la evaluación, supervisión y promoción de los aspectos positivos del bienestar de los individuos, orientada a la medición de la satisfacción con la vida. Está compuesta de seis ítems y considera la satisfacción en ámbitos de familia, amigos, escuela, sí mismo, barrio y con la vida en general.	¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con tu vida familiar? Ítem 2: ¿Hasta qué punto te encuentras satisfecho o satisfecha con tus amigos y amigas?	<u>Seligson et al</u>

Elaboración Propia

Otras Nociones

Ahora bien, con todo lo mencionado es importante recalcar que al hablar de bienestar subjetivo se relacionan diferentes nociones ligadas a la *felicidad* ya que, desde su estudio, el bienestar subjetivo tiene como eje principal aquellas percepciones y/o evaluaciones de diferentes aspectos de la vida, que a su vez permiten que se desplieguen experiencias de satisfacción, agrado.

Con lo anterior, se hace necesario hablar de las nociones de felicidad que se presentan o se derivan del bienestar subjetivo, Diener (1999) menciona que la felicidad es “un proceso intercambiable, ya que está compuesta de tres elementos: gran cantidad de experiencias personales satisfactorias, sentimientos positivos y déficit de sentimientos negativos” (p.280) o también está la mirada que ofrece Seligman (2002) al decir que:

La felicidad auténtica está constituida por tres aspectos: la buena vida (actividades consistentes con nuestra búsqueda de la felicidad), la vida con sentido (la consecución de metas y propósitos fundamentales) y la vida placentera (la obtención de placeres y gratificaciones). (p. 12)

Estas nociones se aterrizan al ámbito de los niños cuando se tienen en cuenta las propias percepciones de ellos, es decir, que no es intentar realizar un acercamiento a los conceptos importantes de los adultos, sino que se tiene en cuenta la propia subjetividad del niño al momento de analizar su bienestar. En ese sentido el niño logra identificar o entender qué entiende por satisfacción, autorrealización, y sobre todo cuáles son los factores que lo pueden hacer sentir bien, sentirse feliz, por tal motivo se enfatiza en qué se entiende por felicidad, puesto que esta palabra tiene múltiples interpretaciones y definiciones tanto objetivas, etimológicas y subjetivas.

En relación con lo anterior, se habla de Satisfacción o Felicidad como componente del bienestar subjetivo. De acuerdo con la epistemología de la palabra felicidad sus inicios se remontan a la antigua Grecia, en donde *felicidad* era eudaimonia (Damon) que viene de su significación *feliz*; epistemológicamente hablando la eudaimonia quiere decir *tener un poder divino*: viene del término *beatus* (bendito) y ocasionalmente, *felicitas* (buena suerte, fortuna). En la antigua Grecia esta condición viene de un favor divino, lo que indica que quienes gozan de la felicidad son aquellos que conceden favores de los daimones (Lauriola, 2006, pp. 1-2) es decir que en ese orden de ideas, cuando Aristóteles se refería a que la virtud suprema del hombre o su fin último era encontrar la felicidad aquí en la tierra, esta felicidad era autosuficiente y perfecta, por tanto no estaba sesgada a interpretaciones o definiciones ajenas, sino a la propia concepción que se tiene eudaimonía.

Por otra parte, otros autores hablan de la felicidad como aquella plenitud del ser en donde el desarrollo personal tiene un carácter importante. De igual manera se enfoca en la subjetividad del ser y por tanto en su propia concepción de felicidad, puesto que se hace necesario resaltar que la felicidad no es un término general ya que es independiente de cada ser, en ese sentido este enfoque hacia la felicidad se ve desarrollado a lo largo de la vida y de las motivaciones que existen dentro de los propósitos de cada ser, como lo expresa de nuevo Zubieta y otros (2011) al decir que:

El enfoque se ha centrado en el desarrollo personal, en las formas de afrontar los retos vitales y en el esfuerzo por conseguir nuestras metas, así como también en las valoraciones que hacemos de las circunstancias y de nuestro funcionamiento dentro de la sociedad. (p. 67)

Cabe resaltar que, hay quienes proponen que las nociones ligadas al bienestar se orientan a la satisfacción o felicidad como lo propone Casas Aznar y otros (2004) citado por Alfaro y otros (2016) “La noción de bienestar subjetivo está ligada estrechamente tanto a la satisfacción con diferentes aspectos de la vida como a una evaluación más integral de la vida como un todo, denominada satisfacción global con la vida” (p. 22). Generando así que, se tengan en cuenta varios aspectos de la vida para así hacer un análisis subjetivo de si se tiene bienestar o no, analizando la vida como un todo.

Ahora bien, hay que aclarar que las distintas nociones de felicidad y de bienestar se integran en varios aspectos, primero en las interpretaciones que se le pueden dar a estos dos conceptos desde una perspectiva de *buscar estar bien o de realización*, puesto que como se ha mencionado este estado del ser de estar *bien* incluye múltiples factores que permean a la persona tanto desde su individualidad como desde su contexto. Segundo, el bienestar y la felicidad son integradores en su sentido natural de influir en factores anímicos en la persona y tercero estas dos, dan una significación de algún sentido de la vida.

No obstante, la satisfacción también tiene una mirada propia que debe ser plasmada para así poder realizar empalmes más adelante. Por un lado, según Schnettler (2013) citando a García, Viniegras y González (2000) se habla de satisfacción al hacer referencia “al estado psicológico resultante de la transacción entre el individuo (personalidad), y su entorno micro social (estado civil, familia, participación social, satisfacción laboral, apoyo social), y macrosocial (ingresos, cultura)” (p.71). Por otra parte, la satisfacción según European Foundation (2005), es la satisfacción con la vida y está relacionada con la valoración individual de la calidad de vida, regida por apreciaciones subjetivas y objetivas

donde se trasciende lo económico y se mira la percepción, opinión, satisfacción y expectativas de las personas. (p.1)

Varios autores también han propuesto diversas investigaciones que arrojan factores cuantificables de la felicidad o satisfacción, por lo que conocer cuáles son las propuestas fortalece el análisis del desarrollo del este concepto. Como se ha mencionado anteriormente la felicidad tiene diferentes corrientes de estudio, la hedonista que también es llamada *bienestar subjetivo y satisfacción con la vida*, la cual consiste en una doctrina filosófica que busca el placer por encima de todo y evitar las cosas que puedan causar el dolor, sin embargo esta no tiene mucha relación con la propuesta debido a su enfoque en los placeres momentáneos de la vida, y no son duraderos, se diferencia del eudemonismo que busca la felicidad, como algo que es perdurable y no efímero (en comparación con el placer).

En definitiva es indispensable establecer algunas precisiones; uno, la felicidad es un término subjetivo que depende de varias condiciones, de acuerdos a los planteamientos y categorías de cada autor y además al ser un factor subjetivo sus conceptualizaciones, investigaciones e indagaciones son complejas en su naturaleza, puesto que cada noción de este término está condicionado a la subjetividad de quien lo interprete; dos, la felicidad tiene distintas variables que permiten interpretar diferentes realidades; y tres, las investigaciones orientadas hacia los niños han sido escasas lo que genera más conciencia, interés y reflexión de la importancia de estudiar las diferentes interpretaciones que los niños le dan al mundo y así mismo a lo que entienden por felicidad.

Por tanto, se recurre a un estudio de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) donde se analizan y describen las experiencias de 60 niños de instituciones públicas en las ciudades de Bogotá, Neiva y Pasto en Colombia, en el año 2013. Se indagó

sobre el significado de felicidad de los niños, entre las edades de 9 a 11 años, para dar cuenta de posibles miradas de cómo se puede interpretar.

Tabla 4

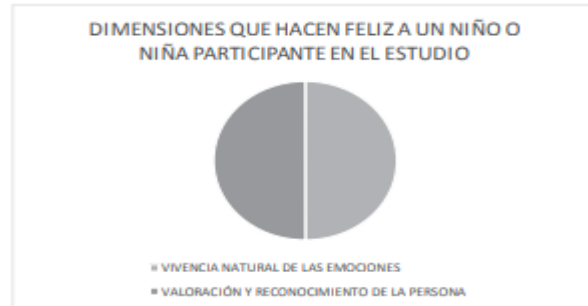
Relación de Satisfacción-Felicidad.

Felicidad- Satisfacción					
Nombre	Instrumento	Objetivo	Año	Autor	Publico
Escala factorial de la felicidad	Escala de medición de felicidad Lima	Tiene como objetivo medir 4 factores de la felicidad de acuerdo con las conceptualizaciones que existen de felicidad. Cada factor tiene ítems específicos. *Sentido positivo de la vida *Satisfacción con la vida *Realización personal *Alegría de vivir	2006	Alarcón	Adultos entre 20 a 30 años
Escala de felicidad subjetiva	Escala e indicadores numéricos por medio de una encuesta	Es una medida global de felicidad subjetiva, que evalúa la categoría de bienestar como fenómeno psicológico global, con 4 ítems. *En general me considero *En comparación con la mayoría de mis iguales, me considero *Algunas personas son muy felices en general... *Por término general, algunas personas no son muy felices...	1999	Lyubomirsk y Lepper	Adolescentes y universitarios
ERBIEN NIÑOS	Escala de Acceso al Bienestar Para Niños (ERBIEN NIÑOS)	Escala para hallar una estructura integrada por tres dimensiones: vida placentera, vida comprometida y vida con significado. Las tres rutas mencionadas son complementarias y quienes las empleen conjuntamente registrarán mayor satisfacción.	2012	Grinhauz, Aldana Sol	Niños de 10 a 12 años
Representación social de la noción de felicidad en estudiantes y profesionales	Investigación de felicidad	El objeto del estudio fue comprender la (o las) RS de felicidad a través de los significados personales. Se optó por crear un cuestionario cualitativo de 2 preguntas abiertas: 1) ¿Para mí la felicidad es...?; 2) ¿Una persona feliz es aquella que...?	2014	Rodríguez Araneda	Estudiantes universidades en su mayoría jóvenes solteros/as y sin hijos

Elaboración propia

El estudio arrojó como resultado dos aspectos a tener en cuenta al momento de hablar de felicidad en los niños, el primero es la vivencia natural de las emociones, las interrelaciones con sus amigos, familia y conocidos, , y la segunda, identificaron la cercanía y la relación con sus padres, el que sus padres o cuidadores lo reconozcan, estén pendientes

de ellos y de sus necesidades tanto afectivas, emocionales, materiales y de salud, lo que se entendería como su bienestar en general, así como se ve en el gráfico 1.3.



Gráfica 1.3 Dimensiones que hacen feliz a un niño o niña. Chala (2015).

La primera característica, que los niños identificaron, hace parte de su felicidad es la vivencia natural de las emociones, lo que los niños identifican como las experiencias e interrelación con los demás, de una manera positiva. En ese sentido los hace felices compartir momentos con sus amigos, compañeros, padres y allegados los cuales involucren sentimientos positivos como la alegría, la seguridad, un estado de paz, entre otros, estos están enfocados en el compartir con el otro, así como lo explica Chala (2015) al explicar que “Se siente felicidad cuando se es reconocido y se comparte con otros, la felicidad implica disposición para compartir con los otros ” (p. 49).

Así también el estudio identificó otra dimensión importante dentro de lo que los niños conciben como su felicidad, y es la participación y el reconocimiento por parte de sus padres, cuidadores o personas de su familia cercana, allí los niños narraban que se sentían bien cuando sus cuidadores los reconocían como seres humanos, participes en la toma de decisiones, además de participar activamente en el hogar.

Hasta este punto, se puede inferir que las diferentes indagaciones del bienestar infantil, felicidad, satisfacción y sus categorías de medición e interpretación, han desvelado

la multiplicidad de factores de indagación de esta propuesta, sin embargo este recorrido histórico posibilitó pensarse el bienestar subjetivo de los niños desde diferentes puntos de vista , en primera instancia, desde una perspectiva integral donde todas las dimensiones del ser humano se interrelacionan para potenciar el desarrollo del niño, en segunda instancia, desde la consideración del bienestar infantil desde lo subjetivo, es decir, desde su propia interpretación de cómo se siente, qué le agrada o no, con quién le gusta pasar más tiempo, qué relaciones o interacciones tiene en la escuela o la casa, cómo se siente con respecto a diversos factores en su vida, etc.

En tercer instancia desde el desarrollo integral del mismo ya que se le da un sentido representativo a las dimensiones anímicas, y finalmente la interrelación de la educación física desde el BS ya que, sí se entiende que el cuerpo es una construcción del ser y es el primer contacto con el mundo exterior es inconcebible no relacionarse con todo lo que pasa en su vida, por tanto, resulta fundamental analizar las propuestas que se han desarrollado orientadas a estos factores y su relación con la educación física.

Trabajos Orientados en la Preocupación del Bienestar de los Niños

En un primer análisis tenemos a Correal (2018) en su trabajo de grado de psicología *Programas de promoción de la felicidad en el contexto escolar* de la Universidad de los Andes en Bogotá, Colombia. En este trabajo se hace un análisis de los programas y las políticas orientadas a promover la felicidad y el bienestar, investigando y desarrollando el concepto mismo de bienestar y felicidad para poder identificar su influencia dentro de la escuela gracias a políticas y programas nacionales y locales, dando aspectos importantes como por ejemplo , la necesidad de una integralidad de los conceptos claves en la escuela como el área de educación física y la atención plena ya que estos permiten mayores

resultados positivos, además de que se integren este tipo de políticas o propuestas dentro del currículo escolar para así poder desarrollarlas durante todo el año escolar, que este tenga una mayor puesta en práctica y se interiorice para ponerlo en práctica en el diario vivir.

En segundo lugar tenemos el trabajo de Vázquez (2019) titulado *Bienestar infantil y autonomía, un estudio a través de la mirada de los niños: dos estudios de caso en Bogotá, Colombia* donde se hace un análisis del concepto de bienestar que tienen los niños de 8 a 11 años de dos colegios de distintos contextos sociales de la ciudad de Bogotá D.C en Colombia, para poder analizar cuáles eran los aspectos que los niños identificaban que constituían su bienestar, el estudio identificó un total de 22 categorías identificadas por los niños, las cuales fueron familia, amigos, conocernos a nosotros mismos, sentimientos, no dejarse influenciar de la gente, valores y ser buena gente, salud, autoestima, aprender a decir no, estudio, deportes, comer saludable, alimentos saludables, mascotas, juguetes, dibujos, historia, animales, juegos, conocer a otras personas, aparatos electrónicos, películas pirateadas, lo cual permitió hacer un análisis importante dentro de las concepciones que tienen los niños de su bienestar, incluido que los aspectos positivos y negativos estuvieron presentes en las respuestas de los niños, lo cual abre un camino importante hacia lo multidimensional y complejo que puede ser el bienestar.

En tercer lugar tenemos el trabajo de *ser libre para vivir, vivir para ser feliz, una apuesta desde la motricidad, creativa-inteligente, como posibilidad para aprender a vivir juntos* de Omar Alejandro Castro en el año 2019 en la Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia Facultad de Educación Física, trabajo de grado donde se propone la finalidad educativa desde varias miradas: en primera instancia *el vivir juntos como la*

finalidad desde la felicidad; en segundo momento la libertad como el paradigma, y en tercer momento la motricidad creativa inteligente humana como posibilidad y proceso que brinda los saberes necesarios para una educación de calidad.

En esta tesis lo que se busca es entender al ser humano desde la noción de cómo es libre y así mismo por cómo es feliz por esa razón, integrando aspectos tales como: autonomía, el respeto y la responsabilidad, estas con el fin de que la educación física sea una herramienta pedagógica disciplinar, desde una perspectiva de la motricidad creativa-inteligente y que a su vez propicie las experiencias necesarias, para que los niños puedan aprendan a sentir, conocer, actuar, aprender durante toda la vida y sobre todo aprendan a vivir juntos y ser felices.

A nivel nacional se encontró el trabajo de Ortiz (2016) denominado *Bienestar y felicidad: Un estudio de datos panel en el Municipio de Pasto, Colombia 2008 – 2010*, en donde se hace un abordaje de los términos a nivel subjetivos de bienestar y su relación con el contexto colombiano específicamente el municipio de pasto. En el trabajo se tratan aspectos tanto subjetivos como objetivos de la felicidad, y analizándolo en conjunto con factores importantes como la economía, los ingresos y la satisfacción. El resultado refleja que las personas que consideran a nivel subjetivo que tienen un bienestar son más felices en comparación con los que no consideran tener un bienestar completo, ya sea por aspectos económicos, educativos o contextuales.

Para este trabajo de grado se realizó un estudio cualitativo con enfoque participativo para poder identificar la noción que tenían los niños de primaria en las edades de 8 y 11 años en dos colegios de distintos contextos sociales en la ciudad de Pasto de lo que es el bienestar, identificando cosas, objetos, personas o animales que los hacían sentirse bien.

Uno de los aspectos más importantes que se identifico es que los niños tienen una visión de lo que es bienestar complejo, ya que tiene muchos aspectos que se relacionan entre sí, sin embargo, estos aspectos, aunque se pensara que solo son de carácter positivo también tenían aspectos de carácter negativo, lo cual permite que el bienestar se encuentre en un carácter multidimensional, dejando a un lado pensamientos de hedonismo acerca de lo que es estar bien.

A nivel internacional se encuentra la tesis denominada *Felices con la educación física* de Mercedes Valdivia en el año 2016 de la Universidad de Jaén España, Facultad de educación. Este trabajo se orienta en la formación básica secundaria y aspectos como resolución de problemas, motivación, inteligencia emocional, valores, autogestión y el aprendizaje significativo, teniendo como foco principal las diferentes situaciones que se les presentan a los estudiantes en su diario vivir. Así pues, resalta cómo por medio de la educación física se pueden desvelar estos aspectos internos y externos en los que los niños se ven inmiscuidos; esto con el fin de propiciar la trascendencia de la educación física en situaciones reales y en el constructo continuo de la felicidad del estudiante.

En segundo lugar, la tesis denominada *satisfacción de la clase de educación física, desde la perspectiva de los estudiantes de segundo año medio, del colegio Baquedano de la ciudad de Valdivia* de Carmen gloria mansilla en el año 2013 de la Universidad Austral de Chile, Facultad de filosofía y humanidades, Pedagogía en educación física, deportes y recreación. Esta tesis tiene como propósito el análisis de la satisfacción existente en la clase de educación física, por lo que se tomaron tres factores importantes para poder realizar una evaluación objetiva de cómo se sienten los niños; primero se plantea qué satisfacción sienten los estudiantes en la clase de educación física de forma individual, segundo, qué

motivos intrínsecos o extrínsecos fundamentan la satisfacción o insatisfacción por la clase y finalmente cuál es la satisfacción que existe en los estudiantes en relación con el sexo que estos tienen.

En tercer lugar tenemos el artículo de *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje* de José Ángel García Renata en el 2012 en la Universidad de Costa Rica, Sede Guanacaste, Guanacaste Costa Rica, donde se hace un análisis de la importancia de la educación emocional en las escuelas y en especial resalta el rol del estudiante y del maestro como los protagonistas dentro del acto educativo del aprendizaje y de la identificación y el desarrollo de los sentimientos y las emociones, lo que a su vez influye dentro de los procesos de enseñanza que se pueden generar en un contexto específico como el educativo o la escuela. Bajo la premisa de que conociendo el estado emocional del estudiante y su estilo de aprendizaje puede ayudar al profesor a organizar de mejor manera el proceso de enseñanza-Aprendizaje. También hace una invitación a tomar la educación emocional como vehículo de autoconocimiento, mejora de relaciones sociales y reconocimiento de su propio contexto, todo esto para plantear el desarrollo integral de su personalidad como requisito en la construcción de su felicidad.

Para que esto fuese posible se acudió al reconocimiento de las, motivaciones, actitudes, necesidades, diferencias entre los géneros, la adolescencia, para observar de qué maneras estas influyen en la satisfacción de los niños

Hasta este punto, se puede establecer que los análisis que se han realizado en el ámbito del bienestar, intentan describir los componentes que desde la subjetividad aportan de manera directa o indirecta a los objetivos; estos a su vez se relaciona con la necesidad de abordar las propias percepciones, interpretaciones y/o evaluaciones de diversos aspectos de

la vida, en donde además de estar inmersos los aspectos cognitivos, socio-afectivos y motores se visibilizan las intenciones de que el bienestar necesita estar presente en distintos contextos (familia, barrio, escuela), para así de manera más integra tener un aporte en el niño, además de poder darle resonancia a los factores que más tienen relevancia del bienestar específicamente en los niños, el sentirse bien, e ir construyendo un camino de satisfacción consigo mismo y con su contexto.

Papel de la Educación Física Desde el Bienestar de los Niños

La propuesta que se quiere desarrollar, se enfoca en el desarrollo del bienestar subjetivo en los niños, desde la escuela, un contexto muy importante para ellos y que tiene una gran influencia dentro del bienestar de los niños según lo investigado previamente, se quiere enfatizar en el desarrollo de los aspectos principales del bienestar subjetivo, tales como, los aspectos perceptivos que tienen, cómo ven el mundo, como lo entienden, qué los hace sentir a gusto y que no, así como el poder evaluar y valorar como se siente con respecto a su vida, escuela, amigos, familia, etc.; y además, como producto de todo lo anterior, puede crear, construir, aprender, cambiar, planear, recrear experiencias que contribuyan en el desarrollo de su ser.

Por tanto, se hace necesario fomentar el bienestar subjetivo en las clases de educación física, para visibilizar cómo los niños perciben, evalúan, interpretan aspectos de la vida y a su vez también crean posibilidades para un cuerpo se puedan expresar, conocer, experimentar, interrelacionar. Es así como desde el cuerpo se encuentra una forma de interpretar el mundo de manera diferente, una nueva visión de lo que les aporta de forma positiva en su construcción personal y social; para que ellos puedan reconocer lo que les

genera agrado y desagrado, qué aspectos de sí mismos aportan en su desarrollo de identidad o su valoración de cómo se sienten con respecto a sus amigos, a su familia, a su colegio, a su casa, a su entorno, que puedan tener más percepciones que los ayuden a interpretar su mundo, que puedan interrelacionarse de mejor manera con sus amigos, profesores, familia, conocidos, etc., así en definitiva puedan hacerse partícipes de su *vivir*, de su *ser*.

En ese orden de ideas, se hace necesario centrar esta propuesta en las experiencias corporales que se pueden generar en el espacio de educación física donde se construye con, desde y para el cuerpo, para que desde estas experiencias se puedan dejar huellas significativas en cada niño y que aporten sustancialmente en el desarrollo de su ser, con el fin de permitir configurar un proceso de enseñanza- aprendizaje centrado en que *el niño sea*, es decir que más que haga, él pueda *ser en la escuela*, que *pueda vivirse*, *experimentarse*, *conocerse* y de esa manera se genere un cambio, una transformación en él.

En contraste con lo anterior, aludir a esta noción del *ser* o del *vivirse* posibilita que se den nuevas interpretaciones del bienestar, haciendo que ese *estado del bien* pase a un *estado del ser*; permitiendo que se venzan esas barreras conceptuales, contextuales y a su vez culturales que se presentan dentro del bienestar subjetivo, porque se dejan de lado esas cargas valorativas impuestas por el contexto, esas auto regulaciones del entorno, del cómo vivir bien o como vivir mal y de por si emergen esas nuevas nociones de que cada uno *viva y sea*, de que se encamine a un *VienSer*, a un *vivir enfocado en el ser*.

Aludiendo a esta premisa, este proyecto toma la iniciativa de pensar nuevas formas de cómo *es* el cuerpo en la escuela, de cómo la escuela puede ser ese espacio en donde los niños puedan desplegarse en su esencia sin coacción y de cómo desde la educación física puede existir ese lugar para que los niños se encuentren con ellos mismos, con su ser, con

su vida, con sus experiencias, con sus percepciones, con sus evaluaciones, con las creaciones y recreaciones de su *ser*.

Capítulo 2: Perspectiva Educativa

Este capítulo tiene como objetivo identificar la perspectiva educativa que se genera a partir de la necesidad identificada en el PCP, para ello se partirá de una concepción de cultura, sociedad y un engranaje epistemológico entre dichas áreas.

De esta manera se podrá consolidar el ideal del ser humano, cultura y sociedad de este proyecto educativo, por lo tanto, se hace necesario entender cuáles son las diferentes acepciones y puntos de vista de dichos ejes de análisis ya que es por medio de ellos que se construyen lazos que consolidan esta propuesta.

De lo Humano

En la historia de la humanidad, se han creado varias instituciones de control social como la iglesia, el estado, el gobierno, etc., las cuales imponen dentro de sus pensamientos, ideologías o concepciones el cómo se debe comportar el ser humano, en qué debe pensar, de qué manera desarrollar su vida, y sobre todas estas cosas, qué lo debe hacer feliz o cómo se debe sentir y lo que le debe contribuir en su desarrollo. Se han impuesto estándares fundamentados en conveniencias políticas, económicas o sociales para que hagan parte de un sistema económico determinado, que, en muchas ocasiones, señala que los bienes materiales, el reconocimiento o poder social y el placer son aspectos que constituyen el bienestar del ser humano.

Sin embargo, el bienestar es un tema más profundo y amplio que no se limita a un estándar impuesto por la sociedad, ni mucho menos por la política o la escuela, cada uno de los individuos concibe su perspectiva de lo que lo hace estar bien, desde su contexto y desde su subjetividad, por tanto uno de los aspectos claves del presente PCP es que esté el

pensamiento de libertad a la hora de explorar y descubrir cómo se sienten los niños con respecto a diversos aspectos de la vida, desde su propia subjetividad, por lo tanto, es importante resaltar el papel que tiene el cuerpo en este proceso ya que a partir de él es que se puede percibir, evaluar y experimentar; de hecho es por medio de él que se vive y de por si se experimenta, es por medio del cuerpo que *nos formamos, nos construimos como sujetos, nos permitimos experimentar con los demás en comunidad*; el cuerpo es el que permite que *nos pongamos en un ejercicio práctico del vivir, lo cual puede estar centrado en el tener, en el estar o en el ser; en esa medida este proyecto le apuesta a un Vivir enfocado en el Ser con el término VienSer.*

No obstante lo anterior; en la actualidad se le da más importancia a los conocimientos adquiridos de manera memorística, que provienen de fundamentos positivistas que imponen el conocimiento por encima del desarrollo corpóreo, esto permite que se reflexione sobre la necesidad que existe de re significar y repensar la influencia que tiene el cuerpo en la escuela y en general en el desarrollo y educación del ser humano, entendiendo que el foco fundamental de la educación es el estudiante y la construcción de su subjetividad e intersubjetividad.

Ahora bien, tener la posibilidad de repensar el cuerpo desde una mirada subjetiva e intersubjetiva, también hace reevaluar la noción del bienestar de los niños, esto implica que se analicen factores como: la visión de cómo se concibe a los niños, como está sujeta la idea de cómo ellos se sienten, como perciben o evalúan su entorno, su contexto escolar, familiar, como sus percepciones importan y así mismo aportan en ellos y los otros y así mismo como estos factores tienen influencia dentro de la sociedad, del entorno, y a la vez de sí mismo.

Dentro de estas nociones subjetivas de ¿cómo se siente el niño?, ¿aprende lo que quiere aprender? ¿vive experiencias que lo marquen? ¿le gusta lo que hace? ¿tiene la opción de elegir o proponer lo que quiere aprender o lo que quiere hacer? ¿reconoce lo que lo hace sentir bien? ¿se siente satisfecho o a gusto con lo que le pasa en su vida? y múltiples interrogantes que surgen en el marco de la escuela y la vida, se posibilita pensar en cómo el niño vive, experimenta, elige, siente o comunica, percibe, evalúa lo que le agrada, lo que le gusta, lo que le produce una sensación placentera, o lo que le da satisfacción o lo hace feliz, o por el contrario que pueda identificar todas estas contrapartes pero que aun así pueda *sacar algo positivo de lo negativo*, es así como nace esta propuesta, de la preocupación de que en la escuela se invisibilizan los factores sensibles de los niños porque como plantea Ruiz (2011) solo se “moldean o encajan los sujetos, porque se ignora que el niño y la niña tiene cuerpos con historias y experiencias que encierran ciertos saberes corporales que quieren ser escuchados” (p. 7) por lo tanto es preciso visibilizar esas narrativas infantiles a la luz de su cotidianidad.

Partiendo de esta idea, este PCP busca formar un cuerpo experiencial es decir un cuerpo Perceptivo- Evaluativo-Constructor, que reconozca qué aspectos de su vida le generan placer o displacer, que se sienta a gusto consigo mismo, que experimente emociones positivas y que de lo negativo pueda resaltar lo positivo, que interactúe con sus amigos, con su familia, con su contexto, que evalúe cómo se siente con respecto a diferentes aspectos de su vida, como por ejemplo: cómo se siente en la escuela, cuando esta con sus amigos, como se siente con su familia, en su barrio, con lo que aprende, que exprese sus ideas, pensamientos, sueños, aspiraciones, que se interese por lo que pasa en él

mismo y el entorno, que persiga lo que lo hace sentir bien y que busque emociones positivas en pro de su desarrollo y no de afectar al otro.

En definitiva, que perciba y evalúe como se siente con respeto a su vida a partir de su propia percepción del mundo y de su interrelación con lo otro y el otro, es decir desde su subjetividad e intersubjetividad y así mismo que construya desde su cuerpo y para su cuerpo, retomando aspectos de su historia, de sus conocimientos previos y los compare con los conocimientos que se brindan en la escuela, en su familia y en su entorno social para que se logre la transición del *estar* al *ser*.

Para ello, se plantean tres tipos de cuerpo que en definitiva conforman un solo Cuerpo Experiencial; un cuerpo perceptivo, es decir un cuerpo que vivencie situaciones que le generen alguna afectación y a su vez que le permitan identificar qué le aportan esas afectaciones su ser; un cuerpo evaluativo, es decir que pueda examinar, reflexionar, aprender, comparar y valorar diversos aspectos de su vida; y por último un cuerpo constructor, que pueda transformar, construir, crear, planear su mundo de diferentes formas llevando una impronta en él. Bajo esta perspectiva se orientan estos tipos de cuerpo desde la subjetividad e intersubjetividad ya que se hace necesario conocer las diferentes formas de cómo se percibe el mundo en cada ser humano, como se interpreta, como compara y evalúa, y así mismo como a partir de esas divergencias se relaciona con el otro y lo otro para formar lazos constructivos de conocimiento y experiencias, tal como lo menciona Ruiz (2011):

El lugar en donde se construyen los significados que dan cuenta de la mutua e íntima relación entre éste y la subjetividad es la intersubjetividad, que a su vez es

constitutiva de la subjetividad, en donde las formas materiales se subjetivizan y lo subjetivo se materializa. (p. 86)

Ahora bien, desde esta línea, la idea de plantear las características del cuerpo desde lo humano tiene como sentido identificar cuáles son los aspectos de su vida que pueden constituir su bienestar subjetivo desde la perspectiva de vivir enfocado en el ser - *VienSer*, es decir que todas esas acciones, objetivos, experiencias, relaciones y vivencias que se den en la cotidianidad se orienten a que el niño, sea creador de sus propias realidades para que de esa manera se pueda *crear, recrear, interpretar o evaluar* sus propias vivencias y así mismo pueda interpretar tanto objetiva como subjetivamente las situaciones que constituyen su contexto, sus emociones y sentimientos para que a su vez pueda configurarlo a favor de su propio desarrollo como persona y como niño.

Es a partir de ello que se busca formar un cuerpo que se reconozca a sí mismo y a los demás, que se relacione con el entorno y los demás seres, que aprenda de esas relaciones, que vivencie y experimente a partir de lo aprendido, que valore cuales aspectos de su vida lo afectan y así mismo cuales le aportan, que en definitiva lleve una impronta de lo que es y será a partir de su experiencia, de su construcción del ser, de lo que describe Ruiz (2010) como “experiencia que va transformando mi yo y que a partir de las relaciones con el/los contextos y en función de los sentidos y significados posibles de construir en él” (p. 4).

Con todo esto, entender el cuerpo como constructo de lo que percibo, evaluó y construyo da sentido a un “*cuerpo experiencial*”, de esa forma en palabras de Ruiz (2010) citando a Ihde, (2004) “somos nuestro cuerpo, en el sentido en que la fenomenología entiende nuestro ser en el mundo, a partir de un cuerpo emotivo, perceptivo y móvil. Somos

nuestro cuerpo en tanto lo experimentamos en un sentido social y cultural” (p. 8), a partir de allí este cuerpo experiencial posibilita tener una mirada constructora del cuerpo desde una mirada subjetiva e intersubjetiva.

No obstante, para ello es preciso analizar cómo se entienden estos cuerpos, como se forman, como es que viven; cuando se habla de un *cuerpo perceptivo*, se hace alusión a desarrollar un cuerpo que recibe estímulos del medio interno o externo y genera alguna respuesta ante lo incorporado, es decir que esa configuración de la información permite experimentar, permite sentir, permite vivir (permite un acto motor).

Ahora bien, estas percepciones, vivencias y sentires son las que posibilitan entender que este cuerpo no solo es un cuerpo meramente biológico en donde se incorpora la información al organismo, de hecho este cuerpo es aquel en donde se experimentan esos estímulos, donde se vivencian esos sentires, donde se posibilita entender el mundo desde su propia percepción, donde se viven esos afectos positivos o negativos, es decir que este cuerpo es un cuerpo subjetivo en donde la experiencia de todo lo que viví, interiorice y experimente permite que *se esté en él*.

El cuerpo individual, que se relaciona con la experiencia vivía del cuerpo “yo”, para un entendimiento más fenomenológico y reflexivo; el cuerpo es un uso representacional como símbolo de la naturaleza, la sociedad y la cultura, es desde el cuerpo, donde se experimenta y se construye un saber en contacto con el mundo. (Ruíz, 2010, p. 56).

Desde esta premisa, este cuerpo perceptivo tiene un carácter subjetivo en la medida que todas esas experiencias propias hacen incidir de alguna manera en su ser, ya que esa

identificación de sus emociones, sentimientos, interiorización de las experiencias corporales, esa posibilidad de entendimiento que existen otros cuerpos y que todos esos cuerpos son diferentes porque el hecho de que cada *cuerpo es un mundo propio* permite la construcción como sujeto, tal y como lo menciona Ruiz (2010) citando a Vázquez (1989) “el cuerpo es la experiencia íntima que nosotros tenemos en él, es por tanto una realidad subjetiva, es un cuerpo propio, es un cuerpo vivencial, perceptivo” (p. 37).

En cierta medida, al hablar de un *cuerpo perceptivo*, se hace absolutamente necesario hablar de un cuerpo que interpreta el mundo, es decir que sea cual sea la experiencia que vivencie el niño, va a *percibir alguna sensación o emoción que le genere placer o displacer*, por tanto, el niño desde su *mirar* entiende del mundo de maneras distintas, lo que a su vez lo deja en marco histórico, es decir, de lo que ha vivido, ha percibido, ha interpretado, ha experimentado y ha recordado; por consiguiente, todos esos reconocimientos, percepciones, identificaciones del pasado ayudan a constituir sus propias narraciones corporales que aportan en el desarrollo de su ser.

Ciertamente, la percepción también alude a factores intersubjetivos que se relacionan con los otros, con el ambiente y con los objetos, ya que no solo es algo meramente biológico, sino que también es social, así como lo explica Vargas (1994) cuando dice que:

La percepción es biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia. (p. 47)

Esto permite, que la percepción también esté relacionada a las sensaciones y emociones que se pueden dar por medio de los estímulos del medio (la temperatura, las situaciones, los momentos, entre otros) u otra persona (como un abrazo, un beso, una caricia) lo que a su vez permiten interpretar de diferentes maneras el mundo según la percepción de cada uno y así mismo un sentido interpersonal. En otras palabras, la percepción está ligada a la emoción y esta es la clave de todo perciben el mundo de la existencia.

Por su parte, al hablar de un *cuerpo evaluativo* hace referencia a ese cuerpo que analiza, reflexiona, compara y aprende acerca de los sucesos, situaciones, vivencias, personas, objetos, etc., que parten de su realidad; esto a su vez suscita que se le dé un valor, una importancia a diversos aspectos de su vida, como lo menciona Gabilondo (5 de marzo del 2012) cuando propone que:

La evaluación no es un fin en sí misma, ha de ser una valoración, una puesta en valor, un hacer valer. Y su objetivo ha de ser crear condiciones para mejorar, señalar y valorar cómo hacerlo en diversas condiciones de su vida. (parr.1)

De tal manera, este cuerpo tiene en cuenta su realidad, los sucesos que lo afectan y las personas que hacen parte de esta, y así mismo los valora dependiendo de sus saberes previos, sus experiencias, su propia percepción, darle importancia a algo, hacer una reflexión de lo que es, de lo que tiene y de lo que le aporta a sí mismo. Esta característica evaluativa devela que debe siempre estar en constante análisis de sí mismo, de su realidad y del contexto, para así poder aprender, comparar, valorar lo otro, el otro y en cierta *medida a mí mismo* como lo expresa Magro (1 de diciembre de 2016) “Aprender hoy es aprender a pensar, hacer y conectar, evaluar es aprender”

Ser evaluativo también implica tener argumentos para la toma de decisiones, para escoger entre una opción u otra, para darle importancia a lo que personalmente se considera importante, por esto es que se resalta este juicio de valor ya que es algo que se hace de manera personal y colectiva, lo que a su vez lo traslada a un campo intersubjetivo ya que se necesita del otro para poder aprender, para poder comparar, para poder valorar cómo se siente con respecto a diversos factores de su vida, pero a su vez es un proceso introspectivo que también depende de *uno mismo*.

Ahora bien, al hacer referencia al *cuerpo constructor*, se hace alusión a ese cuerpo que crea, construye, transforma su realidad y se proyecta, es decir que se permite experimentar el mundo desde todas sus posibilidades, esto implica como lo menciona Ruiz (2010) citando a Merleau Ponty (1975) que sea un “cuerpo que da apertura al mundo (a cualquier mundo)” (p.38) esto implica que él pueda crear, recrear, interpretar, evaluar su propio mundo, en donde en consecuencia como plantea Ruiz (2010) citando a Larrosa (2003) el niño

Necesité pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, la voluntad, cultivar la atención, abrir los ojos los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, escuchar a los demás, darse tiempo y espacio, pensarse en lo pasa, valorar lo que le pasa (p. 61).

En otras palabras, *vivirse* en el sentido pleno de la palabra, entendiendo que es el cuerpo el que *nos permite vivirnos*, por lo tanto *no me puedo vivir* si no vivencio, *no me puedo vivir* si no me percibo, *no me puedo vivir* si no me construyo de los otros, *no me puedo vivir* si no me evaluó, en definitiva *no me puedo vivir* si no me experimento, si no me experimentan, si no *dejo y dejan una huella en mí*, tal como Ruiz (2010) lo menciona “ese

proceso deja marcas que afectan al sujeto de alguna manera, de lo contrario no se trata de una experiencia sino de una repetición” (p. 62). Estas experiencias son las que constituyen al niño, estas huellas que dejan en él los sucesos importantes, y que por consiguiente ayudaran a construir su futuro, a poder realizar una creación de lo que quiere ser, de lo que quiere o no quiere repetir de lo que ha vivido, de las experiencias que ha tenido, de las emociones o sentimiento que ha sentido, todos estos aspectos son las piezas con las cuales el niño construye para su futuro, para su vida, aprendizajes que le sirven para la vida y para sí mismo.

En consecuencia, no se puede desconocer que este cuerpo experiencial unifica la subjetividad e intersubjetividad, ya que no puedo *experimentarme* sin que lo otro y el otro tenga que ver en *mí*, se inscriba en *mí*, como lo menciona Hernández y otros. (2007) citando a Schutz (1973) “me construyo considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana” (p. 29) y de igual manera no puedo *experimentarme* sin mi propia subjetividad.

De tal modo, se puede inferir que el cuerpo en sí, es un constructo social historio, experimental, subjetivo, en donde se inscriben todas *mis historias* y todas las *historias ajenas* que me permean, por eso el cuerpo se hace *corporeidad*, según Ruiz (2010) “ser corporeidad es ser un sujeto encarnado en un cuerpo que se muestra y hace visible sus marcas y formas, su color de piel, sus rasgos étnicos, contornos raciales y envoltorios culturales, que afirman y sostienen identidades” (p. 132) es decir que ser corporeidad implica reconocerse, vivirse, experimentarse y así mismo construirse colectivamente.

Esto en consecuencia, hace que al entender que el humano esta permeado en su realidad de todos estos factores es inherente asociar el carácter intersubjetivo que tiene, por

tanto, esas relaciones con los otros configuran la intersubjetividad Hernández y otros.

(2007) citando a Schütz (1973) expresan que:

Lo intersubjetivo se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana, en efecto ese mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre.
(p.25)

En ese orden de ideas, formar un ser humano, un cuerpo perceptivo, evaluativo y constructor abre un espacio para pensar en un cuerpo Experiencial que se conciba en pro de su bienestar subjetivo y por tanto esté orientado a su desarrollo desde la subjetividad e intersubjetividad, lo que implica que sea gestor de su propio bienestar, desde sus experiencias, sus relaciones sociales e interpersonales, sus vivencias, sus interacciones, y principalmente de sus interpretaciones y decisiones, todo esto para el fortalecimiento de su construcción personal y social.

Es decir que este ser humano a formar, este cuerpo, es un cuerpo que a partir de sus experiencias, vivencias, interpretaciones, valoraciones o creaciones propias de sus realidades permite en cierta medida sentirse bien o realizado, ya sea porque se pueda conectar con él mismo, con los demás o pueda generar nuevos conocimientos a partir de vivencias, o que pueda proponer o crear propuestas que lo motiven, que pueda mediar situaciones que lo sitúen en una posición de resolución o decisión, etc. Todo eso por medio de dibujos, juegos, pinturas, danzas, interpretaciones o diferentes lúdicas que fomenten experiencias satisfactorias para su ser.

Este cuerpo experiencial que se quiere formar busca que el niño pueda vivir en su ser, pueda vivir a partir de sus consideraciones, de sus propias interpretaciones, de lo que lo hace sentir bien o lo que no, que aprenda nuevas formas de conocerse, conocer a el otro, a lo otro y que su cuerpo se convierta en el constructor de las experiencias y vivencias que lo forman, tanto positiva o negativamente, para que de ello afloren oportunidades en medio de las adversidades o dificultades que lo trasforman como ser humano; en otras palabras, que el niño pueda vivir su cuerpo, vivir su ser, disfrutar en armonía con su cuerpo, construir a partir de él, de sus experiencias, de las posibilidades que tiene, del mismo amor y cuidado que debe tener por su cuerpo ya que es suyo, le pertenece, y no hay otro como él.

De lo Cultural- Social

Ahora bien, no se puede dejar de lado la relación del ser humano o cuerpo a formar, con la cultura, puesto que estamos inmiscuidos en la cultura, somos cultura y la cultura es lo que nos hace sujetos, lo que nos hace seres que nos interrelacionamos con el otro y con lo otro. Aludiendo a esto Bericat (2016) plantea que la cultura es

El multiverso simbólico, compuesto de ideas, valores y emociones, contenido en la conciencia y en la comunicación, incrustado en el modo de vida, y orientado hacia la virtud o perfectibilidad humana, con el que los miembros de un grupo social experimentan y construyen los significados y sentidos de su vida. (p.148)

El sujeto social está inmerso dentro de un contexto que tiene diferentes configuraciones sociales y culturales, ya sean tradiciones, creencias, expresiones, costumbres, etc., estas hacen que el hombre pueda modificar la forma de interpretar el mundo y así mismo darle un nuevo sentido a las significaciones con respecto a su vida; las nuevas interpretaciones permiten que el ser humano sea un sujeto que esté en un estado de

cambio constante, por lo que hace que las significaciones de hombre o cultura sean más susceptible a múltiples modificaciones por su naturaleza subjetiva.

Por ejemplo, Morin (2003) habla de cultura haciendo alusión al “...conjunto de saberes, creencias, costumbres, normas, prohibiciones, creencias, ritos, valores, mitos, ideas adquirido, que se perpetua de generación en generación” (p. 230) por su parte Bauman (1973) brinda otra noción al decir que “la cultura es un conjunto de ideas, tradiciones que amoldan a una comunidad o pueblo” (p.152). Mientras Rosas y Nivon (1991) citando a Geertz (1987) establecen que

La cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (p. 49).

Estas nociones nos ponen en diferentes planos de interpretación. Por un lado, en un orden comunicativo y de significaciones del entorno, por otra parte, está presente lo intelectual con los saberes, creencias, valores y hasta en lo material con las herramientas, maquinas, vestimenta, etc.; finalmente, desde una mirada compleja de naturaleza social o como herencia social que posibilita pensar la cultura en un orden simbólico.

En definitiva, esta cultura se va construyendo a partir de las subjetividades y de las intersubjetividades, abriendo la posibilidad a nuevas maneras de entender el mundo y construir a partir de ellas. Los paradigmas van cambiando y van trasformando la manera de pensar de las personas, sus comportamientos y sus relaciones, así pues en la cultura que se plantea desde este proyecto se busca, tener una herencia social que fomente la identidad

individual y colectiva desde una cultura que construya a partir de los legados intrínsecos y extrínsecos de la sociedad y la cultura, y que se puedan establecer relaciones consigo mismo y con los demás, una cultura que le apunte a procesos de transformación de las formas de ver el mundo desde una noción de bienestar, por tanto, se busca una cultura que se enfoque en el vivir, en su ser desde sus subjetividades, por tanto todo esto ayuda a concebir un fortalecimiento en la construcción individual y colectiva de una sociedad con bienestar.

Sin embargo, la cultura a pesar de tener diversas formas de entenderse ya sea por procesos de significación, construcción de herencia social o por su complejidad de interpretar el mundo, está dentro de un orden subjetivo e intersubjetivo debido a que la cultura es un proceso de construcción que está condicionado a las relaciones humanas, las relaciones con el entorno, con las herencias, con la historia, con las raíces, por tanto las múltiples nociones de entenderla son también una forma de hacer cultura y por tal razón es que no se pueden obviar otras formas de entender *la cultura*.

Para configurar la idea de una cultura que comprenda los marcos subjetivos de su propio entorno, contexto y realidad es necesario que el ser humano interiorice la idea que es el único constructor de sus realidades, de sus ideas y de sus sentires, ya que de esta manera hablar de una cultura que pueda concebir su subjetividad como eje central de su vida posibilita la comprensión de los otros, de sí mismo y de su entorno; por lo tanto, desde esta perspectiva pensar en una cultura que entienda la importancia que tiene el bienestar en el desarrollo de sus niños, y posteriores miembros partícipes de la sociedad es un aspecto muy importante, el desarrollar desde la escuela, este pensamiento es el primer paso para generar un cambio significativo a nivel escolar, social y cultural.

Molano (2015) menciona que “...las culturas son redes de conversaciones, modos de vivir en el entrelazamiento del “lenguajear” y el emocionar, y que el ser humano surge en la culturización, no antes. Nos hacemos humanos en el vivir humano” (p. 45) es decir que *somos constructores permanentes de una cultura* en ese sentido culturizarnos desde y para nuestro bienestar, ya que nos permite repensar esas formas de vivir, de relacionarnos, expresarnos y a su vez de emocionarnos, ya que, desde una cultura de bienestar ligada a *mis propios sentires, disfrutes, satisfacciones, reflexiones* y por supuesto también el de los otros, somos más cercanos a la idea de lo humano.

Con lo anterior, podemos concluir que el ideal de sociedad y cultura de este proyecto está orientado al fomento de realidades construidas a partir de subjetividades e intersubjetividades, específicamente a aspectos asociados al bienestar subjetivo, además se busca que sea una sociedad que apropie esta noción frente a su realidad para que poco a poco se puedan ir desvelando factores que ayuden a una introspección de los sentires, vivencias, reflexiones relacionadas a lo que es vivir enfocado en el ser como perspectiva del *estar bien*.

Es así como se busca promover el bienestar desde una perspectiva donde se considere el desarrollo de cada niño partiendo desde su subjetividad, construyendo saberes y experiencias por medio del cuerpo y además siendo partícipe de esa construcción de una manera responsable que permita que estos procesos puedan retroalimentarse continuamente, esto implica que las relaciones interpersonales sean respetadas y entendidas desde la individualidad y además sean tomadas en cuenta para la construcción colectiva de una sociedad que desde sus propias subjetividades, influya en las intersubjetividades de los otros y así por consecuencia se viva en pro del beneficio individual y colectivo y de esa

manera acepte y entienda las diferencias que la componen y a la vez se construyen, en donde se encarne, culturre el cuerpo y además se gesten por sí mismo caminos identitarios, como lo plantea Ruiz (2021) “...las culturas se muestran como diferencias. Esas culturas permiten captar las articulaciones del espacio y el tiempo fronterizo y no doméstico de la cultura que hacen a los procesos intersubjetividades que van conformando identidades corpóreas” (p. 95).

Entender esta cultura corporal, posibilita pensar en una cultura narrativa que da nuevas formas de vivencia corporal, que abre un mundo a los diálogos corpográficos en una comunidad, en palabras de Mariel, pensarse en una biocultural permite que se entretejan nuevas formas de encarnar lo biológico y lo cultural, en la cual la educación física toma un papel protagónico dentro de la educación del cuerpo, por medio de las experiencias corporales, es decir que “la educación física ha ido de la mano de las diversas prácticas corporales y motrices, y en algunos casos ha llegado a modificar sus sentidos y dar origen a otra cultura de lo corporal y lo motriz” (Ruíz, 2010, p.65).

Perspectiva del Desarrollo Humano desde la Subjetividad y la Intersubjetividad

Conforme a la propuesta y lo expuesto por la autora Mariel Ruíz, se hace necesario identificar como desde la perspectiva de este proyecto el ser humano se desarrolla individualmente y, en consecuencia, social y culturalmente, para así reconocer la subjetividad y la intersubjetividad como conceptos fundamentales en el desarrollo del ser humano en sus dimensiones, contextos y relaciones personales. Según lo anterior la subjetividad para Álvarez (2016) es,

El modo de constituir una realidad social, en los diferentes aspectos que la integran: social, cultural y político. A la vez implica la manera de pensar, sentir, comunicar y dar

sentido e intencionalidad a las formas de interactuar y convivir del sujeto en la cotidianidad en la cual se gestan procesos de interacción cultural. Es así como la subjetividad se expresa en las vivencias propias de cada individuo, como también en las construcciones colectivas generadas en la relación con el otro y lo otro (el contexto). (p. 325)

Este significado de subjetividad permite vislumbrar que, para poder hablar de una construcción colectiva o social, se deben tratar temas claros desde la subjetividad como, por ejemplo: las implicaciones que tiene y cómo este concepto es clave en los procesos tanto de desarrollo personal como de comunidad. La subjetividad está compuesta por las experiencias vividas de cada persona, cómo está se conforma y que intencionalidad le da a su hacer y a su saber, desde esta lógica se entiende que, en efecto la subjetividad está ligada a factores ambientales y sociales, los cuales permiten generar una integración del ser desde sus dimensiones, desde sus perspectivas y desde sus capacidades, por tanto se hace sujeto formador y trasformador de su propia realidad, de su historia y de su contexto.

Esta condición de sujeto es lo que permite al ser humano desarrollar prácticas o experiencias que lo van formando y van dirigiendo su crecimiento hacia perspectivas sociales más específicas, generando así la necesidad de hacerse partícipe de ellas y, a su vez, transformarlas desde su subjetividad, así como identifica Hernández (2005) citado por Mariel (2011) ya que, según él, la subjetividad

Se refiere a la individualidad y a la conciencia de ser –la condición de ser sujeto– pero asumiendo en su uso que este es dinámico y múltiple, siempre posicionado respecto a discursos y a prácticas específicas y producidas por estas mismas prácticas y discursos, que son los que constituyen la condición de sujeto. (p. 40)

Estas prácticas son lo que constituyen la experiencia de los sujetos, esta experiencia es vivida corpóreamente lo que permite que el desarrollo subjetivo de los sujetos, se haga por medio del cuerpo y sus interacciones con el ambiente y con los demás; de aquí surge la importancia que tiene la intersubjetividad dentro de la construcción individual y colectiva, teniendo en cuenta que estas interacciones y prácticas que realizamos están situadas en un lugar al que denominamos mundo, el cual compartimos y construimos en comunidad, en el cual se generan las interacciones sociales y dan paso a los procesos intersubjetivos como lo plantea Schütz (1964) citado por Cabrolíé (2010),

El mundo de la vida cotidiana en el cual hemos nacido es desde el comienzo un mundo intersubjetivo. Esto implica, por un lado, que este mundo no es mío privado sino común a todos nosotros; y por el otro, que en él existen semejantes con quienes me vinculan muchas relaciones sociales. (p. 319)

Estas relaciones sociales a las cuales se refiere el autor, en esencia son la base de la intersubjetividad, ya que cuando se unen o se confrontan dos realidades, dos perspectivas, dos sujetos, surge una interrelación entre lo que constituye mi cotidianidad, mi contexto y el del otro, para así generar y desarrollar el conocimiento a partir de entender que el otro también vive su propia subjetividad de una manera distinta a la personal, por tanto los procesos intersubjetivos están formados a partir de este diálogo con el otro.

Así también, estas relaciones se pueden dar gracias a la interacción con el otro, con el contexto y con la cultura, ya que, el ser humano es un ser social, que se forma en comunidad y que aprende por y para la misma, dentro de las prácticas que se pueden dar dentro de un contexto social como lo puede ser la escuela, se presenta como los niños aprenden por medio de su cuerpo, por medio de prácticas corporales que van transformando

en experiencias corporales que le sirven para su vida y para su propio desarrollo en varias dimensiones. Ya que, expresa Merleau Ponty (1975) el cuerpo humano está cargado de significaciones e intencionalidades, que constituye una realidad subjetiva.

Podemos aludir entonces que esta percepción del desarrollo humano está ligada a la idea de un cuerpo subjetivo, ya que es por medio del cuerpo en donde se permean las subjetividades, como lo menciona Henry (2007) “El cuerpo, en su naturaleza originaria, pertenece a una esfera de la existencia que es la subjetividad misma” (p. 56). Esta noción de *cuerpo-subjetivo* permite que el cuerpo se integre en sí mismo como un yo, es decir que dentro de la construcción de su propia realidad no se desvincule el contexto, entorno, relaciones sociales o corporales, sino que por el contrario se enraícen entre sí para entenderse como un complemento del otro y de por sí como uno solo. Henry (2007) dice que “La subjetividad es concebida aquí como una *realidad encarnada*, el yo no tiene un cuerpo, sino que es un cuerpo” (p. 269).

En ese sentido, lo corporal, atiende a la singularidad y pluralidad del sujeto, es decir que el cuerpo es un tejido de mi yo, el cuerpo es *mi propia realidad*, el cuerpo es el que *me permite ser*, por lo tanto, la subjetividad adopta la idea de que *cuerpo es un entramaje subjetivo que me permite existir desde mi propia perspectiva y por supuesto desde la del otro, no desconociendo la incidencia plural*. Ruiz (2021) plantea que

Lo corporal como subjetividad encarnada supone *un trayecto marcado por los diálogos con los demás, consigo mismo y con el mundo* (un diálogo de contacto y de distancia, de caricia y de mirada, de cosas y de palabras con las que nombrarlas...) que pueden ocupar diversos lugares: el de *aquello de lo que no se habla, de quien se habla, con quien se habla, el lugar del sujeto*. (p. 26)

Atender a lo corporal desde la noción de la corporeidad no se aparta ya que, dentro de la idea de encarnarme como constructo, social, cultural y además intrapersonal, posibilita pensar en la corporeidad como parte de mi ser, entendido desde lo biológico, social, cultural, “la corporeidad adquiere una relevancia no pudiendo verse solo como una extensión o una prolongación de lo biológico, sino como una de las dimensiones de la estructura del sujeto individual y de la vida social” (Ruíz, 2021, p. 66)

Ahora bien, desde estas perspectivas, se recalcan varios aspectos del ideal de ese cuerpo a formar; para empezar, este proyecto sustenta que el desarrollo del bienestar subjetivo ayuda a la vez a un desarrollo integral del ser humano, esto nos sitúa desde una línea subjetiva en el sentido que todo lo que pasa en el ser está sujeto a su propia construcción de su realidad, por lo tanto todas sus dimensiones se verán involucradas en su proceso de experiencias, eso torna a que haya una interrelación con su propia realidad; en ese sentido el bienestar desde el propio punto de vista también está sujeto a las mismas condiciones, ya que cada individuo está permeado de devenires intersubjetivos sociales, afectivos, culturales, lingüísticos, ambientales, etc. que lo ayudan a consolidar su propia subjetividad.

En continuidad, aludir al desarrollo del potencial humano desde el cuerpo permite que el cuerpo subjetivo se remonte a la idea de que es por medio de él que *se vive, se siente, se transforma, se cambia* y a su vez *se configura* su ser, por consiguiente, este ideal del ser humano está comprendido desde una lógica integral que permite que desde la corporalidad y la corporeidad se involucre el ser; por lo tanto, las experiencias, sensaciones, emociones, aprendizajes, conocimientos, reflexiones que se van construyendo con el tiempo se van madurando e integrándose en los diferentes contextos, sociales, culturales, familiares,

educativos, etc., para así articular como uno solo lo humano, por lo que nos deja entre una configuración de lo humano no solo desde lo subjetivo sino también desde lo intersubjetivo.

Puesto que, tanto la conciencia misma de la corporalidad como de la corporeidad permite que los procesos presentes en los diferentes contextos se den de una manera relacional. Es decir, procesos que permiten la construcción de sí mismo y a su vez, de los demás, por medio de las interacciones tanto corporales como dialécticas que se dan en el diario vivir, este desarrollo es de vital importancia para que se dé el aprendizaje, el conocimiento, las experiencias, entre otros resultados de la interacción humana.

En ese sentido, atender a esta perspectiva de cómo se da lo humano, se concibe la idea de que ese cuerpo *experiencial* permite que se configure desde su propio ser, es decir que desde ese *cuerpo perceptivo* (que permite reconocerse, percibirse, experimentarse y afectarse positiva o negativamente desde su propia realidad), desde ese *cuerpo evaluativo* (que permite comparar, reflexionar, examinar su vida y además que permite aprender de su entorno y del otro) y desde ese *cuerpo constructor* (que crea, transforma y construye su mundo), es de donde se constituye lo humano y se abre una mirada para el *VienSer*, por tanto, desde esta perspectiva el ser humano o el cuerpo, aprende, vive, se permea, se constituye desde su propia realidad, desde la realidad de los otros y desde la realidad compartida, como lo indica Ruiz (2021) “ser cuerpo desde la experiencia encarnada y desde la experiencia corporal del otro” (p. 14).

Como se ha mostrado, entender esta perspectiva del desarrollo humano desde el cuerpo y aún más desde un cuerpo subjetivo que está inmerso en la construcción de su ser, le da paso a la educación física para ser desarrolladora desde una propia perspectiva

humana y a su vez le dé un panorama de *cuerpos que emergen del contexto, la sociedad, la cultura, de lo biológico, subjetivo y experiencial, cuerpos intersubjetivos*.

Por consiguiente, se genera esta propuesta del desarrollo humano basándose en una pedagogía del cuerpo que se apoya en: lo subjetivo, la intersubjetividad y por supuesto la emergencia de la experiencia corporal ya que da lugar al cuerpo como centro del ser; esta triada por su parte permite hacer hincapié en que el cuerpo es la raíz del ser, ya que en él están las semillas de la construcción de su propia realidad, por lo tanto, los agentes externos (la sociedad, el entorno, la cultura, la familia, etc..) y los internos (las experiencias, vivencias, aprendizajes, conocimientos, etc.) confluyen en él constituyendo al ser.

De esta manera, el cuerpo se interrelaciona con su propia experiencia corpórea y a su vez con su experiencia relacional hacia otros cuerpos por lo que asumir el potencial del desarrollo humano desde un *cuerpo que se consolida con el yo interior, con sus semejantes, con su ambiente y con sus experiencias*, es una mirada integral del ser, es una mirada intersubjetiva del ser.

Atendiendo a esto, esta perspectiva del desarrollo humano posibilita entender como desde las nuevas pedagogías del cuerpo, se puede entender lo humano desde el cuerpo y para el cuerpo, así el trasegar de lo humano no se atiene meramente a cuestiones de índole biológico, sino a un trascender del cuerpo, del *cuerpo encarnado*, es decir de ese cuerpo que es permeado por la cultura, por lo colectivo y por sí mismo y de esa manera se constituye integralmente, por ello Ruiz (2021) resalta que

La pedagogía de lo corporal invita a pensar(nos) desde lo corporal como sujetos productores de proyectos propios, de formas de ser encarnadas en el mundo, y lo

hace abriendo la posibilidad de ejercer las pedagogías sensibles en espacios que permiten esas formas distintas de pensar y vivir la educación. (p. 14)



Gráfica 2.1, Perspectiva del desarrollo humano desde este PCP. Elaboración Propia.

En resumen, el desarrollo del potencial humano en esta propuesta se ve reflejada desde el *cuerpo*, es decir desde ese entendimiento del cuerpo en su representación simbólica de lo natural, lo social, lo cultural, en definitiva, desde lo subjetivo, desde su *corporeidad*, es decir desde la “*corporeización de las singularidades y las pluralidades*”. Por tanto, concebir el cuerpo desde su corporeidad implica estar bajo el foco de la subjetividad e intersubjetividad, debido a que las propias formas de interpretar el mundo y a su vez las realidades de lo otro y el otro, suscitan necesariamente a establecer cómo desde *mis percepciones y evaluaciones y la de los demás* se constituyen *realidades conjuntas* que aportan en la construcción del ser.

Por consiguiente, pensar en cómo esas subjetividades permiten que se conciba un cuerpo perceptivo, evaluativo y constructor enmarcan la importancia del reconocimiento, la percepción, la valoración, la construcción y la experimentación de *sí mismo* y de *mis propias realidades*, ya que de esta forma es inevitable no pensar en ese carácter subjetivo de como percibe el humano su propia realidad y cómo este es permeado por componente cognitivos y afectivos del Bienestar Subjetivo; en contraste con lo anterior, para concebir lo *propio* también se hace necesario concebir lo otro y a el otro, por lo tanto, reconocer esas realidades ajenas abren un espacio para ese cuerpo evaluativo en un sentido específico de intersubjetividad, es decir que esa posibilidad de entender a el otro y a lo otro esboza un camino de reflexión, aprehensión, valoración y comparación de múltiples factores de la vida que aportan a una construcción propia.

Ahora bien, esas concepciones propias y ajenas son ineludibles, en el sentido que el ser humano, se *encarna* desde lo singular y lo plural, por tanto, esas realidades conjuntas son el fruto de esas subjetividades e intersubjetividades, que se despliegan en ese cuerpo experiencial que se abre al mundo desde lo individual y colectivo para construirse.

Por consiguiente, todo este desarrollo de lo humano desde una nueva mirada corpórea se traslada a un foco de *experiencia corporal* ya que es por medio de ella que se *encarna el ser*, que emerge *el cuerpo* que *se permite construir dejando huellas*, en concreto es la que *permite relacionarse con el mundo*.

Por lo tanto, con todo este andamiaje se recalca la vital importancia de la experiencia corporal en el desarrollo del ser y para en particular en este proyecto desde la mirada del infante, del *sujeto-cuerpo*. Ya que el niño está en constante transformación gracias al contexto social, político e histórico en el cual él es partícipe y transformador del

mismo, en ese sentido, la formación de los niños debe ser el foco de atención de toda la sociedad, puesto que, el niño que percibe, interpreta, entiende como se constituye su ser, qué lo afecta o no, qué aspectos de su vida han dejado huella o no, que de su vida le genera más satisfacción, felicidad o agrado , es un niño que transforma su realidad, su contexto y su percepción en pro de su desarrollo, por tanto, la educación física debe relacionar los aspectos tanto subjetivos como intersubjetivos del niño para poder aportar al vivir enfocado en el ser como perspectiva del bienestar subjetivo.

Hacia la Educación física

Ahora bien, dentro de esta propuesta del PCP se identifica la necesidad de desarrollar a través del cuerpo lo que se considera como el vivir enfocado en el ser - *VienSer*, por tanto se considera la educación física como una disciplina con contenidos interdisciplinarios donde el foco del conocimiento son las vivencias y experiencias logradas a través del cuerpo, resaltando el desarrollo individual y social de los sujetos por medio del conocimiento y el desarrollo de la corporeidad y a su vez generando reflexiones acerca de la importancia de construirse y desarrollarse tanto individualmente como socialmente para así construir en comunidad.

En consideración, la Educación Física se presenta como una disciplina que puede ayudar a generar procesos de reflexión acerca de los componentes humanos, (relaciones sociales, sociedad, cultura, desarrollo social, critica) disciplinares (desarrollo de capacidades, habilidades y capacidades físicas, movimiento, desarrollo multidimensional, interdisciplinariades, salud, bienestar, deporte, actividad física, danza, etc.) y pedagógicos (cómo se enseña, qué se enseña, para qué se enseña, por medio de qué se

enseña, cuál es el objetivo, cómo se evalúa) en torno a lo que se considere como relevante en la educación corporal.

Esta educación corporal de acuerdo con Ruiz (2021) abre espacio a una *educación integra*, en donde el niño mire aspectos motrices, emocionales, cognitivos, axiológicos, “...porque desde el área de educación física se pueden trabajar sobre aspectos relacionales, de autoconocimiento, de trabajo en equipo, de interaccionismo, de valores, en fin...” (p. 3).

Por tanto, la educación física también debe atender a la integralidad, al desarrollo del potencial humano, como lo menciona Jaramillo y otros. (2004).

La educación física contribuye al desarrollo del potencial humano, tanto en lo que refiere al desarrollo epistemológico de la Educación Física como a su pretensión de aportar a la solución de problemas, situaciones y cuestionamientos que el nuevo milenio plantea como desafío a las sociedades modernas, desde la comprensión y rescate de la corporeidad como elemento mediador en los procesos de convivencia y construcción de ser humano.

Además apuntarle al vivir enfocado en el ser - *VienSer* desde este PCP, posibilita pensar en aspectos de la corporeidad de los niños, que le permita ser perceptivos ante los estímulos y sensaciones que se crean y transmiten a través de su cuerpo, evaluar a nivel cognitivo qué es importante en su vida, qué de su pasado es importante para él y como proyectarlo hacia el futuro, y además de todo construir a partir de sí mismo y la relaciones con lo otro y el otro un nuevo entendimiento del valor que tiene el cuerpo y así mismo el propio niño en su conocimiento y en su diario vivir desde la perspectiva del *VienSer*.

La Experiencia Corporal

Este proyecto les da gran relevancia a las experiencias vividas, por lo tanto se hace indispensable trabajar desde el área de la educación física lo que se conoce como el enfoque de la experiencia corporal, puesto que se considera que es a través del cuerpo como se construye el conocimiento y se relaciona con el ambiente y con los otros participantes de la comunidad, pero para ello, existen múltiples definiciones de lo que es la experiencia como primer concepto a determinar. Por su parte Ruiz (2010) identifica, después de analizar varios autores, la experiencia “como una forma compleja de conocimiento, a partir de una relación dialéctica entre el mundo y el sujeto que lo recibe, lo crea y lo recrea. Dicha relación dialéctica supone formas especializadas y diversas de construir saberes y sujetos” (p. 2), considerando que tiene un momento de exterioridad, alteridad y transformación y un proceso reflexivo y subjetivo de transformación.

Según los planteamientos anteriores se puede inferir que la experiencia es posible gracias a lo corporal, y, por ende, el cuerpo adquiere un papel protagónico dentro de la experiencia ya que como lo expresa Mariel (2010)

Toda experiencia es ante todo corpórea, ya que no hay vida sin cuerpo, y tampoco hay vida sin ‘otro’ (el cuerpo materno todavía es la condición previa de todo cuerpo, pese a los avances tecnológicos), la experiencia del cuerpo como primer contacto con el mundo permite adquirir saberes que no requieren desligar lo vivido de la actividad del pensamiento, pero que tampoco lo reducen a repetirlo, ni a atribuirle significados preestablecidos. La experiencia del cuerpo busca para este pensar, como para el propio vivir, sus propias respuestas (p. 3).

Este saber que se va generando a través del cuerpo lo podemos entender desde la subjetividad, ya que, las experiencias que se viven a través del cuerpo son propias, irremplazables y cada uno le da el significado que le genere individualmente, por ende, el saber no se genera solo con los actos de pensamiento y reflexión sino por medio de la acción desde y para el cuerpo, enfocándolo hacia los niños Calmels (2001) citado por Mariel (2010) expresa que:

En esta experiencia motriz el niño y la niña expresan su ser y se entiende como un diálogo con el entorno la manifestación que establece el ser, por tanto, aquí la experiencia se transforma en una dialéctica de la corporalidad con el mundo. (p. 29).

En concordancia con lo anterior, la experiencia corporal permite un diálogo no verbal con el mundo, una manera de comunicarse a través del cuerpo, lo cual introduce un término importante dentro de la experiencia corporal que es la corporalidad, entendida según Merleau Ponty (1985) citado por Mariel (2010) como “esa unidad perceptiva que establece nexos con la realidad... desde ese punto de vista, el saber se construye a partir de la experiencia de un mundo percibido por un sujeto que lo hace suyo (p 4). Hasta aquí, se ha desarrollado el planteamiento de que el mundo se percibe, construye e interpreta por medio del cuerpo y este a su vez, por medio de las experiencias corporales, las cuales lo transforman y construyen a nivel subjetivo e Inter subjetivo.

Según lo anterior, se hace necesario identificar el papel que cumple la experiencia corporal dentro de la educación física, así pues, Jaramillo y otros. (2004) la define como

Las cualidades biológicas y culturales del cuerpo, es decir, no se puede pensar en una experiencia, sino en un cuerpo sentido en el mundo en tanto se mueve

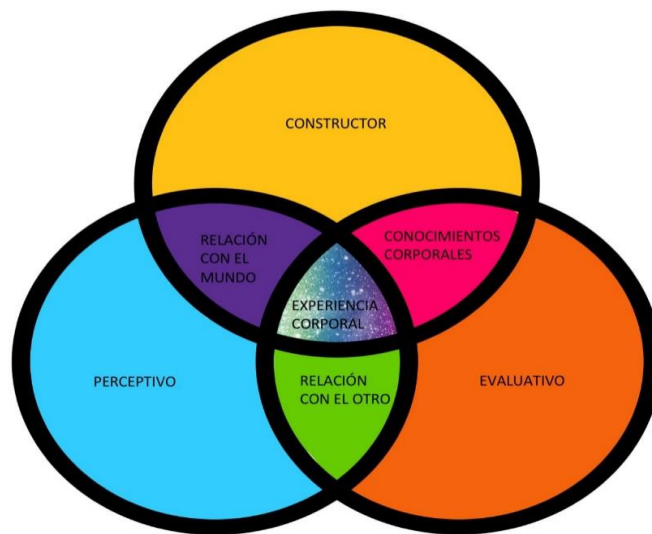
físicamente. Ello implica pensarlo como hombre cuerpo y como hombre experiencia corporal, como una conjunción entre naturaleza y cultura que le permite Inter constituirse socioculturalmente.

Esta relación que existe entre el cuerpo y el ambiente es lo que da paso a generar experiencias corporales las cuales son generadoras y transformadoras del conocimiento y del cuerpo en si, por tanto, por medio de los sentidos es por donde el ser humano genera y trasforma su conocimiento del mundo, en este sentido se hace importante identificar el papel que cumplen las experiencias vividas dentro del mismo proceso educativo y en específico dentro de la educación física.

La experiencia lo plantea Mariel (2011) como "...proceso reflexivo, subjetivo y de transformación, hace del cuerpo el lugar de primer contacto con el mundo y crea un saber que no se desliga de lo vivido ni de la actividad del pensamiento" (p. 42), se habla de reflexivo ya que permite que por medio de la subjetividad se relacionen con el otro y con lo otro para así generar puntos de vista distintos, realidades cruzadas que aportan a la experiencia corporal, como también lo menciona en otros apartados Ruiz (2021) "La experiencia corporal es la percepción y la interacción con el otro, como un proceso dialéctico con el mundo y como una posibilidad de reconocimiento y autorización para ser, que habilita espacios intermedios donde se pueden ejercer ciertas prácticas de indeterminación para llegar a ser" (p. 25).

Hasta aquí, se establece que, desde lo perceptivo se pueden generar aspectos importantes para el niño, como el reconocimiento de sus emociones y sentimientos, esto en relación con el mundo ya que este es quien le da los estímulos, le brinda las sensaciones y le genera las emociones que lo permean, del mismo modo, la relación con el otro también

está presente en esta relación, se da por medio del cuerpo, de la interacción humana, y estas interacciones humanas el niño las evalúa, las valora, las clasifica, y así mismo le da un juicio de valor según el sí lo afectan de algún modo, de la misma manera las interacciones corporales con el otro y con lo otro da paso a conocimientos corporales que se dan en la práctica, que permiten conocimientos de su cuerpo, de cómo funciona y las posibilidades que tiene, todo esto le permite ser constructor de su realidad, de la relación que tiene con el mundo y cómo funciona, constructor de su futuro, todo esto se da por medio de la experiencia corporal que es el eje de todos los aspectos del ser humano experiencial y que constituye el centro de la propuesta de este PCP.



Gráfica 2.2 Relación de la Experiencia corporal, interpretación según Mariel (2011). Elaboración Propia.

Desde esta mirada, la educación física toma sentido complejo ya que no solo se ve el cuerpo como aquel *cuerpo biológico que permite interacciones o accionares*, sino que además aporta desde lo multidimensional permeándose del entorno, de las relaciones con los otros y consigo mismo, con lo conocido y lo desconocido, con lo experienciado y

vivido, con lo real y lo ficticio, es decir que el cuerpo se ve como un todo que construye su propia realidad, en otras palabras, como un *cuerpo subjetivo*.

Molano (2012) propone tres dimensiones desde la experiencia corporal para analizar lo humano: lo Intracorporal que es la facultad de darse cuenta de lo que me afecta, lo que soy, quien soy, es decir la capacidad de reconocimiento de sí mismo, de mis posibilidades y mis emociones; lo Extra corporal asociado a las relaciones e interacciones con los cuerpos hacia los otros cuerpos y objetos; e Intercorporal, en donde se da la comunicación, significaciones y códigos que permiten crear experiencias y diversos conocimientos (p.77). Estas tres dimensiones se interrelacionan en la medida que todas se nutren entre sí y, por lo tanto, hay un proceso constante de retroalimentación.

Primero, lo Intracorporal al ser una dimensión que concibe las emociones, los sentires, la percepción, se establece que la sensorialidad es uno de los caminos por los cuales se aprende, conoce y reconoce, por lo tanto, el conocimiento se adquiere por medio de los sentidos, de esa manera la relación con lo biológico es inherente ya que sin el cuerpo estos procesos no se pueden dar; cabe resaltar que desde esta dimensión la experiencia corporal aporta a este proyecto desde una mirada de reconocimiento e introspección de sí mismo y de los demás, por lo cual se gestan lazos de comunicación intrapersonal no dejando tampoco de lado lo interpersonal ya que por medio del dialogo consigo mismo y con los demás es que se dan estas experiencias.

Desde esta dimensión Intra corporal se quiere desarrollar la categoría de análisis del bienestar subjetivo denominada lo Perceptivo, aludiendo al hecho de que la percepción es entendida como las sensaciones, emociones, que se perciben por medio de los sentidos, de la interacción de los estímulos externos con las respuestas del cuerpo a nivel interno, en ese

sentido cobra importancia el desarrollar a partir de la percepción esta dimensión Intracorporal de la experiencia corporal, tal y como lo plantea Molano (2012):

En la tensión permanente entre natura y cultura, en la tensión permanente entre los imperativos biológicos y los imperativos sociales, emerge la dimensión Intracorporal, como un ámbito experiencial, que da autorreferencias desde la sensorialidad, la percepción, la emoción, los criterios valorativos, el reconocimiento de sí, de sus posibilidades y restricciones, teniendo como fundamento los significados que se generan en las diferentes experiencias corporales, así como las posibilidades de construcción de sí. (p. 80)

Todos estos reconocimientos desde lo Intracorporal, hacen alusión a la percepción que se quiere desarrollar, ya que esta relación entre el mundo y la subjetividad es lo que da paso a las interpretaciones personales de la realidad, de cómo entiende cada persona su mundo, como lo vive, como lo siente, lo que a su vez se relaciona desde el *VienSer* como perspectiva del bienestar subjetivo principalmente desde su componente de afecto positivo o negativo, en la medida de que los estímulos emociones y sensaciones que se reciben no son universales; es decir que a cada persona lo afectan de manera distinta según su subjetividad, según su contexto, según su momento, por tanto es importante entender estas percepciones para así mismo interpretar el mundo. Dicho esto, se entienden los lazos que existen entre la Intracorporal y lo Intercorporal debido a que sin el dialogo con el otro no habría construcción individual ni colectiva.

Por tanto, la conexión entre lo Intracorporal y lo Intercorporal es inherente ya que, al estar permeada del contexto y las interacciones entre pares, se vinculan los cuerpos; desde esta perspectiva en lo Intercorporal hacer hincapié en las significaciones que los

sujetos le dan a su realidad es sumamente importante ya que gracias a estas significaciones es que el sujeto puede relacionarse con el otro, y con lo otro, y en ese sentido desde la experiencia corporal ayuda al desarrollo de estas relaciones por medio de la comunicación motriz, por medio de la interacción con el otro lo que permite que además de entender la subjetividad como el mundo propio, se entienda que cada persona tiene su modo de ver el mundo, su modo de percibir los estímulos, en ese sentido se crea un dialogo a nivel social que permite generar nuevas maneras de entender las cosas, nuevas reflexiones sobre las prácticas propias y ajenas.

También es fundamental la relación de dialogo que se da entre el cuerpo y el entorno, de esta manera, Molano (2012) nos recalca que esta relación es la Extra corporal se da por las interacciones del cuerpo, los objetos, en el espacio y del cuerpo en el tiempo, por tal motivo lo coloca en un eje subjetivo, “el cuerpo subjetivo va más allá de su destino y sus circunstancias. Destino, azar, opciones, circunstancias...Extiende sus límites, se explora explorando y, más allá de la actividad encuentra, re - significa su experiencia en un entramado simbólico” (p. 77). En ese orden de ideas establecer las relaciones de lo Intracorporal, Intercorporal y Extra corporal le da sentido a todo nuestro discurso del cuerpo subjetivo.

Estas relaciones que se dan con los demás y con lo demás son producto de la acción, de la experimentación, de poner en práctica por medio de la corporalidad, de aprovechar lo que el dialogo con el mundo permite en el desarrollo de los niños y niñas, así como lo plasma Calmels (2001) citado por Mariel (2010) cuando dice que,

La experiencia no se construye solo en actos de pensamiento sino desde la acción, desde el hacer con el cuerpo y desde el cuerpo. En esta experiencia motriz el niño y la niña

expresan su ser y se entiende como un dialogo con el entorno, la manifestación que establece el ser. Por tanto, aquí la experiencia se transforma en una dialéctica de la corporalidad con el mundo. (p. 4)

Esta dialéctica con el mundo solo se puede dar desde lo corporal, solo se puede sentir por medio de la corporalidad, y así mismo se debe vivir, en pro de la constante construcción del conocimiento por medio de la relación con el entorno y con los otros, esto tiene mucha relación con esta dimensión de lo extra corporal, las relaciones que surgen a partir de ello, a partir de la experimentación con el mundo, el entendimiento de la importancia misma del sujeto con la realidad, como ente que la vive y la trasforma con sus acciones.

Ahora bien, esta dimensión de lo extra corporal se relaciona a la luz de este PCP en cuanto a lo constructor, a esa relación que se da desde la subjetividad y desde el cuerpo hacia el entorno y hacia el otro, como lo describe Schutz (2006) citado por Molano (2012) quien reconoce que:

El mundo del hombre no es un mundo de objetos; es un mundo de relaciones entre objetos y sujetos. Estas relaciones abstractas, simbólicas, que emergen de ese conjunto de relaciones, entretejen una red de interdependencias entre el cuerpo en el espacio, el cuerpo y los objetos, y el cuerpo en el tiempo, que se configuran como estructuras fundamentales de la experiencia del mundo de la vida. (p. 78)

Estas relaciones de los sujetos y de los objetos se dan por medio del cuerpo, por medio del dialogo de la subjetividad con lo otro y con el otro, y así mismo estas relaciones generan experiencias que permiten aprender, tanto a nivel subjetivo como intersubjetivo,

aprender por medio de las interacciones que se dan, por medio de las actividades que se hacen a diario, el dialogo, los juegos, las actividades más simples generan crecimiento desde lo personal hacia lo otro y el otro, esta relación que surge al entender el tiempo, el espacio y su relación con los objetos, el sujeto y los objetos en el tiempo, todas estas relaciones que se resaltan a partir del dialogo de los cuerpos, de las interacciones, de todo el conjunto que forma la realidad de cada persona y como esta lo entiende y vive por medio de su cuerpo.

Al vivir por medio de este cuerpo, también se realizan procesos de transformación y reflexión por medio de la experiencia corporal, ya que pone al sujeto en una posición de apertura al mundo, de poder ver otros puntos de vista, otras opciones, otras realidades diferentes a las que él experimenta todos los días, la experiencia corporal expone al sujeto a vivir algo que lo saca de su zona de confort, que lo obliga a enfrentarse a algo ajeno y aprender de ello, no es una simple acción, no es una repetición de movimientos orientados, es un proceso subjetivo de transformación que se da por medio de la intersubjetividad, así como Mariel (2010) lo explica ‘‘la experiencia supone un sujeto abierto, vulnerable y sensible, que elabora en relación con las experiencias de otros su propio saber, singular y concreto, ese sujeto abierto y sensible es además capaz de formarse y transformarse’’ (p. 3). La experiencia además de transformar al sujeto transforma a los sujetos partícipes de la realidad, no es un proceso unilateral, es un proceso bilateral donde no hay una relación de poder, no hay alguien más importante que otro, todos son iguales y tienen la misma importancia en la construcción de sí mismos.

La Experiencia Corporal y su Relación con el *VienSer*

Hasta este punto, se ha identificado la importancia que tiene el vivir enfocado en el ser - *VienSer* desde la educación física, desde los cuerpos y desde la subjetividad, ya que por medio de la experiencia corporal los niños pueden ser, vivir y estar en el mundo a partir de esas experiencias que dejan una huella significativa en ellos y que de alguna manera puede marcar sus historias de vida desde lo singular y lo plural, según Díaz (2008) “La experiencia corporal es un puente entre cierto *si-mismo* (uno) y cierto Otro (múltiple), es la *conductibilidad existencial*, ya que la subjetividad no es un estado interior distante de un exterior, sino la conjunción de lo Uno y lo Otro” (p. 92)

En ese sentido, entender ¿Cómo por medio de estas percepciones, evaluaciones y experiencias se aporta al bienestar subjetivo y por consiguiente al *VienSer*? Es la intención que se pretende desde esa mirada disciplinar del campo, por tanto, se ve reflejada de la siguiente manera.

Desde lo perceptivo se busca que el niño identifique su cuerpo, las partes que lo componen, como está distribuido, que segmentos tiene y que función tiene cada una de sus partes, a nivel visual, lo que el niño puede ver de su corporalidad, por tanto estas percepciones se hacen por medio de estímulos que se generan del medio externo, esto se relaciona con la intracorporalidad, pero del mismo modo con lo Intercorporal ya que el sentido de percepción que tiene el cuerpo a partir de su subjetividad, de sus sentires propios, ha sido construido a partir de su contexto, de los diferentes saberes que tiene a nivel personal y de cómo los otros también influyen en él.

Sitúan al bienestar subjetivo o es el afecto positivo y negativo en donde el niño tiene que vivir, identificar sensaciones tanto positivas y negativas para que su desarrollo

sea integral, tiene que sentir por medio de su cuerpo el mundo, entenderlo desde sí mismo, desde su subjetividad e intersubjetividad para así poder lograr un afecto positivo haciendo que las sensaciones positivas superen a las negativas, esto es muy importante a nivel de indicador de bienestar subjetivo, que aunque existan aspectos negativos como en la vida en general, los aspectos positivos sean más importantes y de mayor significado para el niño, así como lo explica Diener (1994) citando a Bradburn (1969) quien establece que el bienestar subjetivo hace hincapié en la experiencia emocional, esto puede indicar que la persona está experimentando emociones placenteras o negativas a lo largo de vida y que dichas emociones dan paso a experimentación de lo que los puede identificar.

Estas experiencias emocionales pueden y deben ser tanto de tipo positivo como la alegría o de tipo negativo como el miedo, sin embargo, es necesario en el proceso de percepción que el niño pueda vivirlas, para así poder dar paso al segundo aspecto importante que vendría siendo la evaluación de estas, y no solo de las emociones o sensaciones sino de todo lo que se encuentra en el contexto, el ambiente, los objetos, y sobre todo las otras personas.

En un primer momento se perciben por medio del cuerpo estas sensaciones, estas emociones y se identifican a nivel de ser agradable o no, de la misma manera el sujeto debe estar en un contexto determinado, tanto a nivel social, cultural, económico, escolar, entre otros, que le permite desarrollarse, que le permite hacer parte de una cultura, donde tiene costumbres y normas establecidas, en este punto el niño además de percibir estos estímulos tanto del medio interno como del medio externo, debe ser evaluador de la realidad, debe valorar qué papel tienen los contextos y las personas en su propio bienestar, de qué manera le aportan, como influyen dentro de su propio desarrollo, como influyen en el diario vivir.

La importancia de estas relaciones las enuncia Rubio (2018) en su investigación, puesto que expone que:

La importancia de las relaciones sociales para el bienestar de los niños también se evidencia en el estudio de Goswami (2012) el cual, estimando la asociación entre las cualidades positivas y negativas de las relaciones sociales y el bienestar subjetivo de los niños, encontró que las relaciones con su familia, amigos y vecindario incrementan el bienestar. (p. 11)

Este componente evaluativo es de gran importancia para el sujeto, puesto que al evaluar, comparar y valorar aspectos de la vida, del ambiente, y sobre todo el valor que tienen otras personas en nuestra vida permite avanzar, dar pasos hacia el desarrollo social y afectivo, permite buscar la manera de mejorar la situación actual, incluye el determinar la satisfacción con la vida, y esto se da por medio del juicio de valor que cada persona tiene de sí mismo y de sus posibilidades, de sus habilidades, pero también es una invitación a analizar en que aspectos de la vida no se está satisfecho del todo, en que se puede mejorar, que se puede aprender más con el fin de mejorar tanto a nivel personal, como el aporte que se le da a los demás desde la construcción personal.

El saber evaluar el Bienestar subjetivo desde los componentes cognitivos y afectivos de la vida enfocada en el ser es un aspecto importante, ya que esto permite que se busque lo que en verdad genera bienestar, analizar lo que a cada persona le hace bien, le permite estar en su constante búsqueda y desarrollo, en cualquier contexto que se encuentre, ya sea en la familia, en la sociedad, y especialmente (enfocado desde este proyecto) desde la escuela, ya que se considera un contexto fundamental en la formación y desarrollo integral de los niños y niñas.

Algunos componentes cognitivos y afectivos del bienestar subjetivo se relacionan con aspectos de la experiencia corporal desde lo Intersubjetivo en cómo se relaciona con el ambiente, con el otro por medio de un dialogo ya sea verbal o corporal genera experiencias de agrado, de ayuda, de integraciones con otras subjetividades que tienen otra manera de ver el mundo, de entenderlo, y sobre todo de vivirlo, para que así exista un puente entre lo que es la propia subjetividad y la subjetividad del otro, lo que resulta en un cruce de mundos que genera la experiencia intersubjetiva. Una experiencia con muchos puntos de vista y diferentes concepciones del mundo que se juntan en un espacio, en una familia, en una escuela, en un contexto social.

Esta dimensión de lo intersubjetivo es donde se cohesionan las subjetividades, el espacio donde dos realidades se juntas y se confrontan entre sí, pero además de confrontarse se nutren entre sí, se aportan conocimientos, apoyos, ayudas que generan lazos afectivos importantes en el desarrollo de cada ser, de cada grupo de personas, el trabajo en equipo no solo es importante en la vida, sino que también las experiencias que surgen de este trabajo es lo que permite valorar positiva o negativamente a los demás, estas prácticas que se pueden dar en la escuela son de vital importancia en el desarrollo intersubjetivo como lo plantea Molano (2012) lo cual es una invitación a los educadores físicos a tener en cuenta en el desarrollo de sus clases:

Por ello es necesario que los educadores físicos reconozcamos esa dimensión comunicativa que se entreteje en la clase, en el desarrollo de las prácticas por los estudiantes, en sus interacciones recíprocas, y, orientándola de manera pedagógica, la retomemos como fundamento de la construcción de sentido, posibilitando su enriquecimiento experiencial (p.82).

Y finalmente, desde lo constructor son fundamentales a nivel del bienestar subjetivo entendido como el vivir enfocado en el ser, las experiencias que tienen los niños, el cruce de sus percepciones y evaluaciones del mundo y de las personas en una puesta en escena donde surge el conocimiento, donde surgen las vivencias que lo desarrollan a nivel integral, es el desarrollo que por medio de la relación con lo otro (el ambiente, los objetos, las situaciones) y el otro (los amigos, la familia, los compañeros) es donde se da el conocimiento, en esta experiencia vivida a través del cuerpo, a través de la construcción subjetiva e intersubjetiva de los conocimientos y de las experiencias que lo hacen un ser con corporalidad, que determinan los aspectos más importantes del bienestar subjetivo, y todo esto a la luz de este proyecto se quiere tomar desde la dimensión de la experiencia corporal de lo extra corporal, lo que surge del cuerpo, el resultado del cruce entre el yo, el otro y lo otro, donde se entiende la percepción del espacio y de las cosas, del lugar que se tiene a nivel corpóreo. Todo esto como emergencia de lo Intracorporal (lo subjetivo) y lo Intercorporal (lo intersubjetivo).

Esta emergencia entre lo Intracorporal y lo Intercorporal surge de la importancia de relacionar lo subjetivo y lo intersubjetivo en un acto corporal, en una experiencia corporal que ayude a transformar de manera positiva al niño, a transformar su manera de percibir el mundo y de valorar a las personas y los objetos que hacen parte de este, todas estas experiencias que aunque son fruto de relaciones interpersonales lo que tienen por objetivo es transformar al sujeto, desarrollarlo por y para sí mismo, dejar una huella en él de manera positiva para que así mismo transforme no solo su realidad, sino que ayude a transformar la realidad de los demás.

Todo esto se da por medio del espacio, donde se desarrollan estas experiencias y se relacionan con el sujeto, sin embargo, en esta dimensión extracorporal surgen dos aspectos importantes a tener en cuenta: el primero es el espacio, donde se desarrollan determinadas prácticas y parafraseando a Molano (2012) desde el espacio físico y material que delimita las relaciones entre los objetos, y así mismo las posibilidades de interacción y el espacio cultural donde las limitaciones están dadas por los sujetos mismos, por los significados que se les dé y las posibilidades que tengan a nivel cultural. Y así mismo el tiempo en que se da esta relación, el tiempo delimitado y entendido por la cultura, por lo que se vive en ese tiempo, ya que se entiende que el tiempo para cada persona y el valor que le da es subjetivo, en algo placentero, de alegría, de disfrute el tiempo puede ser solo un momento, unos instantes de felicidad, pero en algo incomodo, desagradable, o de poco aporte para el sujeto, el tiempo puede ser eterno, más difícil de llegar a la meta (p. 78).

Estas dos relaciones son importantes en el desarrollo de la dimensión Extra corporal, así como también dentro de la clase de educación física, entonces ¿Cómo se quiere desarrollar este espacio de prácticas corporales? ¿Qué influencia tiene el disfrute durante la clase en el bienestar? Preguntas que permiten reflexionar sobre las relaciones que se dan entre el sujeto y lo otro.

La educación física toma un papel sumamente importante en todo este desarrollo porque es por medio del cuerpo que nos relacionamos, que somos, que existimos es por medio del mismo cuerpo que somos posibilitadores de esas experiencias propias y ajenas, que nos hacen únicos e irrepetibles, pero que a su vez nos sumergen dentro nuestras culturas. En relación con lo anterior, es necesario trabajar desde la educación física una pedagogía que tenga en cuenta los saberes previos del estudiante, su contexto y sus

experiencias para así trabajar desde ellas la construcción y la apropiación de saberes propios de la disciplina, que integren los procesos subjetivos e intersubjetivos y los desarrollen desde las experiencias corporales.

En ese sentido Mariel (2010) plantea a los estudiantes y profesores el desafío de deconstruir las propias experiencias, para reconstruir una pedagogía de la educación Física basada en una experiencia pedagógica que tenga en cuenta otras vinculaciones posibles entre los saberes de los sujetos y los saberes de las disciplinas, esto en relación con las experiencias de aprendizaje de los sujetos (p. 6).

Por tanto, se asume lo expuesto por la autora Mariel den relación con las nuevas pedagogías del cuerpo como una posibilidad de construcción del componente pedagógico de esta propuesta.

Pedagogía Corporal de Mariel Ruiz

Las nuevas pedagogías del cuerpo, posibilitan interpretar el cuerpo desde una mirada multidimensional, pero aún más que eso permite pensarse una educación *desde el cuerpo, para el cuerpo y del cuerpo*; a raíz de esto, la pedagogía de lo corporal o la pedagogía de la educación física como la nombra Mariel Ruiz, se sustenta en la idea de *encarnar el cuerpo* en una pedagogía sensible que posibilite trascender el cuerpo; con base a esto, esta forma de hacer pedagogía no tiene un carácter únicamente intelectual privilegiando el aprendizaje, si no por el contrario pone la idea de que el cuerpo puede desplegar toda las posibilidades para acceder al conocimiento, como expresa Ruiz (2021) “...pensar(nos) desde lo corporal como sujetos productores de proyectos propios, de formas de ser encarnadas en el mundo, abre posibilidades de ejercer las pedagogías sensibles en espacios que permitan esas formas distintas de pensar y vivir la educación”(p. 4).

Estas Nuevas Pedagogías del cuerpo surgen de las Pedagogías críticas, las cuales tienen su origen en la escuela de Frankfurt la cual criticaba la escuela como un agente de control y dominio hacia el sujeto impuesto por el capitalismo, por tanto desde esta escuela según Conde y Ramos (2008) se busca "...aportar a la teoría de la educación desde la conciencia histórica, para llevar a cabo un cambio epistemológico en la interpretación de lo social y lo personal"(p.20) todo esto a través del dialogo y de la reflexión acerca de la relación existente entre la política, la cultura y la educación, haciendo énfasis en la escuela como reproductora del conocimiento específico mas no de un espacio donde se reflexione acerca de la educación misma. De esta manera la pedagogía critica se encuentra en el escenario escolar según Conde y Ramos (2008) como:

Una postura conceptual que busca que los sujetos se piensen a sí mismos de manera histórica. Tal perspectiva histórica al conferirle al sujeto la comprensión de los fundamentos de la ideología actual, le permite transformarla, desde la comprensión de las necesidades y experiencias propias. De este modo se puede construir ciudadanos conscientes y activos en los procesos de cambio social, ya que la pedagogía critica es una ruta exploratoria que puede viabilizar la ruptura con la educación bancaria. (p.21)

Esta educación enfocada en los sujetos se hace pertinente en la propuesta, y las Nuevas Pedagogías del Cuerpo son un Vástago (Tallo nuevo que brota de una planta o de un árbol) de ella, porque buscan resolver incógnitas que dejó la escuela de Frankfurt y que permiten analizar la pedagogía desde los cuerpos y para los cuerpos, también el resignificar las practicas educativas y los actores que están presentes en ellas. Estas Nuevas pedagogías del cuerpo permiten Según Conde y Ramos (2008) "...la posibilidad de entender como se

ha construido el cuerpo-sujeto al interior de los espacios de socialización, mediante Escenarios Pedagógicos que busquen una reflexión crítica de los sujetos sobre sus maneras de apropiarse de sí mismos” (p.23).

Estas posibilidades permiten realizar una reflexión de cómo se ha construido el cuerpo a través del tiempo, por tanto, la pedagogía de lo corporal que se desarrolla a partir de los planteamientos de Mariel Ruiz busca darle protagonismo al cuerpo y a su subjetividad, a través de la experiencia corporal y de la búsqueda de la transformación social; una transformación que sea educativa para la vida, para lo cotidiano y claramente para la Educación Física para que desde esa mirada de transformación el sentido del cuerpo como constructo de lo que soy se despliegue desde la experiencia corporal en pro de las diversas formas de ser.

En ese orden de ideas, la pedagogía de lo corporal de Mariel (2021) apunta a esas *narrativas corporales* que permiten vivir el mundo, es decir que a partir de esos cuerpos y esos cuerpos narrativos se vivencia lo corporal y de hecho se visibilizan nuevas formas de pensar y de vivir; por consiguiente, esta nueva forma de pedagogía “pretende incidir en la formación compleja de los sujetos, comprendiendo y transformando la realidad tanto individual como social” (p. 65).

Ahora bien, esta propuesta que nace a partir de varias miradas interpretativas de como se ve el cuerpo según autores como Jordi Planella, Csodas, Grosz, dan un aporte importante en el planteamiento de Mariel, ya que se otorga un papel protagónico a otras formas de aprendizaje-enseñanza “a partir de reconocer la unicidad y singularidad el cuerpo, la escuela se inscribe en él a través de mecanismos, estrategias, dispositivos que tienen como fin la transformación del sujeto” (Ruíz, 2010, p. 176).

Desde esta perspectiva Mariel manifiesta que es vital aprender del otro, de lo otro, de la diferencia y la singularidad, ya que a partir de las singularidades se construyen realidades y por tanto saberes en la escuela, por tal motivo Mariel pone como foco primario al niño como sujeto-cuerpo de su realidad; se habla de sujeto-cuerpo en el infante en la medida que el niño tiene una voz propia para ser escuchado y así mismo asumir roles en su cotidianidad, es decir que se tenga en cuenta. Ruiz (2010) habla de “sujeto-cuerpo, con posibilidades de construir ideas, pensamientos propios y diálogos, siempre atravesado por ideas y sentimientos de los contextos sociales y culturales” (p. 4).

En concordancia con lo anterior, Mariel propone una pedagogía de la educación física, en donde el niño *sea* o llegue *a ser*, como oposición a la educación tradicional en donde se coacciona las formas de *ser* del cuerpo, por querer hacer adaptaciones corporales encaminadas a la disciplina, a la negación de la diferencia, a una educación adormecida, anestesiada y poco placentera. Con base a lo anterior, se identifican roles específicos del conocimiento, el maestro y del estudiante.

Mariel, habla de esta pedagogía de lo corporal o de la educación física, desde *el reconocimiento y valoración de las diferencias, desde la unicidad y la singularidad. desde la dialéctica de los cuerpos*, y en definitiva *desde la construcción misma del ser a partir de la corporeidad, en otras palabras desde la construcción de sus saberes a partir de su contexto, entorno, percepciones y experiencias*; teniendo en cuenta lo anterior, esta pedagogía de lo corporal o de la educación física le apunta según Ríos (2021) a “que los niños y niñas toman decisiones sobre su propia experiencia corporal para decidir que quieren ser y cómo” (p. 69) es decir que los niños puedan vivir enfocados en el *ser - VienSer*.

Aludiendo a lo anterior, se identifican los roles que propone Mariel:

- **Rol del conocimiento:**
 - ✓ Conocimientos previos contruidos culturalmente de manera individual y colectiva
 - ✓ Conocimientos contruidos desde la experiencia cotidiana
 - ✓ Conocimientos como producto de diálogos entre los otros
- **Rol del maestro:**
 - ✓ Es el adulto encargado de llevar adelante la función de ‘hacer’ al infante.
 - ✓ Promueve el pensamiento actuante por parte del niño
 - ✓ Reconoce al niño como sujeto-cuerpo fundamental en el proceso de enseñanza
- **Rol del estudiante:**
 - ✓ Rol activo como constructor de su conocimiento y del otro.

En esa medida, Ruiz (2010) expresa que es importante no olvidar las narrativas que están presentes en su cotidianidad, es decir “los saberes previos al ingreso a la escuela, los saberes culturalmente contruidos por los sujetos individuales y particulares” (p. 67), son los que permiten que el niño emprenda su conocimiento como proyecto, evitando a su vez la posible censura del yo, es decir, de todas esas narrativas corporales que lo hacen *ser* y por tanto, se inscriban “en un saber que sucede en el acontecer, sobre las experiencias que se transitan” (p. 6) de igual manera esto implica que el rol del conocimiento esté implícito en la contribución del otro y de lo otro, ya que en esa medida expone Ruiz (2021) “la construcción de un conocimiento como producto de la dialogicidad entre múltiples

perspectivas y posicionamientos de sentido y de verdad” (p. 22), permitiendo que esa construcción social del conocimiento se incorpore en pro de un desarrollo conjunto.

Ahora bien, en todo este proceso el maestro tiene un rol fundamental porque “es el adulto encargado de llevar adelante la función de ‘hacer’ al infante), como aquello que despliegan los diversos ‘yo’ experienciales (quienes, respetando su naturaleza situada, ponen en entredicho constantemente lo que el yo impuesto pretende que sean)” (Ruiz, 2010 citando a Meirieu, 1998, p. 7) por tanto, la tarea se despliega en ser uno de los guías en ese camino del *ser* el niño, es decir en esa construcción de identidad, carácter, posibilidades, etc., ya que en ese camino es donde se despliegan las verdaderas narraciones de los niños, porque se permite que “las experiencias en su apertura sean pensadas y actuadas como inspiración, sin sustituir el movimiento que tiene que hacer cada cual para que conecte con su propia vivencia, para que inspire su propio pensar y hacer” (Mariel, 2010, p.42), por tanto el papel activo del maestro y del estudiante es crucial.

No obstante, el rol del maestro también se direcciona a permitir entender al niño como *sujeto-cuerpo*, ya que al describir enuncian y se enuncian como sujetos, por lo tanto, al ser *sujetos-cuerpos*, se le da la posibilidad de tener una voz propia y de esa manera ser el precursor de sus conocimientos.

Con todo lo expresado, el rol del estudiante parte de la idea que él es el propio constructor de su conocimiento y así mismo apoyo del otro, por tanto, él tiene un papel activo en el conocimiento que se despliega de las interacciones con el otro, expresa Ruiz (2010) que “hay un sujeto de la experiencia que aprende a partir de la relación que puede establecer con las experiencias de los otros (docentes, estudiantes, conocimientos)” (p. 62).

Esta apuesta de lo pedagógico desde el giro corporal, permite se interprete esa nueva forma de *hacer* desde el cuerpo y desde el *ser* cuerpo, lo que abre espacios de la subjetividad e intersubjetividad como posibles agentes del conocimiento; desde la subjetividad, los saberes previos que tiene el niño, el cómo los emplea y los transforma, están en la medida que descubre nuevos conocimientos, esta relación que existe no implica que los saberes anteriores sean remplazados por los nuevos, sino que más bien, sean utilizados para la integración de los nuevos saberes.

Este aspecto es importante de reconocer puesto que “por momentos la historia de la pedagogía y de la escuela ha olvidado: los ‘saberes previos’ al ingreso a la escuela, es decir, los saberes culturalmente contruidos por los sujetos individuales y particulares” (Ruíz, 2010, p.8) en ese sentido se resignifican los conocimientos previos tanto corporalmente como de saberes, puesto que es indispensable reconocer la subjetividad del infante para así poder comenzar el proceso de reconocimiento de los saberes del otro, y es aquí donde se evidencia la intersubjetividad en los procesos de enseñanza, como lo describe Ruiz (2010)” si la pedagogía (y la educación) aceptan reconocer un sujeto corporalmente situado, fragmentado, disperso, móvil y con saberes válidos, deberán recrear su concepción de las relaciones del adulto con la infancia y con el conocimiento”(p.9).

En concordancia con lo anterior, dentro de la pedagogía de lo corporal o de la educación física se recalca la característica de *construir por el otro y para el otro y con el otro*, aludiendo a la necesidad que existe de que, en primer lugar, se trabaje, se construya y se beneficie en comunidad, en ese sentido se debe transformar a partir del beneficio de todos, no solo pensar desde lo individual. Aquí surge una relación entre lo individual y lo colectivo que permite identificar como desde la propuesta de Ruiz lo subjetivo y colectivo

(intersubjetivo) se debe tener como foco para la construcción del conocimiento desde las singularidades, pero también desde las pluralidades, permitiendo que desde lo individual y lo colectivo se gesten relaciones de conocimiento.

Ahora bien, al hablar de la pedagogía de lo corporal, necesariamente se tiene que aludir a Ruiz (2010) expresando que “la pedagogía de la educación física elabora discursos y prácticas que van conformando experiencias de constitución de corporeidades en los niños y niñas” (p. 134), lo que implica que la noción de la corporeidad es un eje transversal en la construcción del conocimiento, ya que es por medio del cuerpo, de los otros y del otro que se constituyen esos saberes.

No obstante, esa noción de corporeidad se traslada al ámbito educativo como propone Ruiz (2021) “La tarea de enseñar, para los docentes de la escuela, va más allá de la transmisión de conocimientos, aunque sus discursos y prácticas insistan en ello” (p. 134) y se pone en práctica el ejercicio del *aprender a ser* en la escuela, por lo tanto, Mariel propone a su vez estrategias metodológicas que aportan en esa finalidad.

Estrategias pedagógicas según Ruiz

- ✓ ***La negociación de la singularidad:*** Hace referencia a ese acuerdo que se puede dar o lograr en las aulas, aludiendo a las nociones de la singularidad, es decir que se concibe la idea de “lo propio y particular que distingue a un sujeto de otro” (p. 138) dicho de otra manera, se refiere a reconocer lo que constituye a cada niño, para así poder darle voz dentro del aula y así mismo llegar a acuerdos que le aporten a su ideal de “*ser en la escuela*”.

✓ ***El estrecho ojo de lo negativo:*** Resalta como a partir de la diferencia se puede presentar una oportunidad de potencial, es decir que de lo negativo se saque una oportunidad, un aspecto positivo que puede emerger como potencial, “ver las diferencias como negativas (en lugar de verlas como expresiones de existencia a partir de otras concepciones y modos de experiencia” (p. 141) esto permite que el niño vea en el aula una oportunidad de potenciar algunas *carencia*” en pro de búsqueda de *ser en la escuela*.

✓ ***La libertad de la práctica como el gobierno de los sujetos:*** Alude a las posibilidades que hay dentro del aula para descubrir, indagar y explorar como se da la enseñanza, “analizar las opciones, discutir, discernir, consensuar, acordar, entre otras” (p. 143); esta libertad, permite que se deje un espacio de incertidumbre en las aulas, en donde se invita al surgimiento de diferentes propuestas y alternativas que propicien las voces de los niños en el aula.

Hasta este momento se pueden concluir varias cosas; aludir a una pedagogía de lo corporal o de la educación física invita a proponer nuevas formas de enseñar en las aulas y específicamente como se aporta a ese desarrollo del *aprender a ser* en la escuela, ya que de acuerdo con esta propuesta focalizarse en esa primicia es lo que realmente le da sentido a esta pedagogía, ya que darles vida a las narrativas de los niños en la escuela es lo que posibilita el saber.

Ahora bien, estas narrativas corporales son las que dan paso a entender como el niño aprende, como se siente con lo que está aprendiendo, quien aporta en ese aprendizaje, que le gusta aprender, que le falta por aprender, que ha aprendido y como lo ha utilizado, etc., por lo tanto, esta pedagogía bidireccional que propone Ruiz, pone en un marco

referencial el Bienestar Subjetivo y los propósitos de este proyecto, en la medida que; en primera instancia, se propone que el niño pueda percibir de diferentes maneras su mundo y que a partir de esto él puede ser afectado positiva o negativamente, para que de alguna forma pueda consolidar esas percepciones, sentimientos o emociones en un plano de experiencia, en otras palabras, que pueda concebir su singularidad. Según Ruiz (2021) la opinión de las niñas y los niños se traduce en experiencias de placer o displacer, lo cual contribuye a la “condición de cuerpo”, esa entidad que les permite hacerse en el mundo. En esa condición se inscribe la posibilidad de la diferencia, como parte de la constitución subjetiva (p. 54).

En segunda instancia, se propone que el niño se permee de las realidades de lo otro y el otro, para que de esa manera pueda aprender, comparar, valorar o reflexionar sobre como estas incidencias ajenas influyen en él y a su vez pueda pensar en cómo se siente con respecto a eso, según Ruiz (2010):

El niño valora lo que vive en la escuela: el encuentro con los otros niños y niñas de otras culturas, otros países, que se muestran a través del conjunto de manifestaciones corporales que los otros aportan en una escena común escolar (p. 1).

En tercera instancia, se propone que el niño pueda abrirse al mundo desde lo individual y lo colectivo, para que de esa manera pueda contribuir en su corporeidad, en su experiencia corporal, ya que “la experiencia supone un sujeto abierto, vulnerable y sensible, que elabora en relación con las experiencias de otros su propio saber, singular y concreto. Ese sujeto abierto y sensible es además capaz de formarse y transformarse” (Ruíz, 2010, p.5).

Fundamento Curricular

Atendiendo a las teorías, concepciones y planteamientos sobre el valor del cuerpo, en la educación física y en la educación en general, surge la necesidad de promover nuevas maneras de concebir el cuerpo, nuevas maneras de ver la educación, cómo entran en escena sus actores (profesores, estudiantes, directivos, padres, etc.) y cómo se pueden proponer cambios en la escuela misma que ayuden a propiciar el desarrollo del niño en su contexto escolar, por tanto se hace necesario realizar un análisis de las maneras, objetivos y medios que tiene la escuela actualmente de lograr sus propósitos y como esto se puede recalcar con lo que se propone desde la pedagogía crítica, así mismo como desde las nuevas pedagogías del cuerpo y del modelo pedagógico de lo corporal según Mariel Ruiz se puede generar una manera distinta de ver y entender la escuela, por tanto se alude a una teoría curricular crítica para sustentar la prudencia de la propuesta a nivel educativo y social.

En primer lugar, el currículo puede ser entendido según Quiroz (2011) citando a Kemmis (1998) como:

...un proceso de representación, formación y transformación de la vida social y, en ese sentido, ofrece su propuesta de los currículos contextualizados, pensados para personas concretas, en lugares específicos, en donde se afirma que la escuela no solo puede reproducir la ideología, sino también puede generar resistencias. (p.624)

En este sentido, se reafirma la importancia y el poder que tiene la escuela no solo de ser un reproductor de los modelos que el estado y la sociedad en general imponen según sus intereses, sino que resalta su cualidad de generar nuevas maneras de pensar y crear las relaciones y los objetivos que tiene la escuela para sus estudiantes.

Ahora bien, estas nuevas maneras de pensar la escuela, la relación docente-estudiante no pueden estar descontextualizadas del momento histórico, político y económico que vive el sujeto, en este caso el estudiante, por tanto, es de vital importancia que exista una relación entre el contexto actual y las propuestas o ideas que se generan. En ese sentido el currículo crítico permite un cambio en la concepción que se tiene de educación y de relaciones dentro y fuera de la escuela, permitiendo al estudiante que abra su pensamiento a diversas maneras de pensar y de ver el mundo.

Por tanto, el currículo crítico propone darle un nuevo protagonismo tanto al estudiante como al maestro, de re vivir la escuela de una manera diferente, de una manera que les permita construir en comunidad, no solo con la voz de lo que dice el docente o los directivos, sino abriendo las puertas a nuevas maneras de pensar, de actuar y de ser en la escuela, por ello es que se alude a la crítica no como señalamiento ni acusación de que algo está erróneo, sino como elemento propositivo dentro de las diferentes posibilidades que se pueden dar en cuenta a educación y sociedad.

En ese sentido es de gran importancia el papel del docente, ya que es una invitación no solo a ver la escuela como un lugar de reproducción de los pensamientos e intereses actuales, sino como una oportunidad de que la sociedad se construya con bases diferentes en comunidad y con valores que le permita separarse de ese currículo autoritario donde todo es o blanco o negro y no hay cabida al pensamiento divergente.

Por tanto, en relación con la propuesta del *vivir enfocado en el ser - VienSer* es necesario realizar un análisis desde la educación física, ¿cómo se puede aportar a este cambio desde un área tan importante e invisibilizada por la sociedad misma? En concordancia con lo anterior, desde la propuesta se promueve un cambio en el paradigma

del cuerpo, es decir, un cambio en la manera en la que se entiende y se dignifica el cuerpo en la escuela, el papel que se le da a los aprendizajes y en general a las experiencias que son fundamentales en el proceso formativo de cada uno de los estudiantes, y es que no se puede desconocer que el cuerpo es el primer y único lugar donde se vive, donde se desarrolla el ser humano.

Esta propuesta pretende generar una reflexión acerca de cómo es el cuerpo en la escuela desde la perspectiva de los niños orientándose a esa noción de ser, además se le da el protagonismo en su enseñanza, en su aprendizaje y en su diario vivir en la escuela, tal y como plantea Agray (2010) cuando expresa que “En esta concepción de currículo uno de los principios fundamentales tiene que ver con la transformación de conciencia, esto es, el cambio en la manera como uno percibe y actúa en el mundo”(p.424), este cambio de percepción ayuda a que el hacer se haga de manera más consciente, más enfocada en lo que verdaderamente es importante para cada uno, si la escuela no se piensa como un espacio de reflexión constante hacia las necesidades de sus estudiantes, no puede generarse un cambio real, significativo y prudente.

Capítulo 3: Diseño Curricular

Este capítulo tiene como pretensión mostrar cómo se materializó la propuesta curricular, a partir de lo seleccionado por los autores para aportar a esos ambientes de aprendizaje orientados al *ser*. Por tal motivo, en este capítulo se habla de la intención formativa, los propósitos y la metodología como estrategia de aprendizaje.

El sentido del Diseño Curricular

La propuesta curricular se muestra en forma de mándala como manera de representación del ser, *la flor del ser*, en donde la pretensión es evocar esas manifestaciones que se gestan en cada pétalo y núcleo de cada unión (Ver Gráfica 3.1). En esta propuesta el cuerpo desde su dimensión simbólica representa a ese cuerpo que va más allá de esa materialidad física, es decir que es un cuerpo que no solo es biológico, sino que es un cuerpo que es social, cultural y que a partir de esa unión se constituye, en otras palabras es un cuerpo que se *construye a partir de* ²*corporeidades*, es decir, que parte de las interacciones con el otro, con lo otro, con percepciones propias del mundo y percepciones de los diferentes mundos, con esas experiencias individuales y colectivas que dejan huella.

A partir de allí, el diálogo del cuerpo con el mundo refleja su carácter subjetivo e intersubjetivo y emergente de las dos, es decir desde esa perspectiva de desarrollo humano elegida que abre un espacio en donde se encarna en él mismo sujeto, en los demás y en el colectivo, por tanto, la integración de ello hace que del *cuerpo experiencial*, en donde este cuerpo *perceptivo* que se reconoce, percibe, experimenta; ese cuerpo *evaluativo* que compara aprende, valora, reflexiona; ese cuerpo constructor que crea transforma, construye,

² Entendiendo Corporeidad como constructo biológico, social y cultural del ser, a partir de la interpretación de Mariel Ruiz

se oriente a la idea de que desarrollar eso en lo humano, en el niño, permite que el niño pueda adentrarse en *qué lo hace sentir bien o mal, lo que le agrada o no, lo que lo llena o no* y de esa manera poder orientar esos ambientes de aprendizaje a nociones que se encaminen a una educación más del *ser* que del *estar*.

Indiscutiblemente, esos ambientes de aprendizaje deben atender a esa percepción singular que de por sí está sujeta a los otros y a lo otro, ya que somos seres sociales y *necesitamos del otro para subsistir*, pero en esa medida, también se debe atender a la pluralidad en donde se involucran aspectos de aprehensión, reflexión, valoración, sentido, comprensión ligados a como estos inciden en *mi vida, mis amigos, mi familia, mi escuela, mi barrio, etc.* Por consiguiente, es importante no invisibilizar desde la escuela esas pluralidades y singularidades porque a partir de ellas se da esa *construcción* que permite *ser*.

Ahora bien, esa noción de que esos ambientes de aprendizaje permitan ser, están estrechamente relacionados con la noción de que la *experiencia* hace que el sujeto se abra al mundo y de por si de esas experiencias que son *corporales* se pueda tener la libertad de desplegarse como ser, es decir de vivirse. En esa medida, situar el cuerpo en ese *resurgimiento continuo* donde el niño puede gestar las relaciones; *Intracorporales* (con las emociones, sentires, percepciones), *Inter corporales* (con las interacciones de los pares, las significaciones y los diálogos corporales) y *Extracorporales* (con el cruce entre el yo, el otro y lo otro), posibilita que directa o indirectamente el niño pueda atribuir de alguna manera en ese desarrollo de su ser y a su vez su forma de interpretar, comprender, conocer, etc.



Gráfica 3.1 Interpretación Gráfica del diseño curricular del bienestar al VienSer.

Elaboración Propia.

Es por todo esto, que se plantea esta idea de una orientación de aprendizaje ligadas a *cómo se entiende el cuerpo, como se vive, como aprende*, para que desde esas nuevas posibilidades del que hacer del docente puedan suscitar las construcciones de las singularidades (ese cuerpo, ese niño, único e irrepetible que aporta desde sus maneras de ver el mundo), las pluralidades (esos cuerpos, esos niños que aportan desde sus realidades ajenas del otro y lo otro) y las colectividades (mi cuerpo, el cuerpo de los otros y lo otro que aportan en las realidades conjuntas; un nosotros).

Dando continuidad y partiendo de la propuesta de diseño curricular planteado se propone desde una matriz de relaciones las intenciones desde lo humano y disciplinar para mostrar como desde la Educación Física se puede aportar a ese *Vivir enfocado en el ser-VienSer*.

Desde la matriz de relaciones se recalcan tres características importantes para poder visibilizar esos ambientes que propicien el ser a partir de un cuerpo experiencial, en primera instancia, se encuentra la categoría de lo Perceptivo, en donde se hace un proceso de sensibilización del propio *ser*, es decir que el niño se reconoce desde su propia subjetividad y eso permite un acercamiento hacia un autoconocimiento y auto concepto, para que él mismo se conozca, reconozca y por lo tanto se viva; esta primera categoría nace a partir de los fundamentos del Bienestar Subjetivo, aludiendo a que es necesario percibirse y reconocerse para poder expresar lo que siente en relación a diferentes aspectos de su vida, es decir, lo que percibe con respecto a sus dimensiones socio-afectivas, (sus relaciones con su entorno, contexto, su familia, su escuela, sus amigos, etc.) cognitivas (en cuanto aprendizaje) y motoras (a esas posibilidades del cuerpo).

Humanístico			Disciplinar		Macro diseño			
Cuerpo experiencial			Experiencia corporal		Momentos	Ejes Temáticos		
PERCEPTIVO	SUBJETIVIDAD	Reconoce las partes de su cuerpo e identifica sensaciones	INTRACORPORAAL	Sensorialidad segmentaria y global	La percepción de mi experiencia pasada y actual	Sensaciones Divididas		
		Relaciona sus sensaciones y emociones por medio de los 5 sentidos				Sensaciones emotivas		
		Explora diversas emociones con su cuerpo.		Cinestesia		Exploradores del cuerpo.		
		Identifica las emociones del atrás y el ahora.				El reloj de mi historia.		
		Expresa emociones y sensaciones de agrado y desagrado.				Corporeizando mis emociones		
		Reconoce sus fortalezas y debilidades				Reconociéndome		
	MOMENTO DE INTEGRACION							
EVALUATIVO	INTERSUBJETIVIDAD	SUBJETIVIDAD	INTRACORPORAAL	INTERCORPORAAL	Valorando la experiencia de vivir.	Aprendiendo con el entorno		
						Aprende a partir de la relación con el otro	Aliado y adversario	
						Se integra y comparte diversas experiencias	Vinculación competitiva	
						Valora su trabajo y el de sus compañeros	El valor propio y conjunto	
						Evalúa sus experiencias en clase.	Evaluándome y evaluándote	
						Mejora sus fortalezas y debilidades a partir del otro.	Apoyándonos mutuamente	
	MOMENTO DE INTEGRACION							
CONSTRUCTOR	INTERSUBJETIVIDAD	SUBJETIVIDAD	INTRACORPORAAL	INTERCORPORAAL	EXTRACORPORAAL	Integrando y construyendo para la vida	Expresando el vivir.	
							Crea a partir de su cuerpo nuevas formas de expresarse.	El plan de vida
							Planea metas u objetivos a corto, mediano y largo plazo.	
							Genera nuevos vínculos afectivos con sus compañeros.	Juegos Cooperativos
Utiliza sus fortalezas y debilidades para proyectarse a lo que quiere ser en el futuro.	Movimiento Corporal	Proyectándome a mi futuro						

Gráfica 3.2 Matriz de relaciones de la propuesta del bienestar al VienSer. Elaboración Propia.

Esta apuesta, de ese primer trabajo de sensibilización del cuerpo y de sí mismo en donde el niño reconoce su propio cuerpo, qué siente, sus posibilidades, sus segmentos, sus partes y así mismo la diferenciación de las mismas, corresponde a la necesidad de ligar las nociones de entender como siente su cuerpo, como puede percibir aspectos positivos y negativos que posibilitan que él pueda comparar y diferenciar que es lo que le gusta, le agrada, lo hace sentir bien o por el contrario expresar y entender que es lo que no le gusta, desagrada o que no le causa un sentimiento positivo o placentero.

Humanístico			Disciplinar		Macro diseño	
Cuerpo experiencial			Experiencia corporal		Momentos	Ejes Temáticos
PERCEPTIVO	SUBJETIVIDAD	Reconoce las partes de su cuerpo e identifica sensaciones	INTRACORPORAL	Sensorialidad segmentaria y global	La percepción de mi experiencia pasada y actual	Sensaciones Divididas
		Relaciona sus sensaciones y emociones por medio de los 5 sentidos				Sensaciones emotivas
		Explora diversas emociones con su cuerpo.				Exploradores del cuerpo.
		Identifica las emociones del atrás y el ahora.	Cinestesia	El reloj de mi historia.		
		Expresa emociones y sensaciones de agrado y desagrado.		Corporeizando mis emociones		
		Reconoce sus fortalezas y debilidades		Reconociéndome		
	MOMENTO DE INTEGRACION					

Gráfica 3.3 Primer Momento La percepción de mi experiencia pasada y actual. Elaboración Propia.

Ahora bien, en este primer momento, se trabajó que el niño pudiera **reconocer las partes de su cuerpo e identificar las sensaciones** para que a partir de ese primer acercamiento pudiera reconocer que partes de su cuerpo potencian su sentir, que partes son más sensibles, cuáles son sus principales órganos de los sentidos, cual es la función de cada uno, entre otros aspectos, todo esto con el propósito de que por medio del descubrimiento se pueda identificar la importancia que tiene cada uno en el cuerpo; por tanto, trabajar estas nociones desde la experiencia corporal

permite que desde la dimensión Intracorporal se pueda propiciar esto, ya que según Molano (2012) lo Intracorporal permite

Un ámbito experiencial, da autorreferencias desde la sensorialidad, la percepción, la emoción, los criterios valorativos, el reconocimiento de sí, de sus posibilidades y restricciones, teniendo como fundamento los significados que se generan en las diferentes experiencias corporales, así como las posibilidades de construcción de sí. (p. 80)

Por tanto, este trabajo Intracorporal, está ligado a esa del ser en si misma desde el entendimiento y reconocimiento “de mi ser”, por tanto, conectar esta sensibilización corporal con desarrollo del esquema corporal desde **La sensorialidad segmentaria y global** que propone, Picq y Vayer (1984) posibilita” la organización de las sensaciones relativas a su propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior” (p.13). Esas nociones de que el niño reconozca su cuerpo, sus partes, sus segmentos, como se relacionan entre sí, como siente, como todo su cuerpo está conectado desde la cabeza hasta los pies, y así mismo como se distribuye su espacio, el de sus compañeros, como le afecta lo tempero-espacial en la experimentación con su cuerpo.

Es por tanto, que este contenido adquiere importancia ya que el niño identifica sus sentimientos y emociones por medio de la interacción con el medio, y con su propio cuerpo, permitiendo que se apropie de su propia corporalidad y así pueda ser el protagonista dentro de su proceso formativo, es por eso que se le denominó **La percepción de mi experiencia pasada y actual** aludiendo al hecho de que el niño desarrolle aspectos perceptivos por medio de los sentidos, los cuales lo llevan a las emociones y a partir de ellos pueda reconocerse desde sus percepciones pasadas y actuales.

Relaciona sus sensaciones y emociones por medio de los 5 sentidos hace que el niño conozca el origen de sus sensaciones y emociones, es decir qué es lo le genera diversas

sensaciones de carácter positivo como la alegría, o negativo como lo puede ser el miedo u otras como el asombro y así situarse dentro de su cuerpo y desde donde lo percibe, por lo anterior se quiso acudir a la **Sensorialidad segmentaria y global**, ya que el niño puede identificar por medio de su cuerpo las sensaciones y como estas se pueden convertir en una emoción que experimentan a diario o que pueden ser nuevas para ellos. A este eje temático se le ha denominado **Sensaciones Emotivas**.

En tercera instancia, acudir a **Explora diversas emociones con su cuerpo**, hace que el niño después de identificar las sensaciones que puede experimentar su cuerpo, y relacionarlas con las emociones, puede explorar distintas emociones que le hagan sentir agrado o desagrado y de esta manera dar alguna afectación, por tanto, se busca que el niño sea consciente de la importancia de las emociones en su vida y la necesidad que tiene de poder diferenciarlas y explorarlas, esto se quiere lograr por medio de **la Cinestésis** que se define según Stokoe (1978) como:

El desarrollo cinestésico, es decir, la conciencia y noción global, específica y segmentada de su propio cuerpo, así como la sensibilización y la libertad de movimiento psicomotor ejerce una influencia subjetiva especialmente en el nivel afectivo, y esta contribuye a la estructuración de la personalidad (p.10).

Debido a que, por medio de la cinestesia el niño desarrolla esa conciencia de su cuerpo, se apropia de él por medio de la conciencia de sí mismo y le permite utilizarlo a favor de sí mismo, para posteriormente poder clasificar que percepciones dentro del ambiente en que se encuentre, a esto es denominado **exploradores del cuerpo** aludiendo a ese primer momento donde se hace una exploración de diversos sentires que pasan por el cuerpo, como los utiliza y cuáles de ellos son más favorables personalmente.

De la misma manera después de explorar esas percepciones y como lo afectan ya sea de manera positiva o negativa la idea de **Identifica las emociones del atrás y del ahora** abre una puerta hacia la importancia de las emociones del pasado para relacionarlas con el ahora, para reconocer como ellas puede repercutir en las percepciones que ha tenido con respecto a sus sentires del pasado; el resultado de este reconocimiento de las percepciones y emociones posibilita la exploración y diferenciación para poder expresarlas por medio del cuerpo de una manera simbólica, por tanto, también desarrollarlas por medio de **la cinestesia**, al reconocimiento y control del cuerpo en expresiones corporales a partir de recuerdos del pasado para expresar nuevas emociones, este contenido se le denomino **el reloj de mi historia**.

Expresa emociones y sensaciones de agrado y desagrado, permite que después de poder explorar esas emociones y sensaciones que de algún modo produjeron afectación relacionada a algún momento del pasado, se pueda ahora expresar como a partir de esas experiencias que ha tenido puede identificar que sensaciones y emociones le producen algún agrado y desagrado y de esta manera por medio de **la cinestesia**, se determinan los procesos de estímulo en relación con las sensaciones y las emociones, a este tema se le nombró

Corporeizando mis emociones.

Cabe resaltar que llegar a **Reconocer sus fortalezas y debilidades** hace que el niño realice una reflexión por medio de sus posibilidades físicas de cuáles son sus fortalezas a nivel personal y así mismo sus debilidades, en qué es bueno, qué actividades se le facilitan, en qué aspecto cree que es mejor, por lo tanto, se utiliza la **Cinestesia**, ya que Quindi (2017) expresa que,

La inteligencia corporal conocida también como kinestésica, que se refiere a las destrezas que tienen las personas para expresar ideas y sentimientos utilizando como principal herramienta

el cuerpo humano. En edades tempranas, para conseguir lo mencionado, es imprescindible, por un lado, desarrollar actividades lúdicas, motivadoras y de ocio, que pretendan la recreación de los niños. (p.34)

Por tanto, se quieren utilizar estas destrezas que se plantean para que los niños identifiquen a través de su cuerpo estas sensaciones y/o emociones que hacen parte de su vida, de su contexto y que se generan a partir de la interacción con el mundo.

Finalmente, en este primer momento Perceptivo, se da un **Momento integrador** para que el niño pueda expresar las experiencias y percepciones, que ha tenido hasta el momento, además con la intención de que se reconozca en alguna medida lo que está aportando al reconocimiento y expresión del Ser.

Ahora bien, en segunda instancia, la categoría de lo Evaluativo desde el cuerpo experiencial permite que sea de paso a un proceso de integración con el otro y lo otro, en donde el niño a partir de ese trabajo de sensibilización propio ya puede integrar a el “otro”, por tanto, esto le permite nutrirse de forma recíproca y entender que el otro es vital para su desarrollo, para su forma de conocerse, de relacionarse y contribuir a su forma de *ser*.

Esta segunda categoría también nace de esos fundamentos del Bienestar Subjetivo, en donde se debe ser evaluador y valorador de los diferentes aspectos de la vida, en donde están sus aspiraciones, lo que tiene y lo que quiere tener, como se relaciona con su familia, consigo mismo, si se siente bien o no con su situación actual, el papel de sus relaciones interpersonales, sus amigos, su familia, su contexto, su situación con su familia, si se siente cómodo o si hay algo que no le genere sentimientos de satisfacción o agrado, si está cómodo o incomodo con respecto a su escuela o aula de clase, entre otros. A partir de allí, comprender desde la Subjetividad de

cada niño, esa relación que se da con el *mundo*, cómo se gestan esas interacciones subjetivas con otros y de esa manera comunicarse con sus mundos, es por tanto que después de un trabajo de sensibilización propio es importante darle cabida a el otro como posibilitador de desarrollo conjunto, en otras palabras, lo intersubjetivo.

EVALUATIVO	INTERSUBJETIVIDAD	SUBJETIVIDAD	Aprende a partir de la relación con su entorno	INTERCORPORAL	INTRACORPORAL	Comunicación Motriz con incertidumbre	Valorando la experiencia de vivir.	Aprendiendo con el entorno
			Aprende a partir de la relación con el otro			Contra comunicación Motriz sin incertidumbre		Aliado y adversario
			Se integra y comparte diversas experiencias			Contra comunicación con. incertidumbre		Vinculación competitiva
			Valora su trabajo y el de sus compañeros			Comunicación motriz sin incertidumbre		El valor propio y conjunto
			Evalúa sus experiencias en clase.			Expresión artística		Evaluándome y evaluándote
			Mejora sus fortalezas y debilidades a partir del otro.					Apoyándonos mutuamente
			MOMENTO DE INTEGRACION					

Gráfica 3.4 Momento evaluativo denominado Valorando la experiencia de vivir.

Elaboración Propia.

En este segundo momento, se trabajaron aspectos ligados al desarrollo de relaciones contextuales en la escuela, enfatizando las interacciones que el niño tiene con el entorno escolar, con sus compañeros, amigos y maestros, para ello se tomó aspectos claves de la experiencia corporal como lo Intercorporal y lo Intracorporal, ya que a partir de estos se dan actos comunicativos del cuerpo, se da ese autoconocimiento que de por si permite que se pueda conocer, entender, aprender del otro para transformación de lo interno y lo externo del niño.

Con base a lo anterior, acudir a contenidos específicos que se trabajan en la educación física, posibilita que las interacciones motrices tomen un valor importe dentro del proceso de aprendizaje; en ese sentido las relaciones sociales son un eje fundamental del cómo se aprende,

se relaciona, interactúa, asimila, compara el niño, ya que, teniendo en cuenta tanto al sujeto como a la interacción entre sujetos, Zagalaz y otros. (2013) analizan que:

La motricidad individual se ve afectada, constantemente por la motricidad de los adversarios y de los compañeros de juegos, así como por el entorno en que se desarrolla la actividad física, (factores climatológicos, espectadores, entrenadores, etc....) configurando todos ellos a la incertidumbre en la acción motriz, es por esos motivos una motricidad en relación, una motricidad social, a la que el autor define con el termino de socio motricidad. (p.267)

La primer característica que se quiere trabajar en pro de un ser humano evaluativo con la tendencia de la socio motricidad es **Aprender a partir de la relación con su entorno** esta característica quiere darse por medio de la comunicación Motriz con incertidumbre, esta comunicación motriz se refiere a la relación con mi compañero en pro de la consecución de un objetivo, una competencia en la cual no existen rivales sino que hay interacciones en pro de un objetivo, la cooperación es la base de la comunicación motriz y de esta manera se desarrollará con incertidumbre que se presenta debido al entorno donde se generaran las prácticas, en este caso debido a factores del entorno, ya que se quiere trabajar en un espacio abierto, donde las actividades se puedan realizar de manera libre e independientemente de si está lloviendo o haciendo sol. Todo esto aportando a que el niño entienda que el entorno es un aspecto importante dentro de su desarrollo, que no es lo mismo escribir en el suelo a escribir en un escritorio, que no es lo mismo jugar baloncesto en una cancha de baloncesto que en un arco improvisado con canecas, o estudiar en el patio de juegos que en la biblioteca. Este contenido se denominó **aprendiendo con el entorno** aludiendo a una frase que se expresa en juegos en conjunto.

La segunda característica es **Aprender a partir de la comunicación con el otro** donde es importante el reconocimiento del otro en las actividades y relaciones que tengo, valorar al compañero que está a mi lado, que me brinda un apoyo en una actividad determinada, sin embargo, una manera de valorar al otro es ver su potencial, sus capacidades, así que se quiere aprender esto por medio del contenido de la **contra comunicación motriz sin incertidumbre**, esto refiere a actividades que tengan competencia o un contrincante al cual vencer, al cual ganarle, de esta manera se espera que el niño reconozca el papel que tiene el otro en su entorno, en su contexto escolar ,por tanto se plantean actividades de competencia donde aunque existe una colaboración entre equipos, también se puede hacer de manera individual, reconociendo las capacidades tanto personales, como grupales. Este contenido se denomina con el nombre de **Aliado y adversario** recalcando el aspecto comunicativo y contra comunicativo que interesa potenciar en pro del aprendizaje.

La tercera característica desde lo evaluativo se denomina **se integra y comparte diversas experiencias** donde se busca que el niño pueda integrarse en la actividad en algún grupo de compañeros, para así poder disfrutar de las diversas actividades que se quieren generar a partir de las experiencias y de la **Contra comunicación con incertidumbre**, donde la competencia por grupos será clave para el desarrollo de la clase y entender la importancia de ser un solo equipo, que se une para ganar y para aprender en grupo, esta actividad se denomina **Vinculación competitiva**.

La cuarta característica desde lo evaluativo es **Valora su trabajo y el de sus compañeros** donde se busca que cada niño haga una valoración de la importancia que tienen sus compañeros en el trabajo en equipo, en la consecución de objetivos y metas, esto se quiere trabajar por medio de **la comunicación motriz sin incertidumbre** donde en un ambiente

controlado del salón del clases se desarrollan actividades en conjunto para que los niños valoren más la presencia y participación de sus compañeros, así pues, se denomina a esta ultimo contenido desde lo evaluativo como **el valor propio y conjunto** expresando la importancia que tiene la participación tanto personal como grupal en los juegos de competencia.

La quinta característica desde lo evaluativo es **Evalúa sus experiencias en clase** donde el propósito es que los niños puedan hacer una evaluación de las experiencias que han tenido, cuales de ellas han sido más significativas y cuales menos significativas, qué le han aportado, qué siente que puede mejorar, qué siente que él puede aportar para que se generen más experiencias, todos estos significados a través de la **Comunicación motriz sin incertidumbre** aludiendo a juegos donde existan roles definidos y cada uno de ellos pueda ser evaluado /valorado por sus compañeros. A este momento lo hemos denominado **evaluándome y evaluándote**, haciendo referencia a la posibilidad que hay de evaluarse con ayuda del otro y así mismo ayudar a la evaluación del otro para contribuir en su proceso dentro de la clase.

Y la última característica es **Mejora sus fortalezas y debilidades a partir del otro** donde se busca que el niño pueda continuar realizando narrativas de su historia de forma artística por medio de la **Expresión artística** pero esta vez enfocadas en el presente, en lo que vive actualmente, en cómo se ve en el presente, lo que tiene y lo que no, con quien el niño cuenta de su familia, escuela, barrio, etc. y como a partir de eso puede trabajar y seguir mejorando día a día, y este proceso también es importante realizarlo con el otro, ya que hace parte de la cotidianidad y del carácter evaluativo del niño, a esta última característica la hemos denominado **Apoyándonos mutuamente**.

Y al final de este momento se realiza otro **Momento Integrador** donde los niños nos expresan lo que sintieron en el proceso, lo que aprendieron en relación con su entorno y a sus

compañeros y que propuestas quieren plasmar en relación con el último momento que es el de experimentación, ya que a la luz de este proyecto es pertinente darles la importancia a los niños en su propio desarrollo en la clase.

Ahora bien, esta tercera categoría nace como propuesta de las relaciones del Bienestar Subjetivo y de la posibilidad de entender el Bienestar como una propuesta que permita ser, es decir del *VienSer*, ya que, al estar situados en esta perspectiva se busca que el niño perciba, evalúe, valore, construya y ligue sus propias aspiraciones a nociones que le permitan vivirse, experimentarse, libre y espontáneamente para posibilitar esos ambientes del *ser*, es por tanto, que se acude a la categoría de lo Constructor, haciendo alusión a esa emergencia que surge entre lo perceptivo y lo evaluativo, donde el niño comienza a construir a partir de sí mismo, de sus experiencias, de sus realidades, construye con y para su cuerpo, para sí mismo y para los demás, todo esto enfocado a un futuro, a las metas, planes y posibilidades que el niño quiere construir.

Este trabajo constructor, evoca una relación enmarcada en lo subjetivo e intersubjetivo del niño ya que, por medio de esas interpretaciones, percepciones, formas de aprender, formas de experimentar propias y ajenas, se entrelazan los diferentes mundos que inciden en mi *ser* y en el “otro”. De tal manera, acudir a expresión corporales que posibiliten esas formas expresivas desde lo propio y lo colectivo enriquece la forma en que el niño fortalece aspectos intrínsecos y extrínsecos de su ser.

Es por ello que este último momento tiene como propósito el trabajo de la expresión corporal ya que a partir de la expresividad de sí mismo, se pueden desprender escenarios que posibiliten nuevas formas de comunicación, nuevas formas de interpretación y creación de realidades, desarrollo de personalidad y despliegue de ser desde el cuerpo, como lo menciona Stokoe (1978), la expresión corporal, es multifacético; engloba la sensibilización y

concientización de nosotros mismos tanto para nuestras posturas, actitudes, gestos y acciones cotidianas como para nuestras necesidades de expresar-comunicar-crear-compartir e interactuar en la sociedad en la cual vivimos. (p. 13)

Así de igual manera estas actividades y expresiones corpóreas de este momento son importantes en el sentido de visibilizar la construcción que se generó a partir de todos los procesos realizados, para que el niño sea protagonista de lo que se aprendió a nivel subjetivo como lo que se aprendió a nivel intersubjetivo, y de esa manera expresarlo a partir de construcciones, proyecciones y creaciones que ilustren lo que han logrado.

CONSTRUCTOR		Crea a partir de su cuerpo nuevas formas de expresarse.	INTRACORPORAL	INTERCORPORAL	EXTRACORPORAL	Ritmo	Integrando y construyendo para la vida	Expresando el vivir.
		Planea metas u objetivos a corto, mediano y largo plazo.				Expresión Gráfica y Expresión verbal		El plan de vida
		Genera nuevos vínculos afectivos con sus compañeros.				Juegos Cooperativos		El vínculo del juego
		Utiliza sus fortalezas y debilidades para proyectarse a lo que quiere ser en el futuro.				Movimiento Corporal		Proyectándome a mi futuro

Gráfica 3.5 Momento constructor denominado Integrando y construyendo para la vida. Elaboración Propia.

El primer escenario, de trabajo de este momento fue **Crea a partir de su cuerpo nuevas formas de expresarse**, ya que se busca que los niños utilicen su cuerpo para descubrir nuevos movimientos, nuevos gestos, nuevos bailes, etc., diferentes manifestaciones corpóreas que se creen a partir de lo que al niño le gusta y de lo que vislumbra para el futuro, todo esto se quiere hacer por medio del **RITMO**, por medio de expresiones musicales, ambientación musical que despierte en el niño una nueva manera de expresar lo que siente, lo que vive, lo que quiere ser y

como quiere llegar a ese punto desde ya, a este contenido lo hemos denominado **Expresando el vivir**, Aludiendo a la alegría de la vida y las múltiples opciones que las misma tiene para los niños.

En **Planea metas u objetivos a corto, mediano y largo plazo**, ese pretende que el niño realice un análisis de lo que quiere ser en un futuro, de qué metas tiene en un plazo de 5 años, de 10 años y de 15 años, que profesión se ve ejerciendo en un futuro, con que personas, amigos y familia se ve en el futuro, todos estos interrogantes permiten que los niños generen una proyección al futuro, y la manera de expresarlo debe ser acorde con su edad, así que se utiliza el contenido de la **expresión gráfica y verbal** dependiendo de la comodidad de cada uno de los niños para expresar esos pensamientos sobre el futuro. A esta temática la hemos denominado **El plan de vida**.

Genera nuevos vínculos afectivo con sus compañeros, alude a la importancia que se tiene de construir vínculos afectivos por medio de la educación física, que permiten generar un ambiente colaborativo y de compañerismo dentro de los estudiantes, por tanto se alude a los **JUEGOS COOPERATIVOS** como un medio por el cual los niños puedan generar relaciones y vínculos donde el ayudarse y ayudar al otro cobre un sentido importante dentro de su diario vivir, dentro de la escuela y fuera de ella, a esta la hemos denominado **El vínculo del juego** aludiendo a las posibilidades integradoras que tienen los juegos en los niños.

Y por último, **Utiliza sus fortalezas y debilidades para proyectarse a lo que quiere en el futuro**, tiene el objetivo de que el niño realice una reflexión de lo que ya ha construido con base a todas las actividades y experiencias dentro del proceso, donde ha podido identificar tanto su cuerpo como su ambiente, y a sus compañeros y personas que hacen parte de su vida y que cobran importancia dentro de su existencia, ahora, según sus propias percepciones y evaluación

de sí mismo se proyecta a futuro lo que quiere lograr, lo que quiere ser, todo esto se busca realizar por medio del **Movimiento Corporal**, por medio de un acto físico, una manifestación de lo que quiere ser a futuro, de cómo se ve a el mismo proyectado, por eso la hemos denominado **Proyectándome a mi futuro**.

Todo este Momento constructor alude a las construcciones, creaciones y planeaciones que se pueden dar a partir de los sueños y objetivos en el futuro.

Macro diseño

La estructura más general del diseño curricular expone elementos sustentados de la perspectiva educativa de acuerdo a la relación entre la perspectiva de desarrollo humano y la pedagogía de lo corporal de Ruiz (2010), la metodología a partir de los estilos de enseñanza de Mosston (1966) y el modelo evaluativo formativo de Iacolutti & De Cols (2006) con apoyo de la evaluación por portafolio (De Cols y Iacolutti, 2006), todo en relación con el enfoque de la experiencia corporal de Ruiz (2010) y Molano (2012) en pro de ese cuerpo experiencial que se busca formar.

Así pues, se plantea como *Objetivo General* de la propuesta aportar al bienestar subjetivo en los niños de primaria a partir de un cuerpo experiencial, a partir de ambientes de aprendizaje orientador al florecimiento del ser. Para esto, se plantean tres momentos pedagógicos que se suscitan en tres *Objetivos Específicos*:

- *Reconocer la historia corporal de los niños en relación con la percepción de diferentes aspectos de la vida,*
- *Evaluar las relaciones existentes del otro, lo otro y consigo*
- *Construir propósitos o metas a partir su historia de vida*

Ahora bien, partiendo de la propuesta metodológica, se dan tres momentos pedagógicos que permiten hacer un análisis para orientar la propuesta curricular a los horizontes de las estrategias de estilo de enseñanza, en primera instancia, se trabaja el reconocimiento de la historia corporal de cada niño, en relación con la percepción de diferentes aspectos de su vida, es decir con respecto a sus aspectos socio-afectivos (como percibe sus relaciones con el entorno, con su familia, con sus amigos), cognitivo (como percibe e interpreta sus posibilidades de conocimiento), motor (como percibe su cuerpo).

El momento denominado la percepción de mi experiencia pasada y actual fue diseñada para trabajar con el descubrimiento guiado, ya que este permite orientar el proceso de aprendizaje hacia propósitos u objetivos que se puedan lograr, comenzando desde lo más general a lo más específico para que de esa manera los estudiantes puedan llegar a una respuesta deseada, pero enfatizando que el proceso y avances que el niño tiene en su proceso son los más importantes.

Este estilo de enseñanza permite que a los estudiantes se les dé un espacio para descubrir por su propia cuenta, que además la enseñanza esté centrada en las experiencias que tiene el niño y con las que a partir de ellas se realizan nuevas construcciones cognitivas, es, por tanto, que este estilo da visos hacia la producción de conocimientos que se relacionan con el interior del niño. En ese sentido se eligió ya que permite en primera instancia que el niño tenga un trabajo a nivel Intracorporal, en particular de un trabajo ligado al reconocimiento de lo que siente, percibe, interpreta, por tanto un trabajo de sensibilización interna que solo él puede hacer, en ese orden de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educadora de educadores		MACRO DISEÑO												
		UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA												
		Humanístico:	Perspectiva del desarrollo humano de la Subjetividad e Intersubjetividad (Mariel, Ruiz 2010)	Enfoque disciplinar: Experiencia Corporal	Intra-corporal Inter-corporal Extra-corporal (Molano, 2012)	Pedagógico:	Nuevas Pedagogías del Cuerpo Mariel (2010)							
Diagnóstico inicial: Identificar como desde la educación física, se dan esos ambientes de Bienestar Subjetivo en la escuela primaria												Heteroevaluación		
												Autoevaluación		
Ejes Temáticos						Momentos Pedagógicos	Propósito	Medio	Estilo de enseñanza y aprendizaje	Coevaluación				
Sensaciones divididas	Sensaciones Emotivas	Exploraciones del cuerpo	El reloj de mi historia	Corporeizando mis emociones	Reconociéndome	La percepción de mi experiencia pasada y actual	Reconoce su historia corporal en relación con la percepción de diferentes aspectos de su vida	Actividades lúdicas Actividades de sensaciones	Descubrimiento Guiado	Evaluación Formativa por Procesos	Diario de Campo	Rubrica Heteroevaluación		
Aprendiendo con el entorno	Ayudo y ayudo	Vinculación competitiva	El valor propio y conjunto	Evaluándome y evaluándote	Aprendiendo mutuamente	Valorando la experiencia de vivir.	Evaluar la relación existe entre lo otro, el otro y consigo mismo y como esta aparta a su historia corporal	Juego habilidades mentales Juegos cooperativos Juegos de competencia Juegos de rol				Resolucion de problemas	Rubrica Autoevaluación	
Expresando el vivir.	El plan de vida		El vínculo del juego	Proyectándose a mi futuro	Integrando y construyendo para la vida	Construye propósitos y metas a partir de su historia de vida.	Actividades artísticas y graficas Actividades lúdico-recreativas	Resolucion de problemas	Rubrica de Portafolio					
Evaluación final: Valorar el proceso del estudiante, denotando como el BS se dio dentro del desarrollo de todo el pilotaje y aporte de manera directa o indirecta en el niño. Además de aportar al reconocimiento de sus fortalezas y debilidades.												Rubrica Coevaluación		

Gráfica 3.6 Macro diseño de la propuesta Del Bienestar al VienSer. Elaboración Propia.

Sensaciones divididas	Sensaciones Emotivas	Exploradores del cuerpo	El reloj de mi historia	Corporeizando mis emociones	Reconociendome	La percepción de mi experiencia pasada y actual	Reconoce su historia corporal en relación con la percepción de diferentes aspectos de su vida	Actividades lúdicas	Descubrimiento Guiado
								Actividades de sensaciones	

Gráfica 3.7 Macro diseño, Ejes temáticos del primer momento. Elaboración Propia.

ideas, el papel del maestro debe estar orientado hacia un continuo camino de descubrimiento del niño, un camino de relaciones individuales entre el profesor y el alumno, donde la investigación, toma de decisiones y descubrimiento son muy importantes, por tanto, esto también obliga al profesor a trabajar bajo una mirada de experimentación.

En este primer momento se tomó este estilo de enseñanza ya que al ser un trabajo en el que el niño solo puede llegar a sus respuestas por medio de sus vivencias, experimentación y exploración interna, el proceso es Intracorporal, solo puede ser acompañado, ayudado y guiado, por lo tanto, aludir a este trabajo de sensibilización interna posibilita que se relacione con la experiencia corporal como aporte para que el niño pueda “experimentarse” y de algún modo acudir a procesos cognitivos que de alguna manera se relacionen con esas experiencias previas o nuevas que le han dejado huella y puede expresar.

En segunda instancia, se trabajó la evaluación de las relaciones que pueden gestarse con el otro, lo otro y consigo mismo partiendo de la historia corporal de cada niño, retomando los aspectos de su vida, es decir lo socio-afectivo (haciendo alusión a como están las relaciones con el entorno, con su familia, con sus amigos, cómo influyen en su ser, en su forma de darle un sentido y valorarlas), lo cognitivo (como aprende, conoce a partir del otro y lo otro) y lo motor

(como por medio de su cuerpo puede relacionarse, aprender y tener una visión de él), lo anterior, se trabajó con el estilo de enseñanza de resolución de problemas, enfatizándose en generar situaciones con múltiples respuestas, en la posibilidad que el niño tiene al crear, proponer y a que el estudiante pueda descubrir alternativas que ayuden a la solución de problemas desde lo individual y lo colectivo.

Aprendiendo con el entorno	Aliado y adversario	Vinculación competitiva	El valor propio y conjunto	Evalúandome y evaluandote	Apoyándonos mutuamente	Valorando la experiencia de vivir	Evaluar la relación existe entre lo otro, el otro y consigo mismo y como esta aparta a su historia corporal	Juego habilidades mentales	Juegos cooperativos	Juegos de competencia	Juegos de rol	Resolución de problemas
----------------------------	---------------------	-------------------------	----------------------------	---------------------------	------------------------	-----------------------------------	---	----------------------------	---------------------	-----------------------	---------------	-------------------------

Gráfica 3.8 Macro diseño, Ejes temáticos del segundo momento. Elaboración Propia.

Este estilo de enseñanza promueve que el estudiante sea el principal protagonista en su proceso, ya que le permite tomar decisiones durante, después y en algunas ocasiones antes de la sesión que se esté proponiendo, haciendo que el profesor solo sea una guía para reforzar las respuestas y promotor de esos diseños que permiten gestar procesos cognitivos en el estudiante.

De acuerdo con lo anterior, este estilo posibilita que el niño pueda hacer una evaluación de sus respuestas, de sus soluciones, de sus valoraciones y que haga una reflexión de lo que hace y propone, así, las relaciones que se dan desde los procesos Intracorporales en donde él mismo debe buscar soluciones, razonamientos, propuestas y los Inter corporales en donde el otro también es crucial como apoyo, soporte o guía para que los niños puedan conocerse, apoyarse en el otro, aprender del otro de forma recíproca.

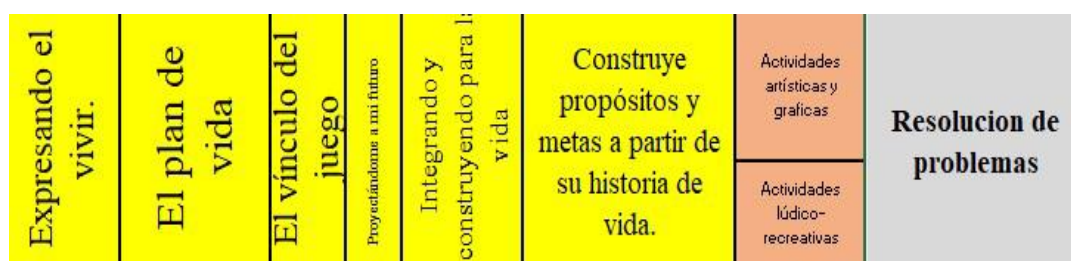
Se trabajaron distintos contenidos relacionados al trabajo en equipo, trabajo individual, trabajo con situaciones de incertidumbre y sin incertidumbre, para afianzar las relaciones entre pares y a su vez el reconocimiento propio y colectivo; a partir del diseño de problemas y una serie de problemas específicos que provocarán soluciones múltiples y divergentes por medio de juegos mentales, pistas y acertijos que promovieran esa posibilidad de que el niño se pusiese en una posición que le implicara “buscar alternativas, soluciones, respuestas o indicios” para llegar a distintas respuestas.

A través de esos escenarios planteados, los estudiantes se ponen en marcha en la búsqueda de alternativas para las situaciones problemas, posibilitando que escojan este camino que me lleva a una posible respuesta u otro camino que permite crear respuestas emergentes en búsqueda de alternativas, incentivando el trabajo cooperativo, individual y por competencia.

Al llevar a cabo ese camino de lo divergente, el estudiante evalúa como llevó ese proceso, permitiendo qué espacios de reflexión de como lo hice, con mi equipo se pudo hacer esto, las decisiones tomadas me llevaron a esto, etc., fueran un ambiente que permitiera interactuar con el otro, aprender del otro y relacionarme con el otro desde la individualidad hasta llegar al colectivo.

Es por todo lo anterior, que este estilo de enseñanza se llevó a cabo en este segundo momento ya que a partir de situaciones problemas como los juegos mentales, acertijos, pistas, se despierta ese desarrollo cognitivo o por medio de juegos motores que impliquen que se busquen alternativas con el cuerpo para brindar un posible camino o juegos de competencia y cooperativos que incentivan de manera grupal y desde la propia individualidad que se gesten esas propuestas para *pensar*.

En tercera instancia, se trabajó la construcción de propósitos y metas a partir de la historia de vida de cada niño, para enfatizarse en procesos internos y externos en donde se gestaran procesos proyectivos de su vida que tuviesen en cuenta esos aspectos de la vida que influyen en él, es decir que a partir de sus relaciones sociales, sus formas de aprender, conocer y su cuerpo como fuente de proyección, creación, construcción parte de lo que quiere ser en su historia de vida; aludiendo a lo anterior se tomó la resolución de problemas como aparte a su desarrollo de experimentación, búsqueda y creación de propuestas u alternativas que guíen alternativas para el desarrollo *de mis habilidades, fortalezas, debilidades* que aporten en su desarrollo.



Gráfica 3.9 Macro diseño, ejes temáticos del tercer momento. Elaboración Propia.

Como se mencionó anteriormente este estilo de enseñanza, permite que los estudiantes tengan ese espacio para encontrar una ruta alternativa de creación, que puedan llegar a múltiples soluciones divergentes y creativas que influyan en su proceso, partiendo de esa idea se trabajó como elemento Intracorporal a un nivel que pudiese crear, proponer, idear, pensar, interpretar a nivel individual desde lo que quiere y le nace, pero de igual manera a nivel Intercorporal, ya que el otro también influye de manera directa o indirecta en él, puede ser una guía, apoyo, inspiración o referencia para su proceso creativo.

Por medio de actividades lúdicas, recreativas y artísticas se dieron espacios en donde se buscaran alternativas a situaciones planteadas de sus proyecciones, encaminadas a (lo qué le gusta hacer, que quiere ser, cuáles son esas fortalezas que le ayudan a proyectarse o por el contrario cuales son las debilidades que debe afianzar, etc.), al ser un proceso que requiere rutas creativas permite que del construir y crear, se gesten divergencias en su camino, es sus interpretaciones y en sus soluciones.

A partir de esas preguntas y esos espacios de libre expresión por medio de actividades gráficas, expresivas o deportivas se retomaron esos escalones para que el niño pudiese entrar en ese proceso creativo y constructor desde sus propias ideas, sin inducirle respuestas relacionadas a como se proyecta, cómo se ve en el futuro, que hace con esas habilidades que son mejores que otras, etc., ya que lo que se buscó es que él mismo busque alternativas para descubrir desde su propio ser, esos “escalones” que lo pueden proyectar hacia un posible futuro.

Se tomó el feedback para identificar lo que pudo conocer de sí mismo, lo que ya sabía de él y pudo retomar, afianzar o visualizarse, lo que el otro pudo hacerle caer en cuenta para que pudiese afianzar o fortalecer, por tanto, el proceso por el cual pudo encontrar un camino relacionado a aspectos de esto me sirve para el futuro, quiero ser esto, me visualizo así, me gustaría ser, yo idee, yo planeo, yo creo esto porque quiero ser, etc., para alimentar ese proceso que el niño va descubriendo o reafirmando.

Evaluación Formativa

De acuerdo con Iacolutti & De Cols (2016) la evaluación formativa tiene como característica posibilitar los procesos de reflexión del niño sobre lo que hace, comprender que es lo que sucede dentro de su proceso de enseñanza, detectar que dificultades o posibilidades se

presentan en el proceso y además permitir tomar decisiones sobre el camino (p.166) en otras palabras la evaluación formativa se puede interpretar como un proceso de enseñanza- aprendizaje que se gesta en los propósitos y sentido que se le da a la enseñanza, es decir una acción formativa en el estudiante. Partiendo de ese hecho tomamos como referencia este tipo de evaluación para dar cuenta de que dentro de nuestro proyecto es importante entender como desde las subjetividades de cada niño se gestan proceso de enseñanza- aprendizaje significativos y singulares que atienden a lógicas relacionadas con las posibilidades del niño.

Aludimos a una evaluación formativa ya que es importante entender desde la propuesta del *VienSer* cómo se develan diversos aspectos que muchas veces son invisibles en el aprendizaje del niño, es decir, esos conocimientos nuevos que se generan en la clase, esos diálogos con ellos mismos y con sus compañeros, esa posibilidad de interpretar y evaluar lo que se está aprendiendo, qué es lo que le gustaría aprender y como puede afianzar más en ese aprendizaje, además del proceso de aprendizaje en sí que es lo que verdaderamente ha dejado una experiencia positiva en el niño, todo esto permite que la evaluación sea un proceso más que de contenido de sentido, un sentido propio del niño.

Ahora bien, entendiendo que desde la evaluación formativa se pueden emplear distintas estrategias, recurrimos a la evaluación por portafolio, esta propuesta tiene un aporte a esos procesos de autorreflexión y un sentido profundo de lo que el niño le da su proceso, es decir que se reflejan esos aspectos introspectivos de aprendizaje que están ligados a como él lo entiende y que sentido le da a lo que está haciendo, por lo tanto se propone entender como los niños reflejan estas valoraciones hacia sí mismos, hacia los demás y hacia su propio proceso formativo.

La evaluación de este pilotaje, se centra en el proceso individual y colectivo de los estudiantes, ya que se tienen en cuenta factores subjetivos e intersubjetivos, puesto que da cuenta de cómo aprende cada niño desde sus propias interpretaciones y a su vez como los demás aportan en dicho proceso, esto posibilita que haya un retroalimentación de lo que aprendo, de analizar de qué manera los demás inciden en mi aprendizaje y como yo puedo aportar a los demás, denotando la importancia que se le da a el otro dentro de las comprensiones singulares de cada niño.

Por lo tanto también se utiliza la autoevaluación, para que os estudiantes puedan reflexionar acerca de la calidad y el empeño que le ponen a los trabajos, para poder ser ms reflexivos consigo mismo y con sus trabajos, mientras la heteroevaluación, que también es usada, resulta ser una herramienta importante para analizar cómo cada niño entiende de diferente manera el ejercicio que se propuso, cómo interpreta la información que se le dio y como expresa aun más de lo que se le solicita dentro de las diferentes actividades y propósitos puestos en la sesión.

Esta forma de evaluación que se puede analizar de manera procesual gracias a la heteroevaluación y desde la autoevaluación, busca que existan procesos de reflexión acerca de la clase y de la utilidad de esta para sus propósitos personales presentes y futuros. En cuanto a la coevaluación, se utiliza como un instrumento de análisis que permite ver cómo los niños ven a sus compañeros, qué importancia le dan al aporte que estos pueden hacer a su propio desarrollo, qué de ellos les parece importante resaltar ya sea de manera positiva o negativa y que ayuda a comenzar a generar reflexiones más profundas sobre los lazos intersubjetivos que se pueden generar en un ambiente escolar, todo esto mediante una evaluación cualitativa, dividida en momentos en donde los docentes valoren de manera individual los procesos de

aprendizaje del estudiante.

Haciendo claridad que, esta medida se opta para mirar la viabilidad del pilotaje mas no los *avances del niño*, ya que no se pretende juzgar que tanto Bienestar Subjetivo tiene cada niño o niña, más bien se trata de mirar si estas estrategias del desarrollo de la propuesta aportan en alguna medida a la posibilidad de *Ser en la escuela*.

Los instrumentos utilizados para el proceso de evaluación son: una encuesta de caracterización de la población que brindaran información sobre diversos factores en el niño y una entrevista semiestructurada con el maestro de educación física como parte del diagnóstico que permite analizar en qué medida las condiciones personales y escolares dan cabida al BS en la institución; también se emplea una rúbrica de heteroevaluación del proceso de pilotaje en los tres momentos pedagógicos y una rúbrica de autoevaluación para el proceso y el portafolio, con el fin de *escuchar lo que tienen que decir los estudiantes* durante el proceso de implementación.

Evaluación por Portafolios

La evaluación por portafolios se define según De Cols y Iacolutti (2006) como:

La recopilación sistemática de trabajos organizada en función de un propósito, que es el que le otorga sentido y estructura. Tales trabajos pueden ser documentos de distinto tipo (impresos, de audio o videograbación, entre otros) a través de los cuales se evidencian los cambios y evolución en las producciones de los alumnos, relacionados con el desarrollo de las capacidades que son objeto de evaluación. (p.189)

Esta recopilación de trabajos es el fruto de los procesos que se llevan durante las clases, con el objetivo de analizar el proceso que se lleva de una manera diferente protagonizada por los estudiantes, para poder analizar cómo va el proceso de cada uno de los niños, cómo a través de

los diferentes momentos que se planean van progresando tanto individual como colectivamente. La evaluación por portafolio permite que los estudiantes conozcan de una manera escrita como va su proceso, y así mismo puedan reflexionar acerca de lo que escriben, dibujan o expresan en él, ya que existe cierto grado de apropiación dentro del portafolio, que lo hace un instrumento más preciso y real de lo que aprenden en verdad los estudiantes.

Pero no solo es un instrumento que involucra al estudiante, sino que también permite que existan una interacción con el docente, ya que él también tiene su papel dentro del portafolio, lo cual genera una manera distinta de concebir la relación estudiante-docente, así mismo ayuda al proceso de autoevaluación del proceso y de coevaluación que se pueden presentar en los espacios académicos.

Algunos de los objetivos de la evaluación por portafolio desde este PCP son:

- Evaluar el proceso de los niños por medio de un producto escrito, dibujado o mixto.
- Aportar a la autorreflexión de los procesos de enseñanza que se dan desde el cuerpo
- Motivar a los niños a participar más activamente en su proceso de aprendizaje
- Crear nuevas relaciones de estudiante- docente por medio de la creación conjunta del portafolio.
- Promover nuevas maneras de evaluación dentro del área de educación Física enfocadas en el proceso de los niños y no solamente en sus aprendizajes.

Así pues, se alude a la evaluación por portafolios ya que, representa un cambio dentro de los estándares de evaluación y aprendizaje que existen dentro de la escuela, como lo explica Wolf y otros. (1991) citado por Seda (2002) cuando dice que "implica una transformación en la cultura escolar o al menos de la del aula respecto a la evaluación; esto es, de una cultura de evaluación

mediante exámenes o pruebas a una de evaluación psicopedagógica” (p.110) esta evaluación por portafolios se hace con el objetivo de tener un producto tangible el cual los niños puedan ir construyendo, generando así cierta preocupación por su trabajo y por lo que se trabaja en la clase, así también la responsabilidad que surge de llevar un registro de su propio proceso y de su trabajo hace que el niño cada vez se apropie de lo que plasma en el portafolio, apropiándose del mismo y abriendo la posibilidad a una nueva manera de ver el aprendizaje y así mismo evaluarlo.

La rúbrica de heteroevaluación presente en el anexo 1 se desarrolló con el objetivo de poder hacer una evaluación del proceso de cada uno de los niños en los diferentes momentos del pilotaje, para lo cual, en concordancia con nuestra perspectiva pedagógica, curricular y la teoría de la subjetividad e intersubjetividad se realiza de manera cualitativa, desarrollando así una escala de logros, mediante la cual se identifica si se lograron o no los indicadores planeados de cada una de las clases, la escala fue la siguiente:

Lo logra con mucha facilidad	Lo logra con facilidad	Lo logra con dificultad	Lo logra con mucha dificultad	Logra otro proceso o aprendizaje.
------------------------------	------------------------	-------------------------	-------------------------------	-----------------------------------

Esta escala se crea para poder identificar de qué manera los niños dentro del proceso, lograban aprendizajes o conocimientos previstos o nuevos dentro de las clases. Y en que grado de facilidad o dificultad podían lograr el propósito propuesto para cada una de las sesiones.

Entre tanto, la Autoevaluación esta creada para que los niños puedan valorar su propio proceso, como se puede ver en el anexo 2, identificar por medio de sus productos que se ha realizado en cada una de las clases y con qué objetivo se ha hecho, en ese orden de ideas, la calificación se pensó de una manera más significativa para los niños donde no se vieran involucrados juicios de valor asociados a lo bueno y lo malo, ni si esta bonito o si esta feo, se pensó para que los niños a través de estrellas pudieran expresar que tan satisfechos o no quedaron

con los diferentes aportes que hacían en su portafolio, permitiendo así reflexionar acerca de si puso todo lo que quería allí, o si cree que pudo poner aún más cosas significativas dentro de su trabajo. En ese sentido se orientó a que la escala más alta fueran 5 estrellas y la escala más básica fuera 1 estrella.

Este sistema permite una manera en donde el niño autoevalúe, donde cada uno le da valor a lo que hizo, lo que sintió, expresó, dibujó, plasmó, identificó en cada una de las actividades propuestas, y favorece así la reflexión acerca de lo que se aprendió, funcionando incluso a modo de retroalimentación de lo realizado en las diferentes sesiones de clase.

La autoevaluación del portafolio como se ve en el anexo 3 es importante dentro del proceso, ya que el niño debe identificar y reconocer sus propios logros y mejoras a lo largo de las clases en general, por tanto el que pueda plasmar sus pensamientos dentro de un espacio o un objeto propio (que es el portafolio) permite que tenga una apropiación de lo que se hizo, de lo que creó y fue armando poco a poco, por tanto se desarrollan indicadores que permiten al niño reflexionar acerca de la calidad que tiene su portafolio no a los ojos de los profesores ni de sus compañeros, sino de sí mismo, qué valor le da a su trabajo y a su propio esfuerzo, por tanto también se utilizan las estrellas, aludiendo a poder identificar qué aspectos según su propia percepción puede mejorar e incluir en sus próximos trabajos.

Esta rejilla experiencial de auto evaluación se creó para poder identificar la percepción de los niños en cuanto a su experiencia en la clase, como se puede ver en el anexo 4 se analizan que aspectos fueron más significativos para ellos, que aspectos les gustaron o les disgustaron y el por qué, todo esto con el objetivo de reflexionar desde el papel docente en qué medida se puede mejorar la propuesta y sus objetivos, así mismo de qué manera los niños se sintieron, qué

tienen que decir a partir de lo vivido, con el fin de nutrir la propuesta y analizar cómo se puede fortalecer.

La estrategia del semáforo de coevaluación como se puede ver en el anexo 4 se utilizó para que los estudiantes por medio de un objeto conocido por todos como lo es un semáforo, identificaran en cada uno de los colores aspectos importantes que sus compañeros tienen en clases, como cosas por mejorar, cosas que valen la pena resaltar o cosas que son muy importantes desde la mirada de cada niño dentro de las relaciones que se pueden dar en la clase, esto con el fin de observar que tanta atención, preocupación o interés tienen los niños en los procesos de sus compañeros, y de qué manera esto incide en el desarrollo de una clase o del proceso en general.

La rúbrica de hetero evaluación docente como se puede ver en el anexo 5 se desarrolla con el fin de identificar la percepción de los niños y niñas respecto a los aspectos que propone Mariel Ruíz para, analizando así el papel cumplido dentro de todo el proceso, a través de los comentarios y apreciaciones de los niños hacia cada uno del docente

Capítulo 4: Análisis de la Experiencia del Pilotaje

Este capítulo, presenta la recolección de datos y el análisis de los mismos obtenidos en el proceso de implementación, con el fin de visibilizar los alcances de la propuesta dentro de las tres áreas; así mismo se planearon una serie de clases correspondientes al Micro diseño (ver anexo 6), en donde están las relaciones teóricas entre lo Humanístico, Pedagógico y Disciplinar que se fueron dando en el transcurso de la explicación del documento, hacia esos ambientes de aprendizaje orientados a que el niño pueda *ser*, para lo cual en primera instancia se hace indispensable realizar una caracterización y evaluación inicial.

Caracterización de la Población

Inicialmente se elabora un permiso acerca de la participación de los niños y niñas en el pilotaje del proyecto curricular particular en cuestión, donde se le informó y pidió autorización a los padres indicándoles el fin del proyecto y cómo se manejarían los datos obtenidos dentro del estudio (*Anexo 7*).

Con el propósito de conocer aspectos del bienestar subjetivo de los niños se realizó una encuesta sobre la percepción que tenían sobre diferentes aspectos de su vida, los cuales desde la teoría del bienestar subjetivo son pertinentes analizar y tener en cuenta para ver la pertinencia que se tiene al desarrollar la propuesta en esta población específicamente, la cual se encuentra en el *Anexo 8*

También se entrevistó al profesor del área de Educación Física del Colegio Unión Colombia para conocer su percepción acerca de los procesos que se llevan a cabo en el área de Educación Física, en el colegio en general y un poco de la historia del colegio en cuanto a cómo la educación física ha ido transformándose y fortaleciéndose, la cual se encuentra completa en el

Anexo 9. De la misma manera se solicitó el PEI al colegio para su análisis y comparación con lo que el colegio propone enseñar a nivel educativo y lo que el proyecto propone.

El Colegio IED Unión Colombia es una institución pública, que cuenta con dos sedes y una población de 1424 estudiantes y 46 docentes. La población estudiantil proviene de los cerros orientales y de los barrios San Antonio y Lijacá, situados en estratos 1, 2 y 3... Ubicado en la Carrera 7ª #182 A 07 donde se tienen grados desde preescolar hasta grado 11, en un mismo espacio, en diferentes horarios. Cuenta solo con una cancha de baloncesto y microfútbol al aire libre.

Específicamente en este pilotaje participaron 2 grupos de cuarto grado cada salón con 35 estudiantes, dando un total de 70 niñas y niños entre los 8 a 11 años de edad.

La misión de la institución enuncia: “Somos una comunidad educativa responsable y comprometida en el crecimiento de los estudiantes, encaminada a una educación para la vida” y la visión plantea que “En el 2020, el Colegio Unión Colombia, continuará su proceso de reconocimiento y trascendencia como una institución de calidad, apoyada en el desarrollo de las habilidades comunicativas, la construcción de proyecto de vida y el uso adecuado de las TIC”

Entrevista con el Docente de Educación Física y análisis del PEI

Al realizar la entrevista al docente a cargo del área de educación física del colegio Unión Colombia (ver anexo 9) se identificaron varios aspectos importantes para tener en cuenta frente a la pertinencia del proyecto, la población y el lugar donde está posicionada la educación física y la importancia que le dan dentro de la institución. Uno de los aspectos a resaltar es el tiempo que se le da a la educación física en el colegio, puesto que según palabras del profesor los niños tienen 2

horas a la semana, que muchas veces se ven reducidas a 1 hora y media o a 1 hora y 10 minutos, lo cual limita mucho las actividades y los aprendizajes que se pueden generar dentro de este espacio educativo.

Otro aspecto importante son los materiales con los que cuenta la institución para educación física, a lo que el profesor manifiesta que no son suficientes, que ojala cada niño pudiera tener un balón para sí solo, que muchas veces tienen que compartir un balón entre 2 o entre tres para poder realizar todas las actividades, haciendo un inventario hay aproximadamente 30 balones de microfútbol y fútbol combinados, de 30 a 35 balones de baloncesto los cuales 5 o 6 no están en las mejores condiciones, de 20 a 25 balones de voleibol, aproximadamente 40 a 50 petos de diversos colores, 30 lazos personales, 3 cabinas de sonido tamaño mediano, 5 raquetas de tenis de mesa con 10 pelotas respectivamente, 20 conos y 15 platillos. El ideal del profesor es que todos los niños pudieran tener en sus clases su propio material, sin embargo, dice que, aunque se esfuerza por pedirle a los directivos cada año más material no es atendido su solicitud.

La entrevista también indaga por cómo se desarrollan las clases de educación física, el profesor plantea que como el PEI del colegio está bajo el desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escuchar, escribir y hablar) todas las clases deben tener como fin desarrollar estas habilidades, por tanto la primera parte de su clase es el ejercicio mental por medio de los sudokus y la segunda parte es el desarrollo del ejercicio físico con el desarrollo de habilidades físicas básicas y actividades predeportivas.

La entrevista mostró que el bienestar infantil del colegio está orientado hacia una perspectiva que está ligada a las capacidades y posibilidades del niño, esto vislumbra que el enfoque de bienestar está ligado a potenciar estas habilidades y capacidades para el mejoramiento académico, dejando de lado los aspectos subjetivos del niño, es decir, lo que quiere aprender, lo

que les gusta, lo que les interesa, etc. En ese orden de ideas, nuestra propuesta toma importancia en la institución, para poder fomentar esos ambientes de aprendizaje donde la subjetividad de los niños cobre importancia.

En ese sentido es importante analizar el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y los fundamentos de este. Utilizan el modelo de la Neuro pedagogía con énfasis en la Neurolingüística, un modelo que estudia los patrones de conducta de los seres humanos para desarrollar modelos y técnicas que pudieran explicar el comportamiento y la comunicación humana.

El comportamiento de las personas según la programación Neuro Lingüística, es diferente de acuerdo con la forma de percibir el mundo o la forma de tomar contacto con el ambiente y desde los sistemas de representación visual, auditivo y kinestésicos (VAK) cada persona posee un canal líder, según el espacio donde se desenvuelven.

Promueve la flexibilidad de comportamiento, el pensamiento estratégico y una comprensión de los procesos mentales ya que entiende la dinámica fundamental entre la mente (neuro) y el lenguaje (lingüística) y como la interacción afecta al cuerpo y a la conducta (programación). Además, dentro del PEI se especifica que los principios básicos de la Neuro pedagogía se encuentran en las teorías del cerebro como un todo, del cerebro como dos hemisferios y del cerebro como tres cerebros en uno.

Este es un aspecto importante a analizar ya que desde este modelo pedagógico se le da vital importancia a los procesos que realiza el cerebro, como entiende y procesa la información y que canales utiliza para obtener estos estímulos, dándole protagonismo a los procesos que se dan cognitivamente y dejando en un segundo lugar lo corporal, confirmado por la poca relevancia

dada a la Educación Física, lo cual es importante aclarar obedece a una dinámica de política nacional, no se limita a esta institución.

En contraste, la pedagogía de lo corporal en este proyecto desarrollada a partir de los planteamientos de Mariel Ruiz busca darle protagonismo al cuerpo y a su subjetividad, a través de la experiencia corporal y de la búsqueda de la transformación social, apuntando así a las narrativas corporales que permiten vivir el mundo, experimentarlo, *ser* en el mundo, donde a través de lo corporal se visualizan nuevas maneras de pensar, pretendiendo incidir en la formación compleja de los sujetos, comprendiendo y transformando la realidad tanto individual como social (Ruíz, 2021, p.65).

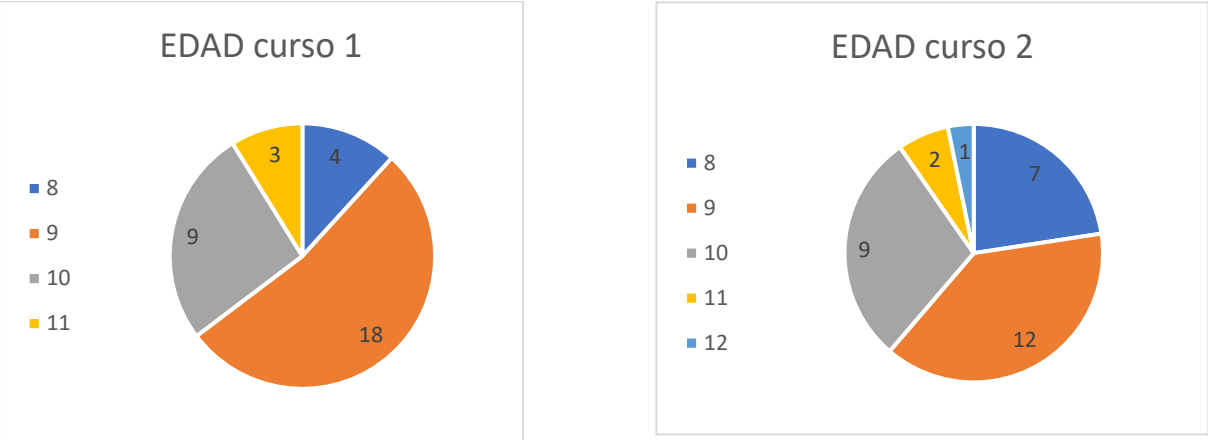
Encuesta de Caracterización de la Población

Con la finalidad de conocer aspectos del bienestar subjetivo se aplica una encuesta a los niños participantes en donde se encuentra que la mayoría de los niños de ambos cursos viven en un núcleo familiar extenso (constituido por sus dos padres hermanos y/o abuelos) alrededor del 72% de los niños en uno de los cursos y el 90% en el otro, mientras que un 28% de uno y 10% del otro presentan núcleo familiar incompleto (falta de padre o de madre) esa identificación es importante dentro del bienestar subjetivo, puesto que Según Minujun y otros (2015) una de las características más importantes a nivel subjetivo es lo que ellos denominan el Bienestar Materno en relación a “si el niño tiene a sus dos padres, si cuenta con cuidadores o personas responsables que permiten su desarrollo integral, así como su relación con la familia y los cuidados que actualmente tiene (p.28).

De igual manera Gonzáles y otros (2010) en España desarrollaron una propuesta de bienestar infantil para poder contribuir al análisis del bienestar en los niños, donde en el apartado 7 del bienestar subjetivo expone que se contempla, entre otras cosas, el entorno familiar y social.

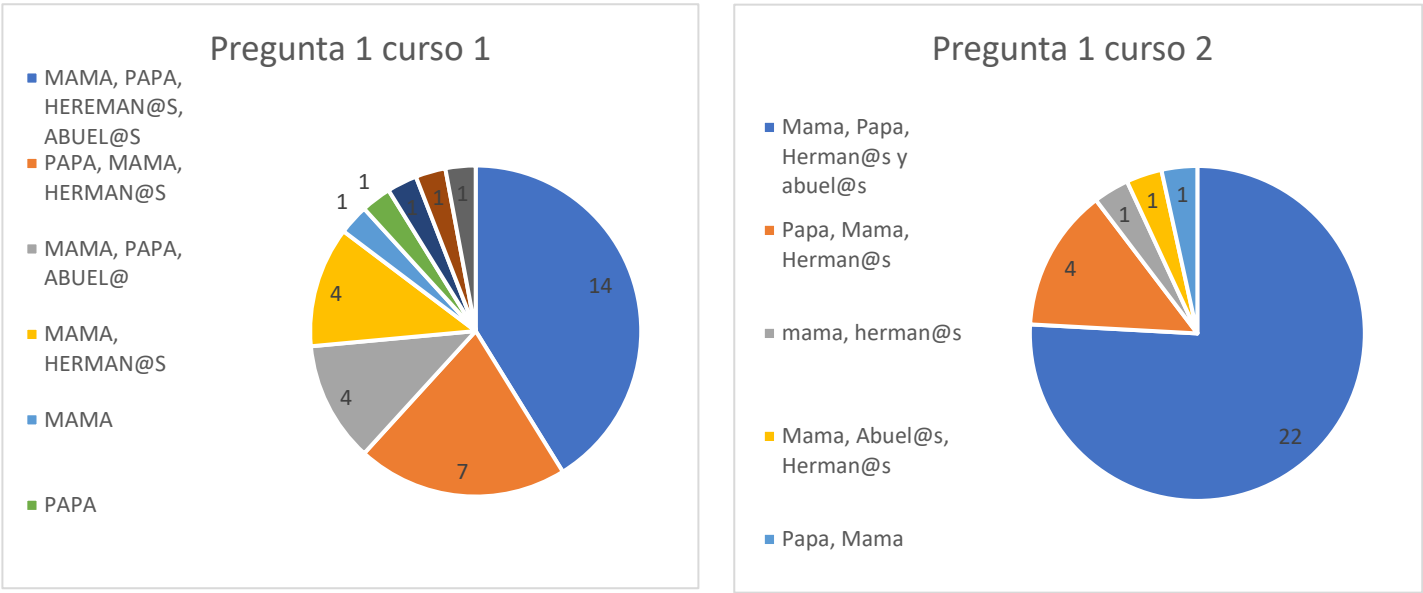
Todas estas propuestas e identificaciones suponen a la familia como eje principal de análisis cuando se trata de bienestar en los niños.

Edades:



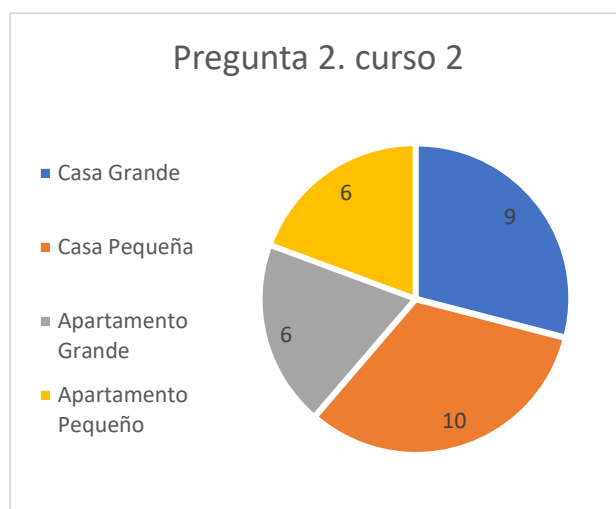
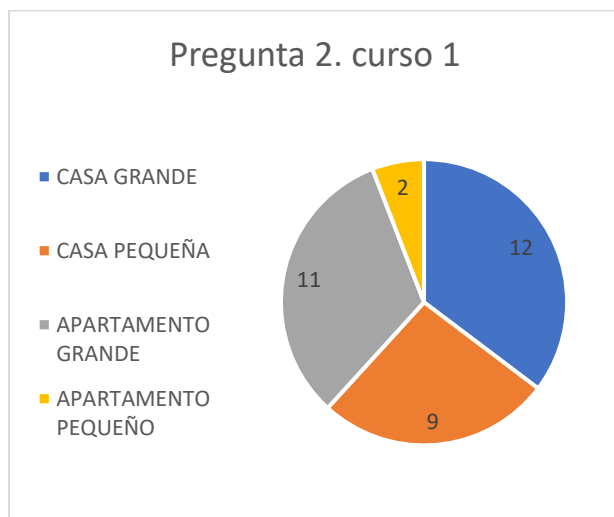
1. Señala a todas las personas que viven contigo en tu hogar y escribe cuantas de ellas.

Personas	Mama, papa, herman@s y abuel@s	Papa, mama, herman@s	Papa, mama, abuel@s	Mama, herman@s	mama	papa	Mama, Abuel@	Mama, abuel@s, Herman@s	Papa, Mama	Papa, abuel@s
Curso 1	14	7	4	4	1	1	1	1	0	1
Curso 2	22	4	2	1	0	0	0	1	1	0



2. ¿Vives en una casa o apartamento?

Tipo de Hogar	Casa Grande	Casa Pequeña	Apartamento Grande	Apartamento Pequeño
curso 1	12	9	11	2
curso 2	9	10	6	6

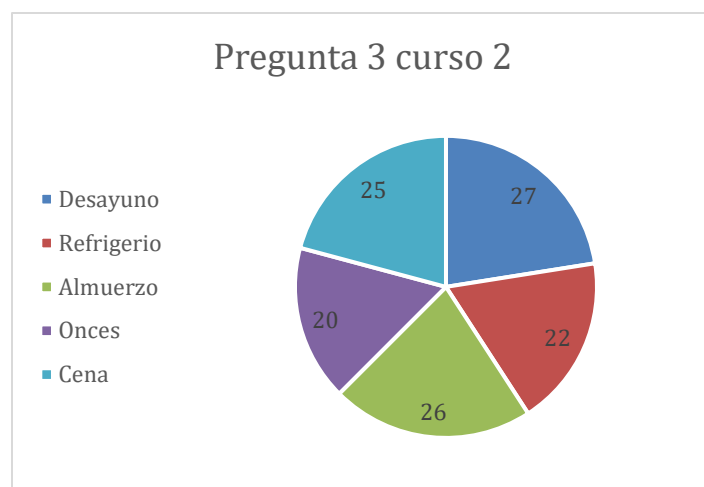
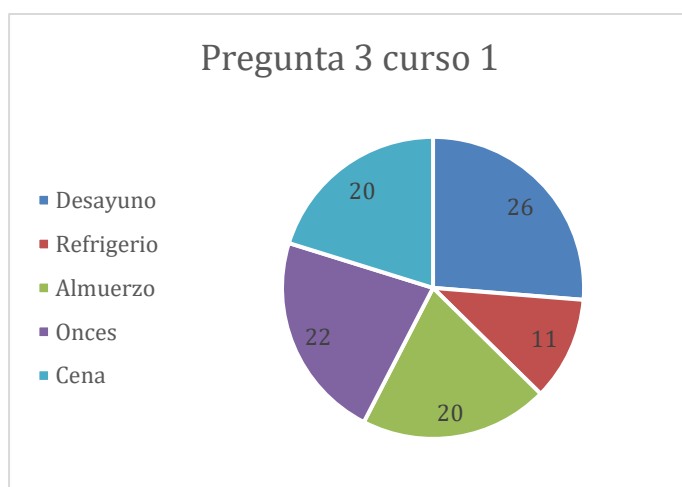


Respecto a la segunda pregunta, la encuesta arrojó que el 70% de los niños consideran que viven en una casa grande o apartamento grande mientras que el 30% considera que vive en una casa o apartamento pequeño en uno de los grupos, mientras que en el otro el 49% de los niños considera que vive en una casa o apartamento grande y el 51% considera que vive en una casa o apartamento pequeño. Esta pregunta se hace pertinente para conocer la percepción que tienen los niños del espacio donde viven, para identificar su percepción respecto a proporciones de su hogar en relación directa con las posibilidades de desenvolvimiento que sienten, lo cual debe ser un espacio importante y adecuado según el estudio de Children's World donde plantea que factores económicos como el lugar de vivienda y las circunstancias económicas son aspectos importantes para tener en cuenta dentro del bienestar subjetivo de los niños (2020).

3. ¿Cuáles de estos alimentos consumes a diario?:

Comidas	Desayuno	Refrigerio	Almuerzo	Onces	Cena
curso 1	26	11	20	22	20
curso 2	27	22	26	20	25

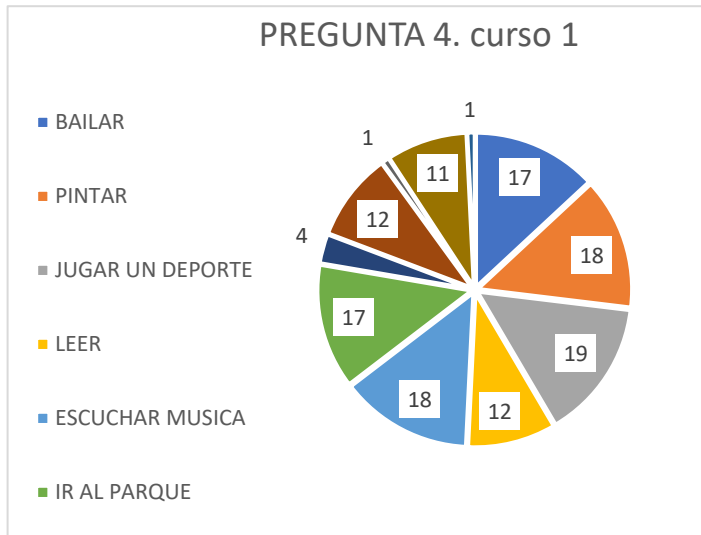
La tercera pregunta identificó qué tantos alimentos consumían los niños a diario, en el curso 1 se identificó que de un total de 34 niños el 76% consumen el desayuno, el 34% toman refrigerio, el 58% almuerzan, el 64 % toman onces y el 58% consumen la cena. Mientras que en el curso 2 el 80% de los niños desayunan, el 64% toman el refrigerio, el 76% almuerza, el 58% consumen onces y el 73% de ellos cenar, mostrando número positivos en cuanto a nutrición y salud, un aspecto fundamental en el bienestar según la encuesta de Nutrición, desarrollo infantil y



Salud ENDIS (2018), la cual, dentro de 5 dimensiones importantes para tener en cuenta, tiene en cuenta las prácticas de crianza, salud y nutrición. La indagación planteó que este es uno de los factores más influenciados en el desarrollo a nivel social, emocional, cognitivo, físico y de lenguaje y que su privación por condiciones internas o externas por la familia o su contexto hace que el niño tenga un nivel más alto o bajo de bienestar.

4. ¿Qué actividades te gusta hacer?

Actividades	Bailar	Pintar	Jugar un deporte	leer	Escuchar música	Ir al parque	Tocar un instrumento	cantar	cocinar	Jugar videojuegos	otro
curso 1	17	18	19	12	18	17	4	12	1	11	1
curso 2	11	15	15	12	12	19	4	13	11	19	6



Las actividades que realizan los niños evaluados son variadas por ejemplo 17 de los 34 niños de un curso les gusta bailar, esto equivaldría al 50%, de igual manera en el otro el 55% señaló que les gusta esta actividad. Identificar estos gustos permiten desarrollar el cuerpo experiencial, el cual es la apuesta de este proyecto que el niño pueda identificar que lo hace sentir bien, que le gusta o que le disgusta, de la misma manera como puede aprovechar sus fortalezas o debilidades en diferentes áreas de su vida y de su cotidianidad, y como las puede aprovechar y generar oportunidades, que pueda construir a partir de eso que le gusta, y que lo pueda disfrutar a

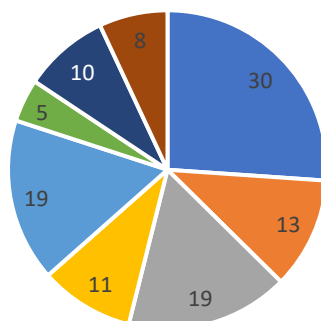
través del cuerpo y para el cuerpo. Así también, su opinión es importante para desarrollar clases orientadas a sus intereses y que puedan guiar propósitos pertinentes para este cuerpo experiencial.

5. Qué materia te gusta más:

Materia	Ed. Física	Matemáticas	Artes	Ingles	Sistemas	Ética	Español	Biología	Ciencias Sociales
curso 1	30	13	19	11	19	5	10	8	3
curso 2	25	10	24	9	22	9	17	11	14

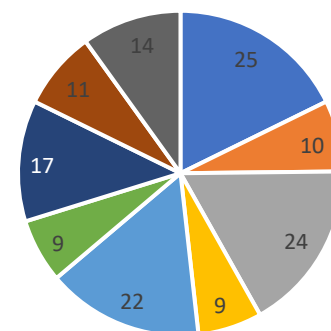
Pregunta 5. curso 1

■ EDUCACION FISICA
■ MATEMATICAS
■ ARTES
■ INGLES
■ SISTEMAS
■ ETICA
■ ESPAÑOL
■ BIOLOGIA
■ CIENCIAS SOCIALES



Pregunta 5. curso 2

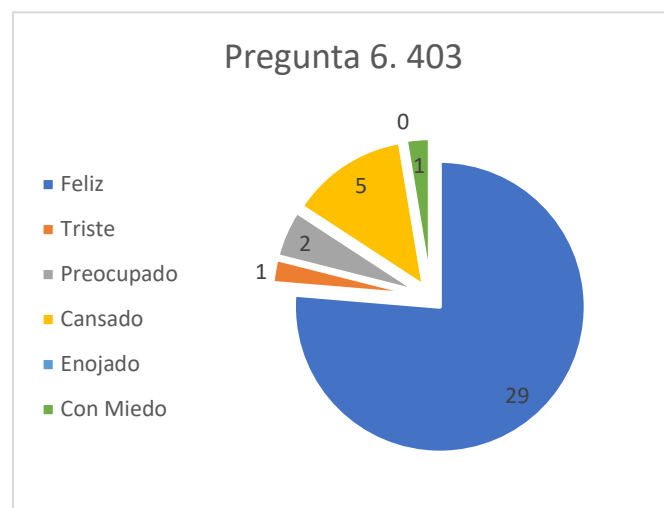
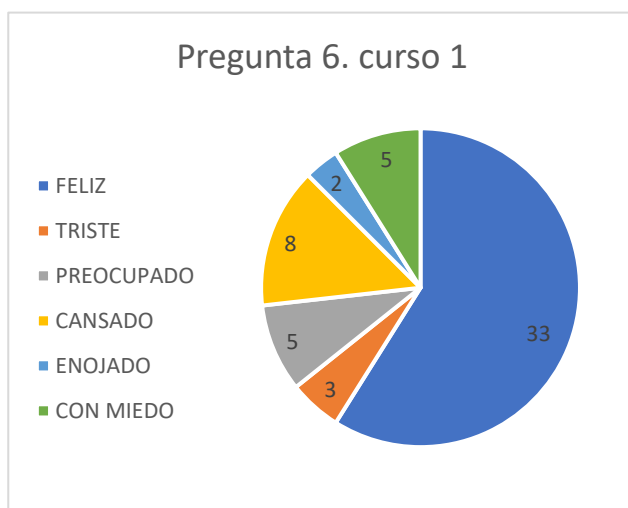
■ Educacion Fisica
■ Matematicas
■ Artes
■ Ingles
■ Sistemas
■ Etica
■ Español
■ Biologia
■ Ciencias Sociales



Esta pregunta, como la anterior se orientó a conocer los gustos que tiene el estudiante en este caso las materias que le brinda la escuela, además se puede observar que en los dos cursos a un buen porcentaje de estudiantes que les gusta la materia de Educación física (88% y 80% respectivamente) lo cual favorece que en este espacio los niños se sientan a gusto y participen activamente en las actividades realizadas, las cuales busquen lograr nuevas formas de hacer para poder *ser*.

6. Con cuál de las siguientes caritas te sientes identificado:

Emoción	Feliz	Triste	Preocupado	Cansado	Enojado	Con Miedo
curso 1	33	3	5	8	2	5
curso 2	29	1	2	5	0	1



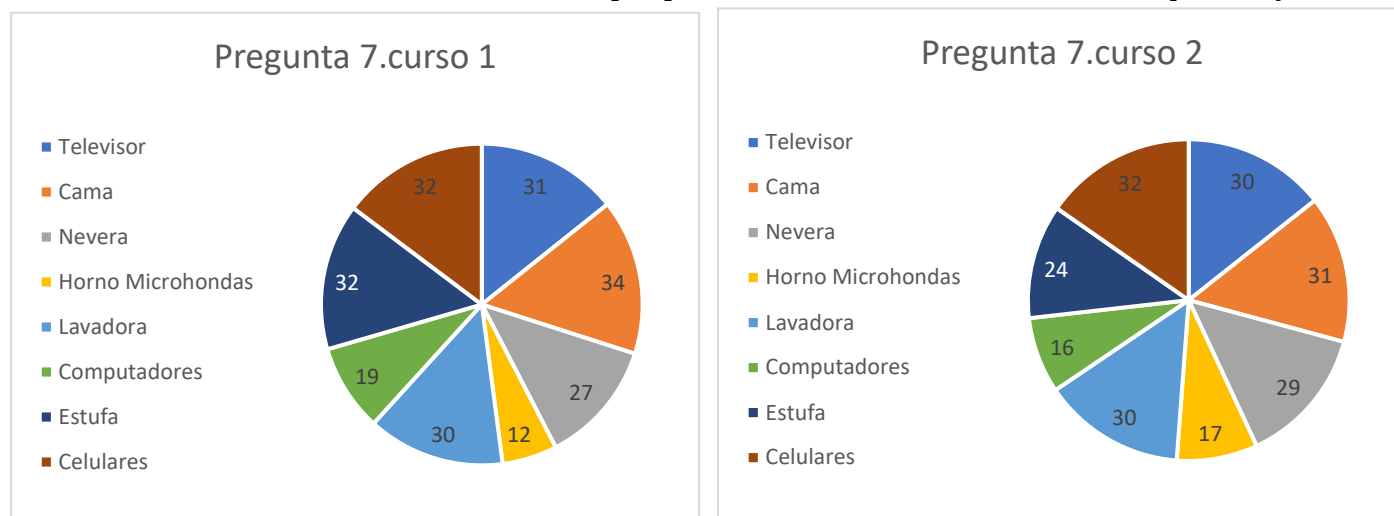
En esta pregunta se buscaba que los niños eligieran la emoción con la que más se identificaban, sin embargo la elección de escoger más de una también estaba disponible, por tanto, varios niños marcaron diferentes emociones y el resultado fue que el 97% y el 93% de los niños de cada curso se sentían felices; , sin embargo, en ambos cursos varios niños expresaron sentirse cansados, (23% y 16%) con miedo, (14% y 3%) preocupados (14% y 6%) enojados (5% y 0%) y en menor medida comparando a la emoción de “Feliz” un 8% en curso 1 y un 3% en el curso 2 manifestaron sentirse tristes, este ítem dentro de la encuesta es muy importante, puesto que refleja el estado emocional de los niños desde su propia percepción, además es un aspecto importante a tener en cuenta dentro del bienestar subjetivo, puesto que dentro del bienestar subjetivo los componentes afectivos y cognitivos tienen gran relevancia dentro del desarrollo del bienestar.

Las percepciones que se tienen frente a su propia vida y el resaltar que todos los momentos, situaciones aspectos positivos y negativos son importantes, es clave para analizar el bienestar de los niños.

7. ¿Cuáles de estos objetos tienes en tu casa y cuantos?

Objetos	Televisor	cama	Nevera	Horno Microondas	Lavadora	Computadores	Estufas	Celulares
curso 1	31	34	27	12	30	19	32	32
curso 2	30	31	29	17	30	16	24	27

Identificar el bienestar desde una perspectiva material es uno de los factores que influye



en el bienestar subjetivo, porque las condiciones y los objetos hacen parte de su vida

cotidiana influyendo en su desarrollo haciendo parte fundamental de su bienestar, como lo

expresa Minujin y otros. (2015) de 7 aspectos importantes al momento de medir el bienestar

cualitativo y cuantitativo, el bienestar material es uno porque “ los bienes de carácter material

permiten el desarrollo de su personalidad y de un nivel de vida adecuado” (p.28)

8. ¿Con quién eres más cercano?

De tu familia

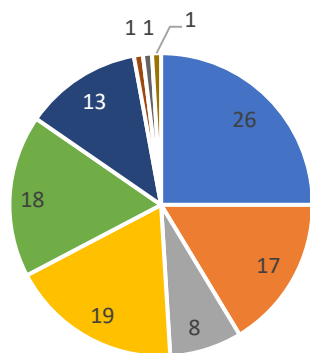
Persona	mama	papa	Primos	Hermanos	Abuela	Tíos	Animales	Ninguno	No responde
curso 1	26	17	8	19	18	13	1	1	1
curso 2	23	15	7	17	8	9	1	1	2

De tu escuela:

Numero de Compañeros	1 compañero	2 compañeros	3 compañeros	4 compañeros	5 compañeros	6 compañeros o mas	No responde	Ninguno
curso 1	6	8	4	4	3	3	3	2
curso 2	9	4	4	1	0	2	4	0

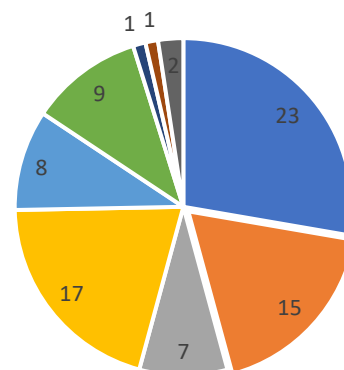
PREGUNTA 8 CATEGORIA FAMILIA
curso 1

■ MAMA
■ PAPA
■ PRIMOS
■ HERMANOS
■ ABUELA
■ TIOS
■ PERRO
■ NO RESPONDE
■ NINGUNO



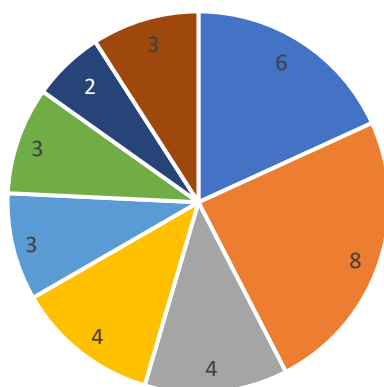
Pregunta 8 Categoría Familia curso 2

■ Mama
■ Papa
■ Primos
■ Hermanos
■ Abuelos
■ Tios
■ Animales
■ No responde
■ Ninguno



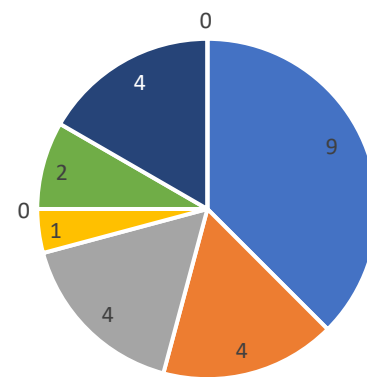
Pregunta 8 Categoría escuela curso
1

■ 1 COMPAÑERO
■ 2 COMPAÑEROS
■ 3 COMPAÑEROS
■ 4 COMPAÑEROS
■ 5 COMPAÑEROS
■ 6 O MAS
COMPAÑEROS
■ No responde



Pregunta 8 categoría escuela curso 2

■ 1 compañero
■ 2 compañeros
■ 3 compañeros
■ 4 compañeros
■ 5 compañeros
■ 6 compañeros o mas
■ No responde
■ Ninguno



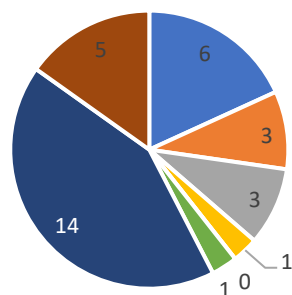
De tu barrio:

Numero de Amigos	1 amigo	2 amigos	3 amigos	4 amigos	5 amigos	6 amigos o mas	No responde	Ninguno
curso 1	6	3	3	1	0	1	5	14
curso 2	6	3	2	0	0	0	4	8

Pregunta 8 categoria barrio curso

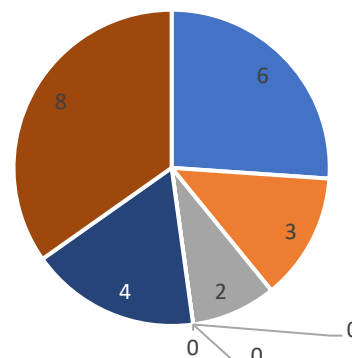
1

- 1 Amigo
- 2 Amigos
- 3 Amigos
- 4 Aamigos
- 5 amigos
- 6 o mas amigos
- No Tiene



Pregunta 8 categoria barrio curso 2

- 1 amigo
- 2 amigos
- 3 amigos
- 4 amigos
- 5 amigos
- 6 amigos o mas
- No responde
- Ninguno



La octava pregunta se orienta a identificar las relaciones que el niño tiene en diferentes contextos como la familia, la escuela y el barrio; en la primer categoría de familia se pregunta con qué persona sentía más cercanía, donde los papas, mamás, abuelos y hermanos en ambos cursos consiguieron el mayor número de apariciones dentro de los resultados escritos por los niños, donde también familiares no tan cercanos como tíos y primos tuvieron aparición y algunos niños (el 3%) consideran a su mascota como parte de su familia.

En el caso de la escuela y el barrio se optó por identificar el número de personas cercanas en cada caso, arrojando que la mayoría de niños tenían al menos un compañero cercano en la escuela (29% y 17%); en contraste, en la categoría barrio las respuestas de “ninguno” y “no responde” son bastante altas (55% y 38%) lo que indica que un gran porcentaje podría no tener amigos fuera del contexto escolar, sin contar con amistades en su familia, lo cual es relevante para comprender la importancia que tiene la escuela en sus relaciones afectivas, el cómo para muchos niños la escuela es el único lugar donde se relaciona con personas de su edad.

Todos estos datos a nivel contextual son de relevancia para evidenciar como se encuentra el niño a nivel de bienestar subjetivo, múltiples estudios como Bruck, y Ben-Arieh con el estudio

de Children's World (2020) Gonzáles y otros (2010) plantean que el entorno familiar y social, y en general el contexto que tiene el niño (familia, escuela, barrio) son elementos importantes para tener en cuenta cuando se habla de la medición del bienestar en los niños. La influencia que estos elementos tienen en el desarrollo del niño también es tomada en cuenta por autores como Veenhoven (1994, p.4) cuando menciona los recursos sociales como aspecto importante de un balance global del Bienestar Subjetivo

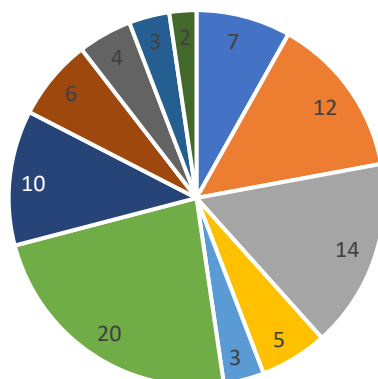
Los datos que se obtuvieron de esta última pregunta no estaban limitados a la selección de algún miembro de su familia o algún amigo dentro del salón de clases, ni mucho menos una lista de los posibles amigos en el barrio, sino que era de carácter libre donde el niño pensaba y escribía las personas que consideraba pertinentes ubicar en cada categoría.

9. Escribe para ti quienes y qué te hace feliz

Categorías	Lugares	Acciones	Animales	Comidas	Tiempo	Familia	Amigos	Deportes	Clase de educación física	leer	tecnología	No responde	nada	Profesores
curso 1	7	12	14	5	3	20	10	6	4	1	3	2	0	1
curso 2	8	11	3	3	1	26	8	0	0	0	2	0	3	

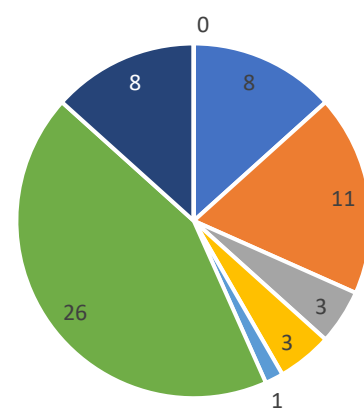
Pregunta 9. curso 1

■ LUGARES
■ ACCIONES
■ ANIMALES
■ COMIDAS
■ TIEMPO
■ TIEMPO
■ FAMILIA



Pregunta 9. curso 2

■ Lugares
■ Acciones
■ Animales
■ Comidas
■ Tiempo
■ Familia
■ Amigos
■ deportes



Nota: las categorías de análisis de la pregunta 9 se presentan en la tabla 5

Tabla 5

Categorías encontradas

Categorías	Elementos Encontrados
Lugares	Parque, centro comercial
acciones	salir, bailar, leer, jugar, divertirse, cantar,
animales	domésticos o salvajes
comidas	pizza, hamburguesa, comer
tiempo	no madrugar, Navidad, cumpleaños, día de los niños
Familia	Papa, Mama, hermanos, abuelos, tíos, primos, familiares
Amigos	Nombres de compañeros o personas
deportes	Futbol
clase de Educación Física	N/A
Tecnología	celular, consolas, ver televisión

Elaboración Propia

Todas las categorías que se encontraron dentro de la caracterización de la población, permiten evidenciar qué cosas, objetos, personas, acciones, comidas o espacios son los que los niños consideran que los hace felices, en mayor porcentaje en ambos cursos se encuentra que la familia es una categoría muy importante dentro de los niños, sobre todo su núcleo más cercano, así como las acciones salir, bailar, leer, jugar, divertirse y cantar que constituyen momentos de su diario vivir y que consideran que los hacen felices, así como la categoría de animales donde aludían a animales propios y domésticos como gatos y perros o a visualizar en la televisor o en persona animales salvajes.

Luego de la caracterización inicial se empieza con el proceso de enseñanza aprendizaje planeado a partir del diseño curricular ideado, recolectando información en todas las sesiones de clase para ser analizada desde una perspectiva lingüística a través de la técnica análisis de contenido (López 2002):

...es una forma particular de análisis de documentos. Con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cualificarse. (p.173)

Por esta razón, se tiene el siguiente orden: 1) se realizan conteos, frecuencias y segmentos, con base en eso se describen los principales resultados desde los instrumentos (diario de campo, portafolio, rejillas y rúbricas) en relación con las 3 áreas, y posteriormente se hace la discusión a partir de la triangulación (resultados, instrumentos – áreas, antecedentes – ser humano a formar), y por último se realizan las conclusiones. Con esto se da cuenta de la experiencia sistematizada del pilotaje de la propuesta.

ANÁLISIS INFORMACIÓN						
CATEGORÍAS	ÁREAS A ANALIZAR			INSTRUMENTO		
PERCEPTIVO	HUMANÍSTICO	PEDAGÓGICO	DISCIPLINAR	DIARIO DE CAMPO	PORTAFOLIO	RÚBRICAS
EVALUATIVO						
CONSTRUCTOR						

Gráfica 4.1 Categorías de Análisis de los instrumentos de evaluación.

Elaboración Propia

A partir de lo anterior, se hace el empalme de la propuesta con el análisis de estos referentes: Perspectiva de desarrollo humano de Mariel Ruiz, atendiendo a lo humanístico, desde lo disciplinar se enfatiza en las dimensiones de la experiencia corporal planteadas por Miguel Ángel Molano, lo Intracorporal, Intercorporal y Extracorporal y desde lo pedagógico se analizan los roles del maestro, estudiante y el conocimiento también desde Mariel Ruiz, todas ellas orientadas al aporte de ese cuerpo experiencial (es decir, ese cuerpo perceptivo, evaluativo y constructor).

Análisis del Momento Pedagógico Perceptivo

El primer momento tuvo como propósito que el niño **reconociera su historia corporal en relación con la percepción de los aspectos de la vida**, para ello se realizaron 5 sesiones de clase que estuvieron orientadas a la identificación, reconocimiento de su cuerpo, de sensaciones, emociones y percepciones. A partir de lo anterior se tomó como instrumento de recolección de información el portafolio en donde a partir de escalas valorativas desde la hetero evaluación y la auto evaluación se vislumbrarán los logros particulares de cada niño.

Partiendo de lo anterior, se hizo un análisis desde lo particular de cada curso (Curso 1 y 2) (ver anexo 10 para enfatizar en los resultados individuales de cada niño y de los dos cursos desde la hetero evaluación y la auto evaluación), en donde se tuvieron en cuenta cinco niveles que van de lo implícito a lo explícito, develando ese grado de comprensión, interiorización o acercamiento de lo perceptivo, para develar esas manifestaciones o factores asociados al *ser* del niño.

DE LO IMPLÍCITO A LO EXPLÍCITO DEL SER	
PERCEPTIVO	Logra identificar que es una sensación
	Logra asociar las sensaciones con partes del cuerpo
	Logra reconocer ampliamente su cuerpo relacionándolo con las sensaciones
	Logra un amplio conocimiento de las diferentes emociones y sensaciones que se le presentan y las relaciona a partir de su cuerpo
	Logra conocimientos sólidos sobre los sentidos, emociones y percepciones del ambiente e identifica lo que estas mismas le producen
	Logra expresar lo que siente de forma espontánea

Gráfica 4.2 Niveles de manifestación del ser del niño desde lo perceptivo. Elaboración Propia

En el nivel más implícito del ser respecto a lo perceptivo, el niño atiende a una noción biológica de la percepción ligada a factores internos de sensaciones corporales, sin embargo, con el tránsito por los niveles se va comprendiendo poco a poco la transcendencia de lo biológico hacia lo emocional y lo social, comprendiéndose que lo perceptivo no solo está en reconocer sensaciones del cuerpo, sino que se puedan hacer identificaciones, asociaciones, percepciones

más complejas orientadas a ese conocimiento de su ser desde distintas dimensiones y desde sus significaciones, es por ello, que se enfatiza en que cada proceso de aprendizaje es particular y por ello cada niño puede ubicarse en perspectivas distintas, plasmando que desde las manifestaciones que tienen algunos niños son más explícitas que las de otros.

De acuerdo con lo anterior, se hace un primer análisis del proceso del primer momento perceptivo (5 sesiones), para contrastar los dos cursos desde la sensibilización Intra corporal.

En los resultados encontrados se pudo evidenciar (Gráfica 4.1) que el 34% de los niños logran un amplio conocimiento de diferentes emociones y sensaciones experimentadas, esto implica que en este nivel los niños entiendan que lo perceptivo trasciende lo biológico y se ve permeado por lo afectivo; sin embargo los resultados también reflejan que solo un 10% puede relacionar lo perceptivo a un nivel más explícito en donde se le da un sentido a esos estímulos y por tanto no solamente se quedan en impresiones que pueden generar algo sino que son captaciones de significado, es decir que le da un sentido, una interpretación profunda de lo está percibiendo y como eso puede influir en su ser, en su cotidianidad, en sus formas de ver el mundo.

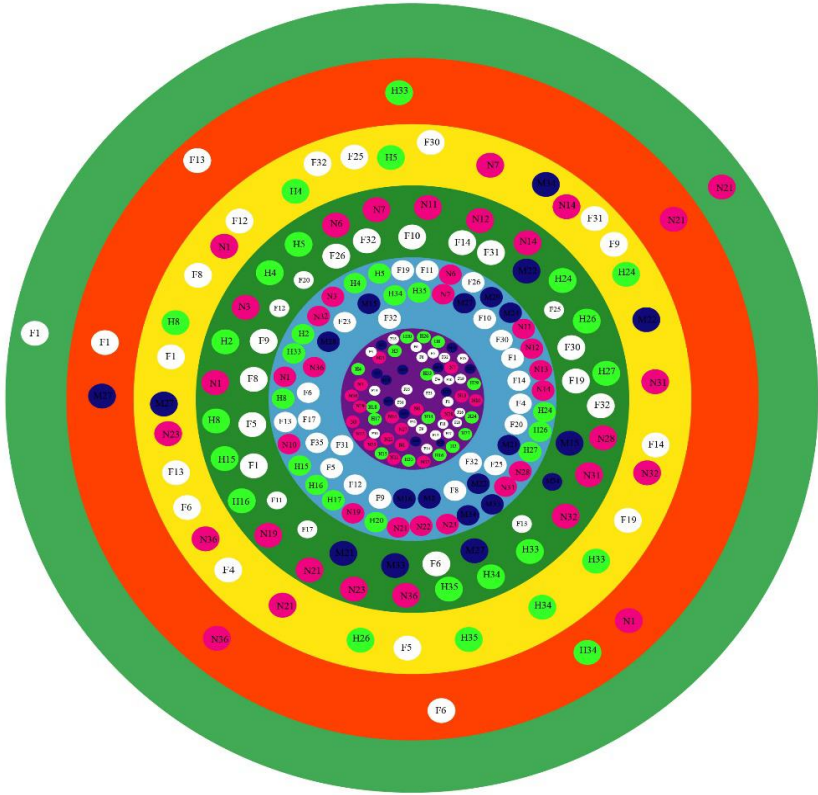
Por su parte, solo el 3% de los niños logró estar en el último nivel, en donde se enfatizan aspectos relacionados con lo perceptivo de acuerdo a los grados de conocimiento, apropiación, interiorización de estímulos en relación con significantes que él puede darle, pero también haciendo hincapié en que desde este último nivel se representa la *esencia misma de la propuesta* ya que se afloran esos aspectos del *ser* del niño, esbozando que él por iniciativa propia, gusto, disposición, espontaneidad o creatividad, da cuenta de factores más internos de su ser, es decir que logra expresiones *introspectivas* de manera libre, voluntaria y detallada *de cómo se sintió, conoció, percibió, reconoció a sí mismo*.

En este primer momento perceptivo la intención de evaluación fue vislumbrar esos niveles de manifestación que logró el niño, teniendo en cuenta que las formas de interpretación de su realidad son distintas, por lo tanto, no se quiere dar a entender que ese 6% de los niños que aparecen en el nivel más implícito no entienden que es lo perceptivo, sino por el contrario que están en un nivel en donde se debe afianzar ese proceso de sensibilización del reconocimiento de su corporeidad, de las asociaciones hacia los significantes que le dan a lo que perciben, a sus formas de interpretar y que puedan percibir más que solo estímulos trascendiendo hacia el sentido.

Lo vivido durante esta etapa del proceso lleva a pensar en un cambio relacionado con estrategias, metodologías, organización, didácticas para favorecer la creatividad y la espontaneidad, con el fin de favorecer ese ideal de cuerpo experiencial, que le permite reconocerse como cuerpo que se vive, se siente, es decir que, permitan ser al niño en la escuela, pero que también permitan ser al docente en la escuela.

Ahora bien, desde el propósito del primer momento pedagógico se deben establecer varias cosas, en primera instancia, el análisis de la primera sesión de **reconocimiento de diversas partes del cuerpo** arrojó datos favorables de un 57% en donde los niños pudieron reconocer de manera fácil sus partes del cuerpo, como está conformado, que puede hacer con él, que puede percibir a través de él, además de que con este tipo de actividades se enfatizan trabajos ligados a una imagen de sí mismo, de su identidad y de su ser en sí, dando la oportunidad de ubicarse en el mundo desde el reconocimiento corpóreo, en palabras de Ponty (1993) “tomo conciencia de mi postura en el mundo Inter sensorial” (p.116) (ver anexo 10).

PERCEPTIVO



	LOGRA IDENTIFICAR QUE ES UNA SENSACIÓN.
	LOGRA ASOCIAR LAS SENSACIONES CON PARTES DEL CUERPO.
	LOGRA RECONOCER AMPLIAMENTE SU CUERPO RELACIONÁNDOLO CON LAS SENSACIONES.
	LOGRA UN AMPLIO CONOCIMIENTO DE LAS DIFERENTES EMOCIONES Y SENSACIONES QUE SE LE PRESENTAN Y LAS RELACIONA A PARTIR DE SU CUERPO.
	LOGRA CONOCIMIENTOS SÓLIDOS SOBRE LOS SENTIDOS, LAS EMOCIONES Y PERCEPCIONES DEL AMBIENTE E IDENTIFICA LO QUE ESTAS MISMAS LE PRODUCEN.
	LOGRA EXPRESAR LO QUE SIENTE DE FORMA ESPONTÁNEA Y VOLUNTARIAMENTE.

PERCEPTIVO	DESCRIPTOR	SUJETO	EQUIVALENTE	PORCENTAJE
	MORADO	F3-M7-N9-N10-H25-N15	6	8%
	AZUL	F10-M24-M15-M2-M16-F23-M28-29-N13-N22-H20-H17-H16	13	19%
	VERDE OSCURO	F17-F11-M21-M33-F32-F26-F20-M15-H2-N3-N6-N11-N12-H24-H27-N28-N19-H16	18	26%
	AMARILLO	F4-F5-F8-F12-F19-F25-F30-F31-F32-M34-F9-M22-F14-H4-H5-H8-N7-N23-H24-N32-H35-H26-N14-N31	24	34%
	NARANJA	F6-F13-M27-H33-H34-N36-N1	7	10%
	VERDE CLARO	F1-N21	2	3%
			70	100%

Gráfica 4.3 Análisis del momento perceptivo. Elaboración Propia.

En específico esta sesión a través del reconocimiento propio posibilita afianzar factores de seguridad e identidad que aportan al bienestar del niño. Es de resaltar que el proceso también indica la necesidad de profundizar en el reconocimiento propio ya que, desde reconocermé a mí, puedo reconocer a los demás, por lo que este aspecto siempre será relevante.

Por otra parte, la segunda sesión de **relaciona sensaciones y emociones a partir de los 5 sentidos** mostró que el 46% de los niños pudo de manera fácil relacionar sensación y emociones con los 5 sentidos, denotando que el trabajo de las emociones tiene una importancia particular, ya que desde el manejo de cómo me siento, qué siento, qué me genera eso, entre otros se proporciona un espacio en donde el niño puede expresarse, manejarse y conocerse a nivel introspectivo de cómo es que siente y que representa lo que está sintiendo.

En particular desde esta sesión, se pudo evidenciar que en el trabajo Intracorporal, los niños reconocen de manera fácil las emociones por medio de los estímulos presentados y desde la asociación con las partes de cuerpo que las producen, sin embargo, a la hora de hacer otro tipo de asociaciones ligadas a aspectos relacionales en lo afectivo se les dificulta expresar de forma escrita o verbal lo que están experimentando, por lo tanto, es importante que el niño exteriorice lo que está percibiendo, pero desde horizontes que van más allá del solo sentir (ver anexo 10 para evidenciar el análisis individual por curso).

La tercera sesión fue orientada a la **identificación de emociones del atrás y del ahora**, los datos arrojaron que al 51% de los niños se les dificultó relacionar las emociones con algún recuerdo en particular, haciendo evidente que el proceso de sensibilización de diferentes aspectos que van más allá que solo biológico necesitan más trabajo y tiempo para

que el niño puede relacionar lo que siente con algo del pasado, con algún significado en su cotidianidad y de esa manera identificar la huella que dejan en él esas experiencias afectivas, (ver anexo 10 para evidenciar el análisis individual por curso).

Por su parte, la cuarta sesión que fue orientada a la **expresión de emociones y sensaciones de agrado o desagrado**, al 37% se le facilitó expresar qué le causaba agrado o desagrado de acuerdo a diferentes actividades sensoriales, el trabajo de expresión de emociones esta intrínsecamente ligado a nociones afectivas, ya que el niño puede hacer asociaciones, clasificación y comparaciones de lo que está experimentado para poder interpretar lo vivido, por tanto, este trabajo desde el aula es importante para enfatizar esos aspectos subjetivos del niño, que solo él puede expresar y de alguna manera potencian el desarrollo de la clase porque van emergiendo esas necesidades individuales a las que se debe atender (ver anexo 10 para evidenciar el análisis individual por curso).

Finalmente, la quinta sesión **reconoce las fortalezas y debilidades**, arrojó que un 50% de los niños pudo identificar fácilmente cuales eran sus fortalezas y debilidades orientando esas posibilidades que apoyan el reconocimiento del propio cuerpo y la percepción propia de habilidades o cosas a potenciar.

De acuerdo a todo lo anterior, los resultados muestran que, desde este primer momento perceptivo, es necesario hacer un trabajo arduo y profundo en los procesos de sensibilización e introspección en los niños, denotando que no basta con 3, 4 o 5 sesiones para poder llegar a aspectos profundos del ser del niño, para que él se pueda conocer o identificar qué es lo que le agrada o no de manera profunda, para que pueda dar una interpretación de lo entiende de sí mismo, de lo que percibe, de lo que siente o para que

pueda llevar a niveles más complejos sus percepciones, trascendiendo hacia significaciones de su vida.

Ahora bien, estos resultados también incentivan un trabajo desde lo Intracorporal como un primer acercamiento al niño en la escuela, como aspecto relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que a partir de esas sensibilizaciones el niño puede entenderse, conocerse, percibirse desde diferentes frentes, por tanto, esas compresiones marcan un desafío en el aula en la medida que se necesita comenzar a educar desde la sensibilización, desde el propio reconocimiento de su cuerpo, de sus posibilidades de relación consigo mismo y con los demás, para que de esta manera se pueda conocer y descubrir el mundo que lo rodea, permitiendo que “mi cuerpo contribuya al auto reconocimiento de mi ser” (Ruiz, 2021, p.69); partiendo de ese hecho lo humano se atiende en la medida en que se interpretan *las percepciones propias* que a su vez permiten que se conozcan o comprendan las ajenas.

Acudir al trabajo de sensibilización corporal desde la sensorialidad global y segmentaria hace que el niño pueda tener una propia percepción global de su cuerpo y así mismo de las posibilidades de su cuerpo ya que acudir al conocimiento propio del cuerpo permite que el niño aprenda a conocer las diferentes partes de su cuerpo, a diferenciarlas y a entender cuál es su papel, fomentando ese afianzamiento de la conciencia propia.

Es de resaltar que, trabajar en la escuela aspectos ligados al reconocimiento introspectivo, permite que el niño pueda *entenderse y conocerse* desde sus propias narrativas corporales es decir desde las historias que hacen parte de su día a día; en definitiva esa fue la intención de este primer momento, aludir a ese conocimiento propio desde aspectos ligados a la emocionalidad, por eso el propósito se orientó a que se

reconociera por medio de su historia corporal, desde una mirada cognitiva, comprendiendo que ese conocimiento propio no solo es de su ser biológico.

Ahora bien, acudiendo a esta noción de conocerse a sí mismo, se encuentra que la tesis Nacional de la Universidad Pedagógica Nacional “La educación física medio para potenciar el esquema corporal” hace hincapié en que desde la Educación Física se puede potenciar según Vargas (2015) “ese conocimiento del propio cuerpo, de la imagen que se tenga de sí mismo, la interacción con otros pares o con otros sujetos y del reconocimiento del ser” (p.36) develando que es importante este trabajo Intracorporal en los niños para que puedan relacionarse consigo mismo y con su entorno.

Finalmente, se hace necesario reflexionar varias cosas; en primera instancia, el trabajo de sensibilización corporal en lo perceptivo mostró que es importante hacer hincapié en esas subjetividades que construyen al niño, puesto que aflorar esas nociones del cómo se siente el niño, cuáles son las diferentes percepciones que tiene con respecto a lo que está vivenciando, cual es manera en la que conocen, como interpreta su realidad más allá de lo implícito, de cómo estos aspectos internos pueden salir a flote, etc., es un reto para el profesor y atreverse a ello requiere de tiempo, de estrategias que se orienten en el descubrimiento del niño, de didácticas que seduzcan al estudiante a reflexionar acerca de su propio ser, a incentivar que se conozca, que se apropie de su propio cuerpo y a ambientes de aprendizaje que permitan que el niño exprese por voluntad propia, de manera espontánea, creativa aspectos internos.

Sin embargo, para ello también se necesita que el profesor cambie sus didácticas, salga de su zona de confort y fortalezca sus procesos creativos para que de esa misma manera como manifiesta Ruiz (2021) “las experiencias escolares se gesten desde el

reconocimiento y la autorización para ser, desde la habilitación de espacios intermedios donde se pueden ejercer ciertas prácticas de indeterminación para llegar a ser” (p.24).

Por tanto, se hace necesario replantear metodológica y didácticamente aspectos de este momento, puesto que el desafío está en que los niños logren develar por si solos aspectos introspectivos de su ser; por lo que se evidenció dentro de este primer momento, es necesario hacer un trabajo más arduo, dinámico y seductor para que los niños no se queden en lo visible, sino que por el contrario se aflore lo invisible en él y pueda expresar su ser.

Análisis del Momento Pedagógico Evaluativo

Este segundo momento tiene como propósito que el niño **evalúe la relación existente entre el, lo otro y consigo mismo**, para ello se realizaron 4 sesiones de clase que estuvieron orientadas a la interacción, el aprendizaje y la valoración con el otro, con lo otro, y consigo mismo. A partir de lo anterior se tomó como instrumento de recolección de información de igual manera el portafolio y los instrumentos de heteroevaluación y autoevaluación para visualizar los logros particulares de cada niño.

El análisis fue realizado desde lo particular de cada curso participante (curso 1 y 2) (ver anexo 1), en donde se tuvieron en cuenta de igual manera cinco niveles de complejidad orientados al grado de comprensión, interiorización o acercamiento a lo evaluativo con la pretensión de ir develando manifestaciones cada vez más explícitas del ser en cada niño.

Respecto a lo evaluativo, en el nivel más implícito el niño atiende esas nociones sociales solo desde la interacción con el otro y lo otro, en donde solo interactúa pero la interrelación se queda en un proceso corto, sin embargo al paso de los niveles se va trascendiendo poco a poco a nociones más explícitas de manifestación del ser ligadas a

factores de interrelaciones, mayor comunicación, interiorización con el otro y lo otro, en donde se permean dimensiones afectivas para el reconocimiento propio y del otro y dimensiones cognitivas y axiológicas que permiten valoraciones, juicios, opiniones, comparaciones, por tanto, se enfatiza que en este momento los procesos de aprendizaje se dan a partir de las relaciones con el otro, es decir haciendo énfasis en la intersubjetividad?.

DE LO IMPLÍCITO A LO EXPLÍCITO DEL SER	
EVALUATIVO	Logra interactuar con el ambiente y sus compañeros
	Logra conocer el trabajo individual y colectivo
	Logra reconocer la importancia del aporte individual, colectivo y del trabajo en equipo
	Logra un amplio reconocimiento de la interrelación que tiene con el otro, lo otro y consigo mismo
	Logra aprender de las relaciones con el otro y lo otro, para así comparar dichos aprendizajes y darles una valoración
	Logra expresar lo que siente de forma espontanea

*Gráfica 4.4 Niveles de manifestación del ser del niño desde lo evaluativo.
Elaboración Propia*

Con base a lo anterior, se hizo un primer análisis grupal del segundo momento evaluativo, enfatizado en la relación del trabajo Intracorporal e Intercorporal a partir del trabajo de sensibilización individual y colectiva.

En los resultados presentados en la gráfica 4.6 se pudo ver que el 34% logra un amplio reconocimiento del trabajo individual y colectivo, recalcando que este aporta en la toma de decisiones de su cotidianidad, lo que implica que en este nivel los niños asocian lo evaluativo desde un proceso en donde puedan comprender que el otro es parte de su construcción social desde diferentes frentes, ya que puede aportar en su proceso cognitivo afectivo o motor, reconociéndose a sí mismo y al otro desde las posibilidades del cuerpo para comunicarse e interrelacionarse.

Los resultados también evidenciaron que solo un 11% de los niños pudo relacionar lo evaluativo con los aprendizajes que tuvo a partir de las relaciones con el otro y lo otro, reconociendo que las interrelaciones con los otros permiten que se aprenda, que se valore, que se exprese o que se dé una opinión, aquí el proceso con el otro no solo queda en la interacción, trasciende a una significación en relación con interdependencia que existe en la construcción individual y por tanto colectiva.

Finalmente solo el 9% de los niños obtuvo manifestaciones asociadas al último nivel, en donde se enfatizan aspectos relacionados con lo evaluativo desde los significantes asociados al aprender, valorar y reflexionar de sí mismo y de lo que sucede, por tanto este nivel denota la importancia de expresar todos esos aspectos intra e Inter corporales que permiten que el niño pueda *ser*, ya que se esboza por iniciativa propia, gusto, disposición, espontaneidad o creatividad, esas expresiones *de cómo aprendí del otro, como reflexiono de mí mismo, como doy una valoración acerca de algo, en esencia de cómo examino al otro, a mí mismo y al entorno.*

Conforme a lo anterior, se recalca que desde este segundo momento evaluativo la intención con el proceso de evaluación fue develar las diferentes formas de manifestación de sensibilización corporal a partir de la relación con el otro y lo otro, entendiendo que en la medida que reflexiono, aprendo, exploro puedo valorar mis experiencias, mis vivencias y mi ser.

Ahora bien, en este segundo momento pedagógico se evidencian varias cosas; en primera instancia, el trabajo a nivel intersubjetivo en los niños permite que, desde el aprendizaje, la interacción, trabajo en grupo, apoyo mutuo del otro y lo otro se gesten posibilidades de construcción mutua de conocimiento, de vínculos, de reflexión personal a

partir del aporte del otro; en segunda instancia, es necesario enfatizar el trabajo de la escuela desde una perspectiva que posibilite situar al otro en un panorama de construcción colectiva, ya que de esa manera se pueden propiciar ambientes de aprendizaje que permitan la reflexión sobre sí mismo, sobre su vida, sobre el otro y la influencia que tiene el otro en mí.

En tercera instancia, este momento permitió que el niño pudiese expresarse, opinar, dar una valoración, asumir un rol, conocer su mundo desde el punto de vista ajeno, sin embargo, vale la pena reflexionar que a pesar de que el niño pudiese tener un acercamiento al otro no implica que él se sitúe en sus significaciones del mundo, por tanto, se hace necesario hacer un proceso más profundo acerca de cómo el niño puede comprender que desde la subjetividad uno se puede vincular más con los otros.

En relación con el propósito general del segundo momento pedagógico se hace necesario realizar diversos análisis, a saber; la primera sesión **aprender a partir de la relación con el otro** mostró que el 71% de los niños pudo expresar de manera fácil lo aprendido gracias al otro, enfatizando que el otro puede aportar en el propio aprendizaje, desde las posibilidades y fortalezas individuales, para así apoyar en lo colectivo y dar cuenta que a partir de la interacción con el otro “se le da la oportunidad a los chicos para conocer otras realidades y aprender de los demás” (Ruiz, 2021, p.137).

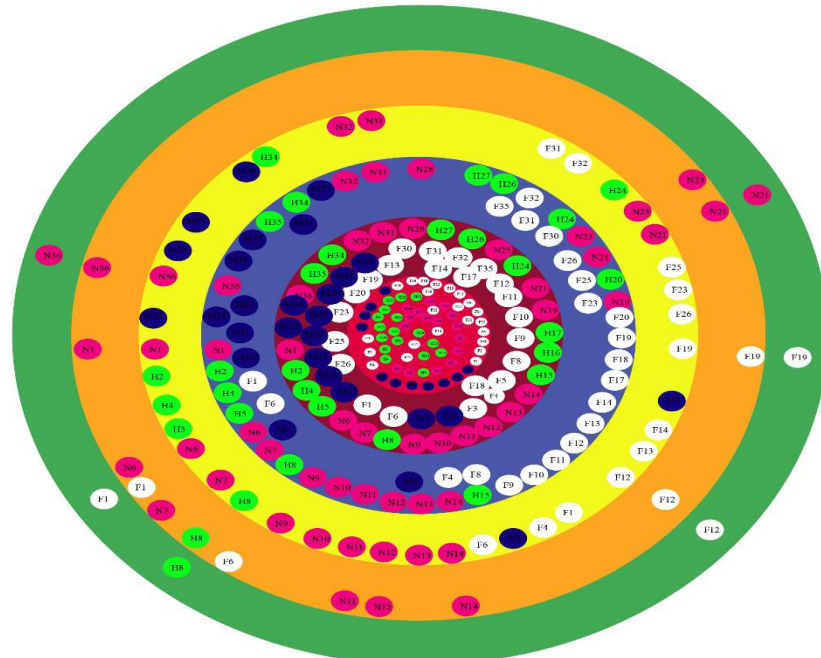
Es importante resaltar que los niños pudieron mostrar sus fortalezas para poder enseñarle al otro y además fueron receptivos a la manera en que el otro podía influir en sus aprendizajes, aceptando la opinión, la divergencia y las propuestas a la hora de aprender y enseñar (ver anexo 11 para evidenciar el análisis individual por curso).

Por otra parte, en la segunda sesión **valora su trabajo y el de sus compañeros** el 44% de los niños logró dar una opinión acerca de su trabajo, asignándole una valoración propia y a su vez colectiva, esto implica que el niño se sitúa en un nivel explícito, porque logra visibilizar aspectos que le permite reflexionar acerca sus acciones, de su trabajo, de sus compañeros, por tanto, valorar atiende a que él pueda expresarse desde sus sentires lo que percibe del otro y de lo otro.

Es de resaltar que, a pesar de los resultados obtenidos en la recolección de datos en donde se evidencio que un numero favorable de niños se les facilito valorar el trabajo propio y ajeno, a la hora de la práctica, se evidenció que a los niños si se les dificultó poder apreciar su trabajo y el del otro, ya que preguntaban a sus compañeros que valoración les ponían dar, que les había parecido su trabajo, como se valoraba su propio trabajo, etc. Denotando que no fue fácil llegar a esa reflexión de ellos mismos y de los otros; además poniendo en evidencia que los resultados arrojados de acuerdo con lo expresado por cada niño no muestran que en definitiva a pesar de que pudo dar una valoración no fue algo fácil para ellos.

No obstante, también se hace el análisis de que parte de esta dificultad a la hora de expresar puede ser debido a que en la escuela no se les da ese espacio de poder dar una opinión acerca de mí mismo y del otro, por tanto, acudir a estas formas de expresión hace que el niño se coloque como agente principal de su proceso y pueda reflexionar sobre él y sobre el otro (ver anexo 11 para evidenciar el análisis individual por curso).

EVALUATIVO



	LOGRA INTERACTUAR CON EL AMBIENTE Y SUS COMPAÑEROS.
	LOGRA CONOCER EL TRABAJO INDIVIDUAL Y COLECTIVO.
	LOGRA RECONOCER LA IMPORTANCIA DEL APOORTE INDIVIDUAL, COLECTIVO Y TRABAJO EN EQUIPO
	LOGRA UN AMPLIO RECONOMIEMTO DEL TRABAJO INDIVIDUAL Y COLECTIVO EN PRO DE LA TOMA DE DECISIONES EN SU COTIDIANIDAD
	LOGRA APRENDER DE LAS RELACIONES CON EL OTRO Y LO OTRO, PARA ASI COMPARAR DICHS APRENDIZAJES Y DARLES UNA VALORACION
	LOGRA EXPRESAR LO QUE SIENTE DE FORMA ESPONTANEA Y VOLUNTARIAMENTE.

EVALUATIVO	DESCRIPTOR	SUJETO	EQUIVALENTE	PORCENTAJE
	ROSADO	N3-H18-H22-H29-N30-H33	7	10%
	VINO TINTO	M16-F3-F5-F15-H16-17	5	7%
	AZUL	M33-M22-M21-M2-F8-F9-F10-F11-F17-F18-F20-F30-F35-H15-N19-H20-H26-H27-N28-H35	20	29%
	AMARILLO	F32-M15-M24-M27-M28-M34-H2-H4-H5-N9-N10-N13-H24-N31-N32-H34	24	34%
	NARANJA	F6-N1-N6-N7-N11-N12-N14-N23	8	11%
	VERDE	F1-F12-F19-N36-H8-N21	6	9%
			70	100%

Gráfica 4.5 Análisis del momento Evaluativo. Elaboración Propia

En otra instancia, la tercera sesión fue orientada a que el niño evaluara **sus experiencias en clase**, los datos fueron que al 44% de los niños se les dificultó acercarse a la noción de una valoración o calificación de lo que ha vivido, resaltando el hecho de que a la hora de dar ese espacio en donde ellos mismos puedan hablar y a su vez darse una valoración los niños acuden a la espera del maestro y no saben cómo expresar su proceso, lo importante para él y la atribución y valor que le dan, por eso es importante incluir esas dinámicas poco a poco para propiciar en los niños un proceso reflexivo y crítico de sus quehaceres (ver anexo 11 para evidenciar el análisis individual por curso).

Finalmente, la cuarta sesión se orientó a mejorar **las fortalezas y debilidades**, aquí el 39% pudo identificar muy fácilmente sus fortalezas y debilidades, de tal manera que el fortalecimiento de las capacidades individuales es posible desde y con el otro, puesto que desde los saberes, destrezas, habilidades propias de cada niño se puede apoyar al otro a manera de potenciar algo que ya tienen desarrollado o fortalecer algo que tienen en un grado incipiente, es por tanto que este proceso también permite que se reflexione sobre sí mismo, sobre sus capacidades y sobre lo que el otro influye en mí o puede influir en mí (ver anexo.. para evidenciar el análisis individual por curso).

Partiendo de lo anterior, los resultados desde un panorama general del momento evaluativo muestran que es necesario hacer hincapié en ese trabajo a nivel individual y colectivo de los niños para propiciar aspectos introspectivos, relacionados con la confianza, reflexión, el examen propio y a su vez con factores externos, desde el trabajo colectivo, comunicación, socialización, aprendizaje a partir del otro, intercambio de saberes, etc. Es preciso entender entonces que el niño requiere del énfasis Intracorporal para que pueda ser emisor, receptor y evaluador de su propia vida, pero que a su vez también requiere entender

que el otro y lo otro hacen parte de ese proceso de construcción a nivel personal, porque en palabras de Ruiz (2021) “me construyo a partir del otro” (p.27), sin embargo, este trabajo evidentemente no se hace en 3 o 4 sesiones, ya que el reconocer al otro como parte de mi construcción, es un proceso cíclico que toma tiempo, reflexión y sentido, por lo tanto, se hace necesario trabajar estos aspectos desde la infancia, abriendo la oportunidad de que desde pequeños se le dé importancia al otro y que a su vez el otro pueda influir en mi para hacerme crecer, para poder aprender de él, para poder dar una opinión, para ser en el mundo.

Los resultados obtenidos dieron cuenta que lo evaluativo implica que el niño pueda situarse en el mundo desde una perspectiva propia, que se examine, que se de valor, que hable con respecto a lo que le pasa, lo que siente, que se evalúe con respecto a cómo está aprendiendo, qué le gustaría aprender, que de su diario vivir lo afecta y que no; en definitiva que reflexione multidimensional y multifactorialmente su realidad, es por eso que es un proceso Intracorporal, pero no se queda ahí, porque reconocerse para luego reconocer al otro y darle un espacio en el mundo también requiere de un proceso de examen interno que posibilita situar a el otro dentro de mí mismo, dándole un valor. Y es de reflexionar que desde la escuela no se trabaja esa noción de valor del otro como posibilidad de mi construcción, porque el proceso se queda solo en la interacción, en el compartir espacios, en el acompañar, pero no va más allá, como para comprender suficientemente la importancia del otro.

Por tanto, este momento evaluativo develó la importancia de la intersubjetividad, porque del otro emerge la divergencia, el discernimiento, la construcción de pluralidades que ayudan a conforme a mí mismo, a partir del otro y de esa diferencia es que me permito

examinarme, evaluarme, darme un espacio para opinar. Como lo expresa Ruiz (2021) “la diferencia es lo que nos hace únicos, individuales e irrepetibles dentro de una realidad” (p.24), porque desde el otro, se gestan las relaciones con el mundo, con el conocimiento y con el ser, es por eso por lo que desde esa comprensión de lo *intersubjetivo* se le da paso a lo *subjetivo*, en palabras de Ruiz (2010) “los procesos de constitución subjetiva no se pueden separar de las particularidades de los sujetos y mucho menos de las colectivas” (p.217).

Desde esta noción, acudir a trabajos relacionados con la comunicación motriz y la contra comunicación relacionados con la dimensión Intercorporal de la propuesta del profesor Molano, facilitó esa comprensión del otro como parte de la propia construcción de ideas, propuestas, discursos, diálogos y utilizar estrategias como el juego conjunto e individual para permitir que se dieran esos espacios en donde los niños pudieron apoyarse, ayudarse, orientarse, dar propuestas, dar puntos de vista, dar una valoración, es una apuesta que se debe nutrir porque “el juego, como interacción de expresiones corporales y la experimentación permite una interacción constante con sus cuerpos subjetivos e intersubjetivos” (Ruiz, 2021, p. 6).

Finalmente, se debe recalcar la importancia de trabajar a partir del otro, haciendo visible para el niño que el otro puede ser partícipe de su proceso de construcción de conocimiento, ya que es por medio de la interacción con el otro que puedo entender diversas realidades, y aún más, mi propia realidad; por otro lado, se necesita desde la escuela aludir a aspectos reflexivos en los niños, para que de esta manera poco a poco pueda tener un panorama más amplio de lo que le gustaría hacer, aprender, conocer, entre otros.

También es importante ofrecer ambientes de aprendizaje orientados en la expresividad individual y colectiva, ya que es por medio de esos ambientes que el niño poco a poco puede desplegar su ser de manera voluntaria expresando qué aprendió del otro, cómo este influye en él, cómo sus percepciones han cambiado, cómo ha podido opinar con respecto a sus deseos, etc., ya que al negar u obviar estos ambientes el niño no tiene la posibilidad de proponer, de desplegarse, de tomar vocería, de auto reflexionarse, de opinar, de ser escuchado y atendido con respecto a sus necesidades, en definitiva al desconocer esos ambientes se desconocen las narrativas de los niños y por eso que no se expresan y solo obedecen; por tanto, se hace necesario que el docente acepte el reto de propiciar de la mejor manera esos ambientes, y por parte del estudiante esforzándose por salir de la estructura esquemática de solo escucha y obedecer, para darle paso al opinar y proponer.

Análisis del Momento Pedagógico Constructor

El tercer momento tuvo como propósito que el niño **construyera propósitos y metas a partir de su historia de vida**, para ello se realizaron 4 sesiones de clase que estuvieron orientadas a la proyección del niño, a darle un vistazo a su futuro, para ello se tomó como instrumento de recolección de información el portafolio en donde a partir de escalas valorativas desde la heteroevaluación y la autoevaluación se vislumbraron aspectos de cada niño (ver anexo 12 para enfatizar en los resultados individuales de cada niño y de los dos cursos desde la hetero-evaluación y la autoevaluación)

El análisis se realizó a partir de cinco niveles que se orientaron a diferentes formas de manifestar lo constructor, entendiendo que el último nivel se relaciona con una manifestación más explícita del ser del niño.

DE LO IMPLÍCITO A LO EXPLÍCITO DEL SER	
CONSTRUCTOR	Logra conocer sus fortalezas y debilidades
	Logra planear metas, logros o propósitos que aporten en su proyección hacia el futuro
	Logra un amplio conocimiento de ideas, planes y proyectos para la contribución propia y colectiva
	Logra construir proyecciones sólidas para su futuro de acuerdo con sus fortalezas y debilidades
	Logra expresar lo que siente de forma espontánea acerca de todas sus proyecciones

Gráfica 4.6 Niveles de manifestación del ser del niño del momento constructor.

Elaboración propia

Lo constructor, en el nivel más implícito del ser da cuenta de esa noción cognitiva que el niño tiene acerca de sus destrezas, habilidades, fortalezas, es decir que el comprende e interioriza cuáles son sus fortalezas, haciendo el contraste que en el anterior momento lo que permite un acercamiento de esas fortalezas y debilidades que el niño puede tener, sin embargo, en este momento ese reconocimiento y ese acercamiento ya se lleva a escena. No obstante, aludir a nociones más explícitas del niño, implica que no solo atienda a los procesos cognitivos de interiorización de algo, sino que con eso que ya conoce haga algo, lo visualice, planea, que en definitiva lo proyecte, eso desde su esencia misma hace que el niño se sitúe en un plano creativo, porque logra exteriorizarse como un ser propositivo.

Los resultados en este último momento pedagógico (ver gráfica 4.7) muestran que el 41% de los niños logra planear metas, logros o propósitos que aporten a su futuro; mientras un 11% de los niños mostró nociones más estructuradas de planeación futura en relación con tiempos, obstáculos, personas y cosas influyentes y el desarrollo de acciones concretas. Este nivel también denota mayor creatividad porque demuestra la capacidad de crear a partir y más allá de cualquier limitación.

Finalmente, el 3% de los niños expresa de maneras más profundas, explícitas, detalladas, diferentes nociones acerca de lo que siento, lo quiero hacer, lo quiero planear, de cómo me relaciono, compartió, entre otros, es decir que, que se tomaron la vocería una manera más específica, para poder visibilizar cuales eran esas proyecciones que tiene; cabe resaltar que a pesar de ese 3% que se expresa con más énfasis o detalle no obvia las manifestaciones del resto de los demás, solo pone en evidencia que cada niño dentro de su particularidad despliega su ser de diferentes maneras, unos más explícitos en la forma de plasmar sus planes, metas, sueños.

Este momento se orientó a que el niño pudiese construir nociones de el mismo, de sus deseos, de sus planes y de sus proyecciones, en esa medida desde los resultados se pudo evidenciar que esos acercamientos a sus planes y proyecciones están en un nivel inicial que requiere de un proceso de acompañamiento, guía y descubrimiento más profundo, porque a pesar de que el niño se relacione y entienda sus fortalezas, pero no emprende un proceso de potenciación o aplicación, en ese sentido aludir a la importancia de este momento pedagógico, posibilita que se reflexione acerca de las maneras de guiar ese proceso creativo y de construcción y preguntarse si fue la estrategia adecuada para fomentar ese ambiente de creatividad o si por el contrario, lo que se necesita es hacer más hincapié en el reconocimiento de las habilidades propias para incentivar ese proceso de creación, construcción o reconstrucción de las subjetividades.

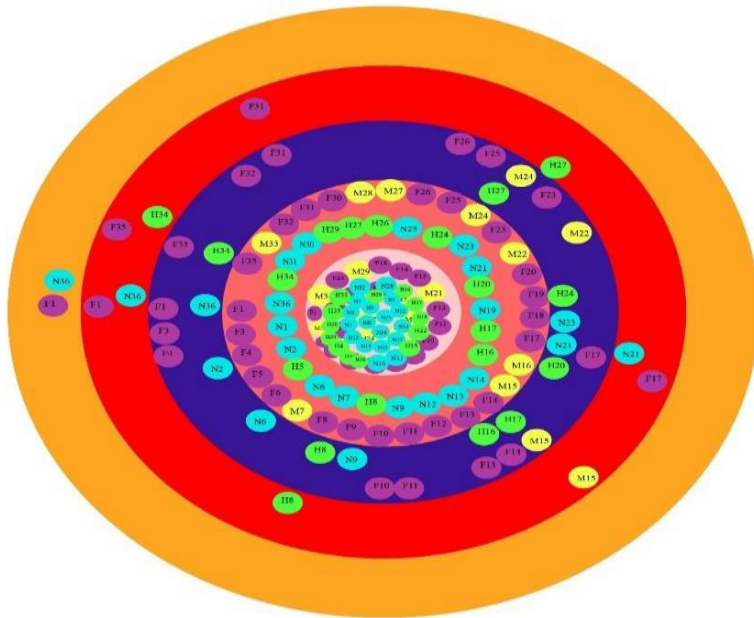
Ahora bien, desde el propósito general de este momento se notan varias cosas: en la primera sesión **crea a partir de su cuerpo nuevas formas de expresarse** al 36% se le dificultó crear alguna representación de movimiento que incluyera formas de expresión, es decir que creara un movimiento que le permitiera representar y expresar el cómo se siente o

qué desea, por tanto acudir a la danza y ritmo como fuente de expresión para promover la creatividad y la espontaneidad demostró que no fue la mejor estrategia para ligar los procesos de creación o construcción a partir del cuerpo ya que el niño no pudo comprender que a partir de formas de expresión como la danza puede fomentar esa creación en él, desde las posibilidades de cuerpo, es decir que él puede encontrar una forma para potenciar sus fortalezas a partir del movimiento “a partir del cuerpo se puede crear propios mundos disfrutar de ellos” (Ruiz, 2021, p.112).

En **planea metas u objetivos a corto, mediano y largo plazo** el 47% de los niños pudo de manera fácil plasmar y expresar cuales son las metas que tienen en un periodo determinado, haciendo énfasis en que las expresiones Gráficas o narrativas son una de las formas en las que los niños pudiesen expresar sus deseos y de alguna manera expresar aspectos de su ser

La tercera sesión fue orientada a **generar nuevos vínculos afectivos con sus compañeros**, los datos indican que al 36 % de los niños se les facilitó poder relacionarse con el otro dentro de todo el proceso que se venía haciendo, expresando que para un cierto porcentaje de los niños fue más fácil relacionarse, interactuar, compartir y a medida que el tiempo iba pasando, con las actividades que iban realizando juntos, el trabajo en equipo, colectivo, el competir, etc., se fuesen generando algunos vínculos nuevos con sus compañeros o con sus maestros; es necesario aclarar que generar vínculos afectivos es un proceso que requiere tiempo, experiencias, confianza y que en esta sesión no se pretendió que el niño expresara si consideraba al otro como parte de su proceso y si esto le ayuda a

CONSTRUCTOR



	LOGRA RECONOCER SUS FORTALEZAS Y SUS DEBILIDADES
	LOGRA PLANEAR METAS, LOGROS O PROPOSITOS QUE APORTEN EN SU PROYECCION HACIA EL FUTURO.
	LOGRA UN AMPLIO CONOCIMIENTO DE IDEAS, PLANES Y PROYECTOS PARA UNA CONTRIBUCIÓN PROPIA Y COLECTIVA.
	LOGRA CONSTRUIR PROYECCIONES SOLIDAS PARA SU FUTURO DE ACUERDO A SUS FORTALEZAS Y DEBILIDADES.
	LOGRA EXPRESAR LO QUE SIENTE DE FORMA ESPONTANEA Y VOLUNTARIA

	DESCRIPTOR	SUJETO	EQUIVALENTE	PORCENTAJE
CONSTRUCTOR	PIEL	N11-N10-N28-N32-N21-H33-H35-H4-H15-H22-M34-M29-M21	13	19%
	ROSADO	F5-F6-M7-F8-F9-F11-F12-F13-F14-M16-F18-F19-F20-M27-M28-F30-M33-N1-H5-N7-N12-N13-N14-N19-N25-H26-H29-N30-N31	29	41%
	AZUL OSCURO	F4-F3-F32-F26-F25-M24-F23-M22-F4-F10-N2-N6-N9-N16-H17-H20-N23-H24	18	26%
	ROJO	M15-F17-F31-F35-H34-H8-N21-H27	8	11%
	NARANJA	N36-F1	2	3%
			70	100%

Gráfica 4.7 Análisis del momento constructor. Elaboración propia

fomentar vínculos afectivos, sino que de alguna manera pudiese expresar si en todo el proceso pudo construir alguna nueva relación.

Por su parte, la cuarta sesión que fue orientada a **utiliza sus fortalezas y debilidades para proyectarse al futuro**, mostró que a un 37% de los niños se le facilitó expresar por medio de sus talentos algo de su futuro, de esta manera se pudo evidenciar que utilizar estrategias corporales como show de talentos incentivar a que el niño pueda expresar lo que quiere ser, lo que le gustaría hacer y hacer visible su individualidad en pro de su desarrollo creativo.

A partir de todo lo anterior, los resultados muestran que, este último momento tuvo una resonancia en aspectos Intracorporales e Inter corporales, ya que, al permitirle expresarse desde sus habilidades, destrezas y fortalezas, hizo que el niño tuviera más libertad a la hora de narrar corporalmente. De esta manera el momento constructor se orientó a que el niño pudiese reconocerse dentro de su historia corporal, lo que le pasa por fuera y dentro de la escuela, lo que incide en su cotidianidad, lo que le incentiva a expresarse, relacionarse o construir, aprender, en definitiva, a como desde la subjetividad se puede potenciar y proyectarse hacia lo que le gustaría ser.

En esa medida, este momento constructor permitió que el niño pudiese experimentarse en la medida que se relacionaba con él mismo, con sus vivencias, con el otro y con lo otro y que, a partir de esas experiencias de creación, construcción, proyección se esbozaran “experiencias donde el placer, el agrado y el gusto aparecen” (Ruiz,2021, p146.)

A modo de cierre, se establece que desde la emergencia del reconocerse y reconocer al otro se gestan nuevas formas de construcción mutua, de saberes, de vivencias, de experiencias que se dan a partir de las narrativas que el niño hace para relacionarse con el mundo, dando

énfasis en que a partir de esas narrativas se dan las divergencias que constituyen al niño, que le permiten ponerse en un ejercicio práctico del reconocimiento de mis fortalezas, de las maneras creativas en la que puede expresar, desde la oportunidad del dialogo creativo arraigado a las proyecciones y deseos del futuro, en general desde esa noción de experimentarse por medio de las percepciones, evaluaciones y construcciones del ser.

Diario de Campo, Análisis del Componente Humanístico

Ahora bien, dando continuidad se pasa al análisis del diario de campo donde se visualizan distintas categorías emergentes de lo pedagógico, humanístico y disciplinar, para así hacer el contraste con la teoría y con lo que se planteó inicialmente con la propuesta desde los diferentes momentos pedagógicos, por tanto, después de analizar el diario de campo desde lo humanístico, con la perspectiva de desarrollo de la subjetividad y la intersubjetividad se encontraron 5 categorías.

Tabla 6

Análisis del componente Humanístico

Componente Humanístico			
Numero	Categorías	Apariciones	Porcentaje
1	Creación de procesos intersubjetivos	13	33%
2	Espontaneidad	12	31%
3	Conflictos entre pares	6	16%
4	Individualismo	4	10%
5	Singularidades subordinadas	4	10%
Total		39	100%

Elaboración propia

La primer categoría *creación de procesos intersubjetivos* fue la que más apariciones tuvo dentro del análisis, en esta categoría se encuentran todas esas relaciones entre los niños que fueron importantes, ya que se incluyeron aspectos como el trabajo en equipo, la relación entre niños y la reconciliación entre pares. Todo esto recalcando como la intersubjetividad tomó un papel clave dentro del proceso y dentro de lo que fue el desarrollo de las diferentes sesiones.

“Al parecer le había pegado a otro con un lazo sin culpa y le había hecho venir la sangre por la nariz, intervine preguntando quienes eran los dos implicados, me explicaron la situación y se dieron la mano y se reconciliaron” (Peñuela, 2022, Fragmento del diario de campo)

La segunda categoría fue *espontaneidad y soluciones inclusivas*, con 12 apariciones correspondiente a un 31%, donde las soluciones a los conflictos, problemas o situaciones que se presentaban en los diferentes espacios fueron protagonizados por la intervención de uno o dos niños, los cuales en pro del proceso de todos aportaban ideas o planteamientos importantes para que se lograra el objetivo, además de incluir a los compañeros que se excluían de las diferentes actividades y clases que se planteaban en el proceso.

“... sin embargo los niños intentaron a su manera alzar a sus compañeros más grandes o hacer una variante para participar en la actividad...” (Peñuela, 2022, Fragmento del diario de campo)

Estos actos de integración y de buscar que el otro participe permiten evidenciar como el sujeto aporta a la construcción de su contexto, a mejorar sus relaciones con el otro y lo otro y a ver al otro como parte de su mundo, un mundo que comparten y en el que viven a través del cuerpo y las interacciones que generan a partir de él.

La tercera categoría que surgió fue *conflictos entre pares* la cual tuvo 6 apariciones con un 16% del total, relacionada con discusiones, problemas, conflictos que los niños tuvieron dentro de todo el proceso, ya sea por palabras, acciones, o gestos que ofendían, también estuvieron presentes los disgustos y las diferencias de pensamiento, así como también la competencia física que llegaba a disgustos entre los participantes de un mismo grupo.

“algunos niños trabajaron en quipo todos juntos, otros se dividieron para buscar las pistas como una estrategia de menor tiempo y otros no trabajaron en grupo porque no quisieron compartir las pistas o porque no quisieron hacer la actividad.” (Peñuela, 2022, Fragmento del diario de campo)

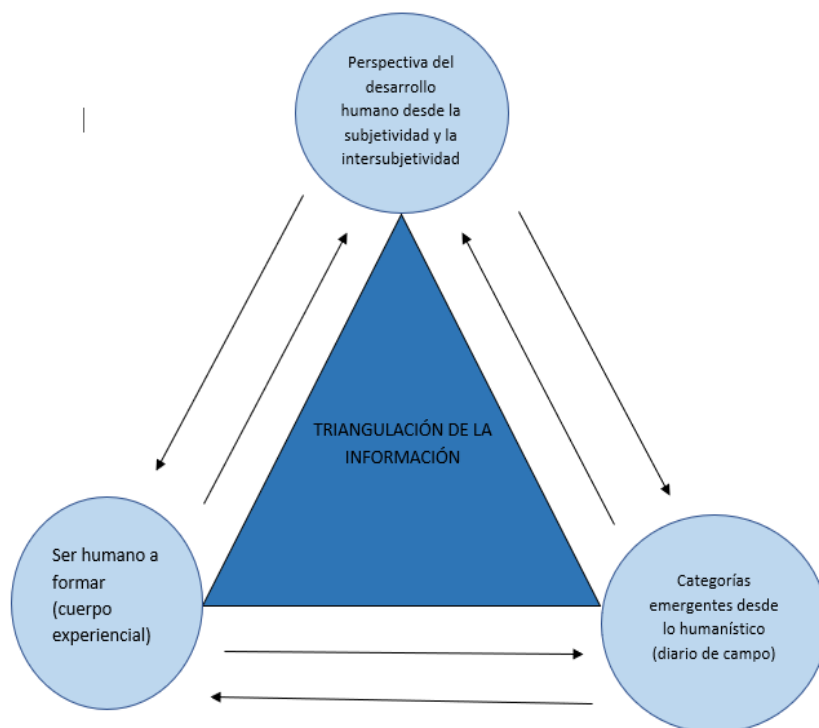
La cuarta categoría, *individualismo*, con 4 apariciones correspondientes a un 10% se relaciona con esos momentos dónde algunos niños se apartaban de los demás, se mostraban poco participativos ante las actividades, participar en un grupo o ser parte de un equipo, en ese sentido es importante resaltar que se dieron estos casos en más de una ocasión, sin embargo, buscaban la manera de participar así fuera individualmente aun cuando el propósito fuera grupal.

“Seguimos con la actividad y note que no le dan la mano a *****, no sé si es porque no le gusta que se le acerquen o porque los niños no quieren darle la mano” (Santacruz, 2022, Fragmento del diario de campo)

Y la quinta categoría que surgió fue *Singularidades subordinadas también* con 4 apariciones, donde se pudo evidenciar como algunos niños dentro de las actividades solo seguían ordenes que se les daban, no participaban si no se les decía, no proponían dentro de sus grupos de trabajo, no daban un aporte a las ideas o pensamientos que se presentaban en las diferentes clases, por lo cual podría plantearse el impacto que alcanzó la educación tradicional en los procesos

sociales de los niños, puesto que según las evidencias, algunos están subordinados a ordenes o a directrices dadas por sus maestros, padres, o mismos amigos, ¿será que la escuela debe profundizar en el valor de la opinión, la participación y el niño dentro de la sociedad?

“La maestra encargada del curso les pidió que se sentarán y escucharán, hizo algunos comentarios como “si no hacen sus deberes, tendremos que decirles a los profesores que se suspende la actividad” o “tienen que obedecer y seguir las instrucciones que les dan porque aquí hay normas y las normas se necesitan para tener orden” (Santacruz, 2002, Fragmento del diario de campo)



Gráfica 4. 8 triangulación de datos desde el componente humanístico.

Elaboración Propia.

Los datos obtenidos en el primer ítem de lo humanístico son contrastados con la perspectiva de desarrollo humano de la subjetividad e intersubjetividad según Ruiz y con el ser humano a formar.

La primera categoría emergente, *creación de procesos intersubjetivos* permite ver que las relaciones sociales formadas en el proceso, el trabajo en equipo y la interacción con el otro son aspectos muy importantes que se vieron desde lo humano, desde el entendimiento del otro y la consideración de su importancia dentro del desarrollo propio y el desarrollo intersubjetivo, y así poder reconocer el gran impacto que tiene en la vida de cada niño el estar con personas de su misma edad, contexto y relacionarse en un ambiente determinado, esto es fundamental desde la perspectiva del desarrollo de la subjetividad e intersubjetividad, ya que de estas interacciones que se dan con el otro y con el ambiente es que surgen los procesos intersubjetivos a través del cuerpo, posibilitando que se construya el mundo que compartimos, como expresa Schütz (1964) citado por Cabrolíé (2010),

El mundo de la vida cotidiana en el cual hemos nacido es desde el comienzo un mundo intersubjetivo. Esto implica, por un lado, que este mundo no es mío privado sino común a todos nosotros; y por el otro, que en él existen semejantes con quienes me vinculan muchas relaciones sociales. (p. 319)

Según lo anterior, estas relaciones intersubjetivas estaban presentes durante todo el proceso, sin embargo, se quería hacer especial énfasis en el momento Evaluativo donde el propósito era que el niño evaluara la relación existente entre el otro, lo otro y consigo mismo, lo que permite ver que estos procesos intersubjetivos se vieron reflejados en el trabajo en equipo, las relaciones que se daban entre niños y niñas y los momentos de apoyo mutuo en las diferentes sesiones. Sin embargo, la relación con el ambiente no estuvo presente ni en esta categoría ni en las otras, lo cual hace pensar que el ambiente no favoreció esto. Por eso se deben tener en cuenta los aspectos ambientales a la hora de generar espacios intersubjetivos y subjetivos.

Y, por último, esta categoría de los procesos subjetivos también se puede relacionar con el trabajo de Ortiz (2016) denominado *Bienestar y felicidad: Un estudio de datos panel en el Municipio de Pasto, Colombia 2008 – 2010*, en donde se hace un abordaje de los términos a nivel subjetivos de bienestar y su relación con el contexto colombiano, donde se expresa que una de las categorías que hacen parte del bienestar según los propios niños son los amigos:

Los amigos se constituyen, de acuerdo con las niñas y los niños, como un punto importante de apoyo y compañía. Dado que en muchos casos son las personas con las que más se comparte tiempo dentro y fuera del colegio, existe la posibilidad de compartir con ellos momentos de diversión, jugar y encontrar espacios de apoyo. (p.48)

En ese sentido la información encontrada a nivel humanístico es relevante con la perspectiva de la subjetividad e intersubjetividad propuesta, sin embargo, también otras categorías como *Espontaneidad* que tuvieron un gran número de apariciones correspondientes al 31%, son importantes dentro de los procesos intersubjetivos ya que no puede haber intersubjetividad sin el sujeto mismo, sin que exista un contraste de realidad a partir de las cuales generar relaciones.

Diario de Campo, Análisis del Componente Pedagógico

El componente pedagógico es de importancia dentro de los análisis de la práctica docente, acerca de cómo se evidenciaron los roles entre el maestro y el estudiante, además del análisis de nuevas maneras de entender los procesos en la escuela y en la educación, todo esto a través de la perspectiva de lo corporal de Ruiz.

La primer categoría de *Estrategias pedagógicas* tuvo 19 apariciones representando un 30% del total, donde el ver la enseñanza de la educación física de una manera distinta a la

tradicional, con nuevas metodologías y maneras de entender al estudiante en su rol como niño, permitió que se dieran nuevos espacios para vivir los conocimientos a través del cuerpo, nuevas maneras de ver los contenidos y los propósitos hizo que se pudiera mostrar una parte de esta nueva perspectiva de lo corporal, de ver la vida por, para y con el cuerpo.

Tabla 7

Análisis componente pedagógico

Componente Pedagógico			
Numero	Categorías	Apariciones	Porcentaje
1	Estrategias Pedagógicas	19	30%
2	Participación Activa	13	21%
3	Espacios autónomos	11	18%
4	Apoyo/guía en el docente	11	18%
5	Aprendizaje del otro	8	13%
Total		62	100%

Elaboración propia

“En cada clase se da un espacio de explicación del sentido, de las intenciones y de lo que les gustaría hacer o propuestas, se hace al final o al inicio de las clases” (Santacruz, 2022, Fragmento del diario de campo)

La segunda categoría con mayor aparición fue *Participación activa* con 13 apariciones correspondientes al 21%, donde los aspectos de participación de los niños, colaboración para el desarrollo de las clases, compromiso con el proceso y el gusto por las actividades fueron aspectos importantes dentro de las clases que permitieron que la propuesta se desarrollara en su gran

mayoría de buena manera, manejando así espacios agradables para los niños, con actividades que fueran de su agrado y que permitieran que se expresaran a través del cuerpo de una manera más libre.

La tercera categoría Espacios *Autónomos* con un porcentaje del 18%, refleja que se brindaban diferentes momentos, clases o actividades para que los niños pudieran expresar sus ideas y pensamientos, lo que habían sentido y lo que era más significativo para cada uno de ellos, permitiendo así que la clase fuera parte de la reflexión acerca de sí mismos, de las relaciones con los otros y de lo que era la clase de educación física en general.

“ tuvimos tiempo de hablar con ellos a manera personal de que les había parecido las actividades y como se encontraban actualmente en el colegio y en sus casas, a o que los niños nos contaban cosas de su hogar y de sus actividades en el colegio y con sus compañeros también haciéndonos preguntas personales a nosotros de cuantos años teníamos y el por qué no nos quedamos más tiempo con ellos haciendo las actividades”
(Peñuela, 2022, Fragmento del diario de campo)

La cuarta categoría también con un porcentaje de 18 % , fue *Apoyo en el docente*, relacionada con esa cercanía de los niños hacia los docentes ante problemas, situaciones personales o pensamientos que tuvieran alrededor de su vida, también se refiere a la figura del maestro como apoyo, no solo como quien imparte la clase, sino como un ser humano que escucha y le da importancia a los aportes o situaciones por las que pasan los niños, generando así un cambio significativo en la relación entre profesor y estudiante.

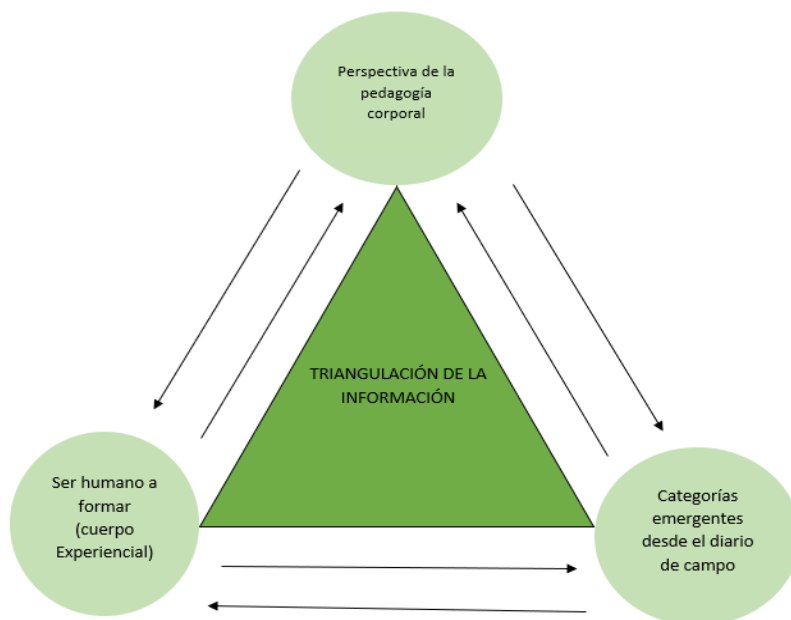
“Expresaron que les había gustado la clase porque era diferente, y un niño ya cuando nos íbamos a ir, nos dijo que quería mostrarnos su movimiento, pero en privado, porque le

daba pena admitir que su talento era bailar, así que colocamos de nuevo la música y en privado nos mostró los dos movimientos que había creado.” (Peñuela, 2022, Fragmento del Diario de campo)

La última categoría representada en el 13% es la categoría de *Aprendizaje del otro*, la cual se vio como el trabajo en equipo, los momentos de colaboración entre pares y las soluciones a dificultades que fueron visibles dentro del proceso, también la adaptación a circunstancia por parte de un grupo, y las soluciones divergentes fueron fundamentales para los distintos propósitos de la clase y las relaciones que nacían a partir de estas interacciones.

“los capitanes que se escogieron no les dieron pena explicar las actividades que les habían correspondido, y las explicaron correctamente, así mismo el resto de los niños colocaban atención a sus compañeros” (Peñuela, 2022, Fragmento del diario de campo)

Los datos obtenidos en el componente pedagógico se van a contrastar con la perspectiva de la pedagogía de lo corporal según Ruiz, y con el cuerpo experiencial.



Gráfica 4.9 Triangulación de datos desde el componente pedagógico.
Elaboración Propia.

En ese orden de ideas, los aspectos más importantes son los roles del maestro y del estudiante desde la pedagogía de lo corporal, puesto que al ser una propuesta que emerge gracias a las nuevas pedagogías del cuerpo, recalca la importancia que tiene lo corporal en la escuela, en el aprendizaje y en el estudiante mismo, por tanto uno de los roles del estudiante es ser un sujeto activo en la construcción de su conocimiento y del otro, por tanto las categorías de *participación activa*, y *aprendizaje del otro* son indicios de la pedagogía corporal, permitiendo así que los niños no solo aportaran a su desarrollo y a sus aprendizajes, sino que también tuvieran un rol importante en el otro, en sus compañeros y amigos que son quienes conforman su realidad.

Así pues, también la categoría de *Espacios autónomos* se relaciona directamente con una de las estrategias desde la pedagogía de lo corporal *La libertad de la práctica como el gobierno de los sujetos* la cual alude a las posibilidades que hay dentro del aula para descubrir, indagar y explorar como se da la enseñanza, según Ruiz (2010) “analizar las opciones, discutir, discernir, consensuar, acordar, entre otras” (p. 143); esta libertad, permite que se deje un espacio de incertidumbre en las aulas, en donde se invita al surgimiento de diferentes propuestas y alternativas que propicien las voces de los niños en el aula, y además donde el niño pueda tener estos espacios de *ser* en la escuela, donde pueda construir su corporalidad a través del otro y de lo otro.

De igual manera se puede analizar como la categoría *Apoyo en el docente* fue un aspecto importante que da cuenta de la importancia del rol del maestro dentro de los procesos educativos desde la perspectiva de la pedagogía de lo corporal, ya que al reconocer al estudiante como sujeto- cuerpo, como protagonista del proceso de enseñanza, cambia el esquema de la escuela tradicional donde el único y más importante sujeto es el maestro, visto como la autoridad, como el ser supremo dentro de la clase, mas no como un apoyo, una persona en quien confiar y a quien

seguir, esto se pudo ver reflejado en la confianza que los estudiantes mostraban a sus respectivos docentes, como no los veían como simples profesores sino también como participantes dentro de su proceso, de su desarrollo y de sus interacciones.

En relación con el componente pedagógico, el momento constructor es el más relevante, puesto que se pudo evidenciar como las relaciones interpersonales, las construcciones de conocimientos y el aprendizaje a partir del otro y lo otro fue fundamental para concebir nuevas maneras de ver la educación, nuevas experiencias que son fundamentales en la vida de los niños, de darles su papel protagónico dentro de su propia enseñanza. El dejar a un lado el individualismo y comenzar a construir en comunidad y para la comunidad.

Y un aporte muy relacionado se ubica en la tesis denominada *satisfacción de la clase de educación física, desde la perspectiva de los estudiantes de segundo año medio, del colegio Baquedano de la ciudad de Valdivia* de Carmen Gloria Mansilla en el año 2013 de la Universidad Austral de Chile, Facultad de filosofía y humanidades, Pedagogía en educación física, deportes y recreación. Esta tesis tiene como propósito el análisis de la satisfacción existente en la clase de educación física en relación con motivos intrínsecos y extrínsecos, los cuales son:

Motivos intrínsecos: el apoyo familiar que tienen para realizar actividad física y ser jóvenes activos, la unión entre pares que los ayuda a socializar y formar lazos afectivos con sus compañeros, el disfrute de las actividades que los lleva a reconocer la actividad física como algo grato y satisfactorio, y por último el desarrollo de ambientes de recreación que ellos buscan para sentirse satisfechos.

Motivos extrínsecos: la utilidad de la asignatura y los nuevos aprendizajes que han ido adquiriendo en las clases, la gestión del profesor, la participación y motivación de este para que los estudiantes se logren sentir satisfechos. (p.101)

De lo enunciado se encontró en el análisis respecto a lo intrínseco, la unión de pares en la construcción de lazos afectivos y el reconocimiento de la importancia de espacios de educación física en los cuales el goce y el disfrute estén presentes; respecto a lo extrínseco, la gestión de los profesores en la motivación de sus estudiantes.

Diario de Campo, Análisis del componente Disciplinar

El análisis de este componente se dará desde lo que son las dimensiones de la experiencia corporal según Molano y Ruiz, de cómo se vieron las relaciones Intracorporales, Inter corporales y extracorporales en los espacios de educación física, y como estos inciden dentro de los procesos subjetivos de cada uno de los niños.

Tabla 8

Análisis del componente Disciplinar

Componente Disciplinar			
Numero	Categorías	Apariciones	Porcentaje
1	Procesos Inter corporales	11	35%
2	Reconocimiento de lo Intracorporal	7	23%
3	Prácticas deportivas	6	19%
4	Articulación de las experiencias pasadas	4	13%
5	Intervenciones subjetivas	3	10%
Total		31	100%

Elaboración Propia

La primera categoría encontrada fue la de *Procesos Inter corporales* con 11 apariciones correspondientes al 35% del total, *donde* aspectos como aprender del otro, la creación en

conjunto y la ayuda entre pares fue lo más sobresaliente dentro de este análisis, evidenciando así la influencia del contexto y del otro dentro de la clase de educación física, permitiendo que se generaran experiencias en mayor número intersubjetivas que subjetivas.

“En este espacio los niños se expresaron más es decir que salieron comentarios para mejorar y para resaltar como “aprendí que puedo estar en grupo y me siento bien porque los demás me ayudaron”, al igual que: “no aprendí nada porque mis compañeros son muy envidiosos y no les gusta enseñar o compartir” (Santacruz, 2022, Fragmento del diario de campo)

La segunda categoría con más apariciones fue *reconocimiento de lo Intracorporal*, ya que contó con 7 apariciones correspondientes al 23%, donde el autorreconocimiento del cuerpo, de las emociones y sensaciones se pudo evidenciar en algunos momentos del proceso.

“cuando les preguntamos que emoción creían que queríamos lograr con esta actividad la mayoría identificó que era el miedo de manera muy rápida” (Santacruz, 2022, Fragmento del diario de campo)

La tercer categoría fue *Prácticas deportivas* con 6 apariciones equivalente al 19%, donde se evidenció que los niños llevaban dentro de su imaginarios y prácticas que la educación física solo era un espacio para jugar algún deporte, practicar alguna actividad o tener un espacio diferente a las asignaturas de aula, aquí se analiza como la educación física pasaba de una práctica meramente deportiva a utilizar el deporte como una herramienta y poder potenciar la experiencia corporal por medio de esta.

“cuando se les pregunto qué ideas tenían para una próxima clase las niñas se quedaron pensando y los niños dijeron la mayoría al unisonó “jugar futbol” (Peñuela, Fragmento del diario de campo)

La cuarta categoría con 13 % fue *Articulación de las experiencias pasadas*, donde se evidenció como los niños articulaban conocimientos, aprendizajes, recuerdos, sensaciones o emociones vividos con anterioridad en los trabajos de clase, permitiendo así, ver como progresaban e incluían dentro de si lo que para ellos fue más mas importante dentro del proceso.

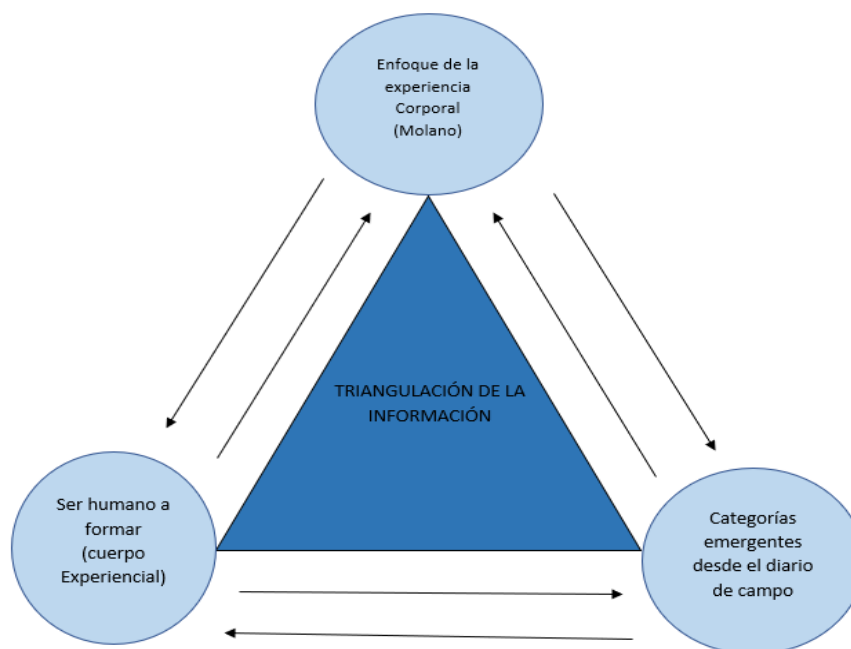
“en las carteleras según las indicaciones ellos ponían las sensaciones, emociones, recuerdos, que habíamos trabajado en las anteriores sesiones, al ver las diferentes carteleras veo que la diferencia entre una emoción y una sensación quedo bastante clara en todos los grupos” (Peñuela, 2022, Fragmento del diario de campo)

La última categoría que se evidenció fue *Intervenciones subjetivas* con 3 resultados correspondientes al 10%, donde los niños con algún aporte ayudaron al desarrollo, al mejoramiento o a la construcción de nuevas maneras de entender los temas de las clases, se refiere a esos estudiantes que son espontáneos, y que en pro del grupo dan opiniones importantes y que son válidas dentro de su propio proceso educativo y el de sus compañeros.

“al plantearles una actividad en donde no hay salida o solución, encontró la manera de acuerdo con el “rompiendo muros para poder pasar”, esta apreciación es muy acorde a el sentido de lo que se busca en el niño” (Santacruz, 2022, Fragmento del diario de campo)

La triangulación de los datos desde el componente disciplinar se da desde las categorías emergentes que se encontraron en los diarios de campo, las dimensiones de la experiencia

corporal, según Miguel Ángel Molano y el ser humano a formar desde los distintos momentos pedagógicos.



Gráfica 4.10 Triangulación desde el componente Disciplinar.

Elaboración Propia.

Desde la revisión de las categorías emergentes, la primera categoría de procesos Inter corporales fue la que más apariciones tuvo dentro del diario de campo, demostrando así que los momentos en los que los niños podían relacionarse con sus compañeros, con sus amigos y con personas de su contexto escolar fueron las más significativas, esto se respalda con el enfoque de la experiencia corporal según Molano (2012), quien define 3 dimensiones: lo Intracorporal que es la facultad de darse cuenta de lo que me afecta, lo que soy, quien soy, es decir la capacidad de reconocimiento de sí mismo, de mis posibilidades y mis emociones; lo Extra corporal asociado a las relaciones e interacciones con los cuerpos hacia los otros cuerpos y objetos; e Intercorporal, en donde se da la comunicación, significaciones y códigos que permiten crear experiencias y diversos conocimientos (p.77)

Esta comunicación con el otro y lo otro es lo que más se evidenció dentro del diario de campo, el cómo los niños a través de su propia subjetividad, de su propio cuerpo, generaban espacios de interacción entre compañeros, donde se creaban los conocimientos y las diversas maneras de ver y entender el mundo, sus significaciones y la importancia de las diversas relaciones entre sí.

Ahora bien la categoría de *reconocimiento de lo corporal* se puede asociar con el desarrollo del cuerpo perceptivo que se plantea en la propuesta, ya que se pudo evidenciar que independientemente de que fue la segunda categoría con más apariciones, fue importante para los niños este reconocimiento de su cuerpo, de sus emociones y relaciones y como estas aportan al desarrollo de su ser, cómo por medio de las sensaciones aprendían conceptos, formas de comunicarse o tenían experiencias que les ayudaban a apropiarse de su cuerpo, de sus posibilidades, del sentir de su cuerpo. Apropriarse de su ser y comenzar a vivirlo, a respetarlo y a construirlo.

Y esto tiene relevancia en los antecedentes encontrados, puesto que el trabajo de Ortiz (2016) denominado *Bienestar y felicidad: Un estudio de datos panel en el Municipio de Pasto, Colombia 2008 – 2010* mencionado anteriormente, identifica que el conocerse a ellos mismos hace parte de su bienestar:

Para los niños y niñas, el conocerse a sí mismo juega un papel importante a la hora de hablar sobre lo que los hace sentir bien. Esto lo explican entendiendo el conocerse a sí mismos en términos de la salud propia, de los estados emocionales o de una autoevaluación de lo que se hace... De igual manera, niños y niñas señalaron que era importante reconocer cuándo se está bien o está mal o cuándo se está feliz o triste, con el fin de poder expresarlo a quienes los rodean. Por último, se explicó que el valor de

conocerse a sí mismos para el bienestar estaba dado en términos de poder examinarse a sí mismo con el fin de identificar las cosas que se hacen bien y las cosas que se hacen mal.
(p.49)

Esta identificación de uno mismo respalda lo encontrado en la segunda categoría del análisis disciplinar de reconocimiento *de lo Intercorporal* dándole importancia a lo que los niños sienten y consideran que aporta a su vida y a su desarrollo.

Análisis de las evaluaciones

Una de las estrategias que se utilizaron para poder evidenciar la pertenencia de la propuesta son los instrumentos de recolección de información, en este apartado se analizaran la coevaluación, la heteroevaluación y la experiencia sobre la clase, todo esto para obtener la perspectiva de los niños dentro del proceso, cómo vivieron ellos las clases, como se vio ese proceso subjetivo e intersubjetivo dentro del desarrollo de un cuerpo experiencial, por tanto se analizó a la luz de la propuesta desde lo humanístico, pedagógico y disciplinar, arrojando los siguientes resultados:

Análisis de la Evaluación Docente (Componente Pedagógico)

Se realizó una heteroevaluación para identificar si se cumplieron o no los roles, características y planteamientos desde la perspectiva pedagógica de lo corporal analizando así al maestro, por tanto se desarrolló el instrumento “Maestro emocional” que se puede observar en el anexo 6 donde por medio de caras animadas expresando diferentes emociones y sensaciones los niños daban una opinión sobre los dos profesores proponentes y que acompañaron el proceso, a partir de la escala *Siempre, casi siempre, regularmente, casi nunca y nunca*. Se recogieron 22 evaluaciones de un curso y 25 del otro, cada una con nueve puntos.

En el primer punto se pregunta: *el profesor participa contigo en las actividades*, ante lo cual, los niños en su mayoría tienen la percepción de que los profesores participaron siempre o casi siempre, sin embargo, en el primer curso 3 niños tienen la percepción de que nunca o casi nunca participamos con ellos, lo cual sirve para reflexionar ¿para los niños que puede significar que los profesores participen con ellos? ¿es importante que los profesores realicen las mismas actividades que ellos? ¿desde el punto de vista de los niños, participar en las actividades es igual a organizar las actividades? Múltiples significaciones que pueden permitir que poco a poco se vaya transformando la línea que divide a un docente de un estudiante, cómo se relacionan en clase y cómo poder incentivar a los estudiantes a participar por medio del ejemplo, del disfrute del maestro mismo en lo que hace.

Primer Punto: <i>El profesor participa contigo en las actividades</i>					
Curso 1	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	16 (72,7%)	6 (27,3%)	0	0	0
Profesor 2	14 (63,6%)	6 (27,2%)	0	2 (9%)	1 (4,5)
Primer Punto: <i>El profesor participa contigo en las actividades</i>					
Curso 2	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	16 (64%)	9 (36%)	0	0	0
Profesor 2	18 (72%)	11 (44%)	1 (4%)	0	0

En el segundo punto, *el profesor está atento a resolver inquietudes que el grupo tenga y se apoya de los estudiantes*, permite evidenciar que desde la perspectiva de los niños los profesores en la mayoría de las ocasiones si resolvían dudas o inquietudes sobre las actividades, sin embargo, siempre existen respuestas que evidencian que eso no fue así, y aunque son pocas a

comparación de las que afirman lo contrario, se deben tener en cuenta cada una de las observaciones que tienen los niños, ya que es su sentir frente al profesor. Por tanto, se debe tratar de mejorar para que en su totalidad sean resueltas las dudas, ya que no todos entienden de la misma manera un ejercicio, una indicación o un problema, por ello la ejemplificación, se considera un aspecto que ayuda a entender y a solucionar preguntas que surgen dentro de la clase.

Segundo Punto: <i>El profesor está atento a resolver inquietudes que el grupo tenga y se apoya de los estudiantes</i>					
Curso 1	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	13 (59,2%)	7 (31,8%)	1 (4,5%)	1 (4,5%)	0
Profesor 2	13 (59,2%)	6 (27,3%)	0	2 (9%)	1 (4,5%)
Segundo Punto: <i>El profesor está atento a resolver inquietudes que el grupo tenga y se apoya de los estudiantes</i>					
Curso 2	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	16 (64%)	7 (28%)	1 (4%)	1 (4%)	0
Profesor 2	18 (72%)	6 (24%)	0	1 (4%)	0

En el tercer punto, *el profesor menciona y explica qué temas se van a trabajar en clase*, los niños percibieron que en la mayoría de las veces se les explicaba de manera suficiente cual era el objetivo de la clase y sobre todo como se iba a realizar, las instrucciones, el propósito de las actividades, puesto que es necesario que el niño esté involucrado en el proceso de enseñanza y así poder reflexionar acerca de cómo poder lograrlo, en este ítem es necesario de resaltar puesto que al hacer que el niño se apropie más de los contenidos que va a tener la clase ayuda al desarrollo de la misma.

Tercer punto: <i>El profesor menciona y explica qué temas se van a trabajar en clase</i>					
Curso 1	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	11 (50%)	5 (22,8%)	3 (13,7%)	1 (4,5%)	2 (9%)
Profesor 2	14 (63,7%)	6 (27,3%)	1 (4,5%)	1 (4,5%)	0

Tercer punto: <i>El profesor menciona y explica qué temas se van a trabajar en clase</i>					
Curso 2	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	18 (72%)	5 (20%)	1 (4%)	0	1 (4%)
Profesor 2	17 (68%)	5 (20%)	2 (8%)	0	1 (4%)

Respecto a *el profesor te incentiva a que quieras participar en las actividades*, es un aspecto que se vio reflejado dentro de las clases, sin embargo esto también obedece a los gustos y particularidades de los niños, en el primer curso aproximadamente 8 de las respuestas hacia los distintos maestros evidencian que en algunas ocasiones no se sentían atraídos por la clase, por sus contenidos o por su desarrollo, lo que lleva a reflexionar sobre la rigurosidad de las planeaciones y de los propósitos de cada una de las clases, incentivar aún más hacia el gusto, hace la satisfacción de cada uno de los niños, para así poder obtener atención y participación, sin recurrir a que el niño piense que es una obligación, sino que lo realice por voluntad propia y con placer.

Cuarto Punto: <i>El profesor te incentiva a que quieras participar en las actividades</i>					
Curso 1	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	13 (59,2%)	6 (27,3%)	1 (4,5%)	0	2 (9%)
Profesor 2	10 (45,4%)	7 (31,8%)	2 (9%)	3 (13,8)	0

Cuarto Punto: <i>El profesor te incentiva a que quieras participar en las actividades</i>					
Curso 2	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	14 (56%)	10 (40%)	0	1 (4%)	0
Profesor 2	10 (40%)	12 (48%)	1 (4%)	2 (8%)	0

En el quinto punto *el profesor escucha las opiniones, comentarios o aportes de tus compañeros o los que tu tengas*, en ambos cursos las opiniones de siempre, casi siempre y regularmente son las que más se evidencian al momento de escuchar lo que tienen que decir los niños, lo que sienten o lo que opinan de algún tema, sin embargo, el tener en cuenta a cada uno de los niños, lo que sienten, lo que les disgusta, lo que no les parece que esté correcto, también es un aspecto fundamental de esta propuesta basándonos en la subjetividad, en que atender a cada uno de estos comentarios sugerencias o aportes permite que los niños sientan que su voz, sus ideas tienen fuerza y peso dentro de las decisiones de las clases, que son participes dentro de su propio proceso de enseñanza, lo cual da indicios a que el niño cada vez exprese más cómo se siente ante diversas situaciones, hacia como lo tratan y como se desarrollan las clases, generando que cada vez más, se apropie de su papel en la escuela.

Quinto Punto: <i>El profesor escucha las opiniones, comentarios o aportes de tus compañeros o los que tu tengas.</i>					
Curso 1	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	12 (54,7%)	6 (27,3%)	2 (9%)	0	2 (9%)
Profesor 2	10 (45,5%)	4 (18,1%)	4 (18,1%)	3 (13,8%)	1 (4,5%)

Quinto Punto: <i>El profesor escucha las opiniones, comentarios o aportes de tus compañeros o los que tu tengas.</i>					
Curso 2	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	19 (76%)	3 (12%)	2 (8%)	0	1 (4%)
Profesor 2	18 (72%)	5 (20%)	1 (4%)	0	1 (4%)

En la pregunta *el profesor da espacios para que puedas expresar como te sientes, que te gusta, que no te gusta, que te pasa, etc.* Los niños manifiestan que estos espacios se han podido evidenciar; sin embargo, algunos niños no han sentido lo mismo y es fundamental que todos s tengan las mismas oportunidades de expresarse, de sentirse cómodos dando su opinión sobre algo. Es necesario que estos espacios se den en las clases, y más desde la educación física puesto que los niños viven la educación física por medio del cuerpo, para el cuerpo y por el cuerpo, entonces ¿por qué se deberían ignorar estas señales que envía el medio por el cual vivimos y estamos en el mundo?

Sexto Punto: <i>El profesor da espacios para que puedas expresar como te sientes, que te gusta, que no te gusta, que te pasa. Etc.</i>					
Curso 1	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	15 (68,2%)	6 (27,3%)	1 (4,5%)	0	0
Profesor 2	15 (68,2%)	6 (27,3%)	1 (4,5%)	0	0

Sexto Punto: <i>El profesor da espacios para que puedas expresar como te sientes, que te gusta, que no te gusta, que te pasa. Etc.</i>					
Curso 2	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	13 (52%)	8 (32%)	1 (4%)	2 (8%)	1 (4%)
Profesor 2	15 (60%)	8 (32%)	1 (4%)	1 (4%)	0

Respecto a sí, *el profesor propone nuevas actividades que te hagan interesarte en la clase*, la concepción de nuevas actividades permite identificar cuáles son las actividades normales de clase de educación física, ¿que se les enseña?, ¿enfocado hacia qué?, por tanto que la mayoría perciba que los profesores proponen nuevas actividades, permite identificar que la propuesta tiene propósitos, actividades y métodos distintos a los que normalmente tienen en su escuela, que se trataron temas no comunes en la clase, o que se tratan muy superficialmente o no dándole la importancia que merecen, como por ejemplo los sentimientos.

Séptimo Punto: <i>El profesor propone nuevas actividades que te hagan interesarte en la clase</i>					
Curso 1	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	13 (59,2%)	5 (22,8%)	1 (4,5%)	2 (9%)	1 (4,5%)
Profesor 2	13 (59,2%)	4 (18,1%)	1 (4,5%)	1 (4,5%)	3 (13,7%)

Séptimo Punto: <i>El profesor propone nuevas actividades que te hagan interesarte en la clase</i>					
Curso 2	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	13 (52%)	9 (36%)	3 (12%)	0	0
Profesor 2	16 (64%)	7 (28%)	2 (8%)	0	0

El octavo punto *El profesor da espacios para que puedas proponer, hablar, crear, idear nuevas actividades* dio los siguientes resultados: los espacios de libertad de opinión, de proponer nuevas ideas, expresar sus pensamientos se dieron en la propuesta, sin embargo hay que resaltar que estos deben contar con aun más tiempo, con una mejor organización y con mayor profundidad, puesto que la finalidad de estos espacios debe quedar clara para todos los niños, así como debe darse en un tiempo y en un momento específico para que tenga un impacto positivo en el niño y se puedan aprovechar.

Octavo Punto: <i>El profesor da espacios para que puedas proponer, hablar, crear, idear nuevas actividades</i>					
Curso 1	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	13 (59,2%)	7 (31,8%)	0	1 (4,5%)	1 (4,5%)
Profesor 2	14 (63,7%)	6 (27,3%)	0	1 (4,5%)	1 (4,5%)

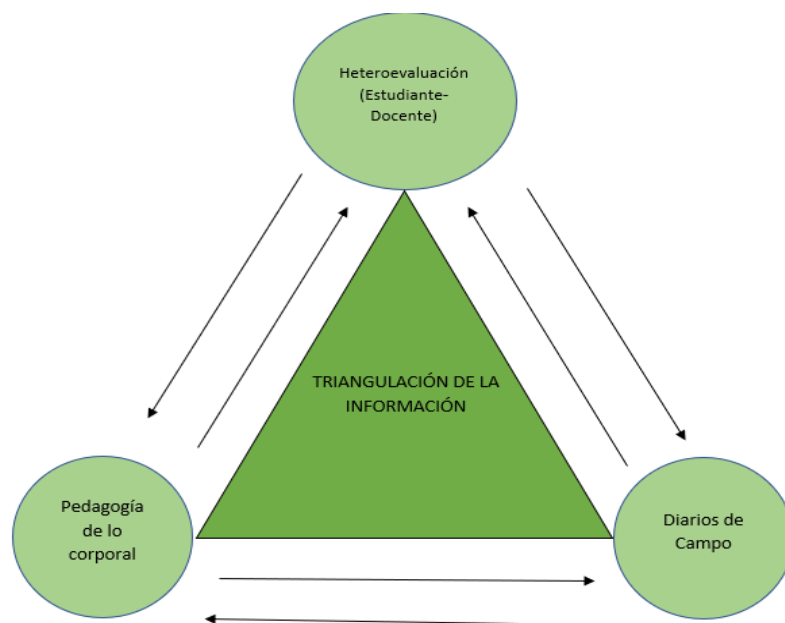
Octavo Punto: <i>El profesor da espacios para que puedas proponer, hablar, crear, idear nuevas actividades</i>					
Curso 2	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	11 (44%)	12 (48%)	0	1 (4%)	1 (4%)
Profesor 2	13 (52%)	9 (36%)	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)

Respecto a si *El profesor incentiva el trabajo en equipo*, los resultados dan cuenta de que los niños identificaron que el trabajo en equipo fue algo importante para el proceso, y no solo una metodología de aprendizaje dentro de las clases, sino que fue uno de los aspectos principales en la mayoría de las sesiones, con el fin de que reconocieran el valor que tienen los otros en su

propio proceso de formación y de desarrollo, las percepciones de la mayoría de los niños permiten identificar que si se evidencio este trabajo en equipo y que los docentes lo incentivaban constantemente en la mayoría de las clases.

Noveno Punto: <i>El profesor incentiva el trabajo en equipo</i>					
Curso 1	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	11 (50%)	9 (41%)	0	0	2 (9%)
Profesor 2	13 (59,2%)	7 (31,8%)	0	0	2 (9%)

Noveno Punto: <i>El profesor incentiva el trabajo en equipo</i>					
Curso 2	Siempre	Casi Siempre	Regularmente	Casi Nunca	Nunca
Profesor 1	16 (64%)	7 (28%)	2 (8%)	0	0
Profesor 2	17 (68%)	7 (28%)	1 (4%)	0	0



Gráfica 4.11 Triangulación de datos evaluación docente. Elaboración Propia.

Para realizar un análisis con los diferentes instrumentos de recolección de información, desde el componente pedagógico se emplean los resultados del instrumento *Mi Profe Emocional* y del diario de campo en relación con la pedagogía de lo corporal de Mariel Ruiz, ya que esto permite hacer una comparación de la perspectiva de los niños con lo que los profesores evidencian por medio de sus reflexiones y a su vez como esto se acerca o se aleja de la teoría, en este caso de la pedagogía de lo corporal.

Según lo identificado dentro de la heteroevaluación que fue un instrumento utilizado para conocer la precepción de los niños en cuanto a sus profesores, como eran en las sesiones y de qué manera realizaban la clase, se puede evidenciar que en ítems como el 2 donde se pregunta si el profesor está *atento a resolver inquietudes que el grupo tenga y se apoya de los estudiantes también*, para los niños los profesores fueron sujetos activos dentro de las clases que no solo daban órdenes, sino que se tomaban el tiempo de explicar, resolver inquietudes, y apoyarse también en los niños para el desarrollo de las clases, esto se respalda desde el diario de campo con la categoría *estrategias pedagógicas* con más apariciones den el diario, correspondiente a un 30%.

Lo cual permite identificar que, tanto en el diario de campo como en la heteroevaluación por parte de los niños, se evidencia que el profesor cumplió con ser un ente que ayuda al niño en su proceso de desarrollo, que muy posiblemente cambio la perspectiva que se tiene desde el rol maestro-estudiante al ver al maestro como otro participe más de la clase, cuyo trabajo es orientar y dejar ser al niño.

Esto también tiene sustento desde la pedagogía de lo corporal, puesto que Ruiz expone que uno de los roles que se identificó por parte del docente es “ser el adulto encargado de llevar adelante la función de *hacer* al infante.” Por tanto, el docente tiene la labor de aportar al niño la

confianza de poder expresarse y vivir en la escuela, de ser participe en su proceso de enseñanza y estar preparado para poder trabajar en conjunto con el niño como iguales.

De la misma manera se puede contrastar el 9 punto de la evaluación, donde el ítem *el profesor incentiva el trabajo en equipo* tuvo en los dos cursos gran porcentaje de siempre y casi siempre, mientras en el diario de campo la categoría era *Aprendizaje del otro*, según los niños si se incentivó de gran manera el trabajo en equipo, pero el diario de campo evidencia algo distinto, ya que la categoría *aprendizaje del otro* fue la más baja y solo se repitió 8 veces con un total de 13% sin embargo, esto no quiere decir que los procesos de trabajo en grupo no estuvieron presentes, sino que por el contrario las ocasiones en que los niños percibieron que pudieron aprender de su compañero algo fueron menores a las interacciones en grupo que existían donde no se reflejó que se aprendiera algo nuevo.

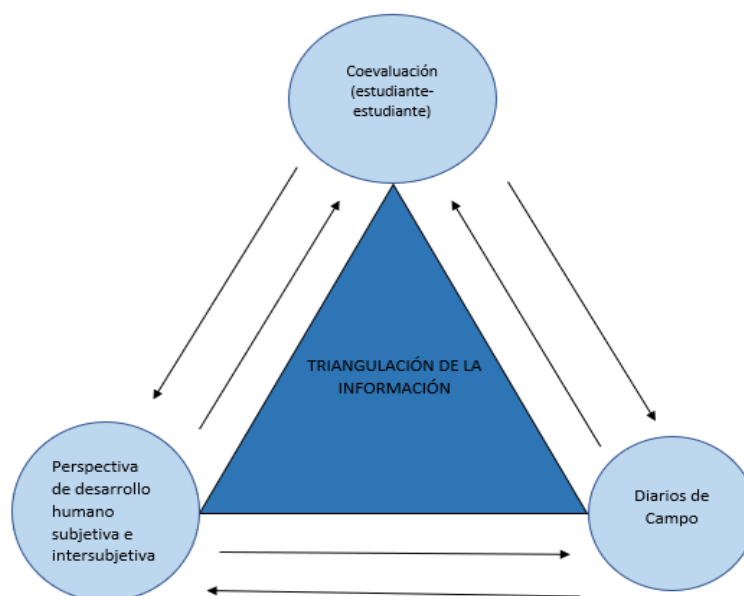
De esta manera es importante resaltar que desde la pedagogía de lo corporal estos procesos que se dan a partir de la relación con los otros son de vital importancia como expresa Ruiz (2010) “hay un sujeto de la experiencia que aprende a partir de la relación que puede establecer con las experiencias de los otros (docentes, estudiantes, conocimientos) (p. 62). Aunque existan interacciones con los otros lo importante es poder aprender de esas interacciones algo valioso e importante a la luz de la subjetividad de cada niño.

Análisis de la Coevaluación (Componente Humanístico)

Desde el componente humanístico por medio de la coevaluación entre pares (estudiante-estudiante) se analizaron aspectos importantes, a mejorar tanto del grupo como a nivel individual, por tanto se aludió al Semáforo de la coevaluación en el anexo 5, para identificar la percepción que tienen los niños de las relaciones que se dieron en el aula, en este instrumento los niños

podían colocar varios aspectos, así que se tuvo en cuenta el número de apariciones de cada uno para poder calcularlos cuantitativamente.

Para hacer un contraste entre las respuestas encontradas en el semáforo de la coevaluación, se alude al componente del diario de campo desde lo Humanístico, y la perspectiva de la subjetividad e intersubjetividad según Ruiz, para así poder tener diferentes puntos de vista de lo que percibieron los niños, lo que se evidencian en el diario de campo y lo que plantea la teoría que es importante resaltar al momento de hablar de subjetividad, se realiza una triangulación.



Gráfica 4. 12 Triangulación del semáforo de la coevaluación. Elaboración Propia.

En la coevaluación el mayor porcentaje de los niños hizo referencia a la categoría *quiero que un compañero mejore....* aludiendo a algún tipo de actitud negativa, seguido por la categoría *nombre de un compañero* donde se puso únicamente el nombre, pero no la razón. En el resto de los porcentajes existe una preocupación por mejorar las relaciones del grupo en general, en cuanto a convivencia y vocabulario. Lo cual se puede relacionar con la tercera categoría

encontrada desde el diario de campo, *conflictos entre pares* donde estos conflictos entre compañeros pudieron dar cabida a estas manifestaciones de querer mejorar grupalmente.

Tabla 9

Semáforo rojo de la coevaluación

Semáforo Rojo: Aspectos que quieres que mejore tu compañero								
Categorías	Nombre de un compañero	Quiero que un compañero mejore	Mejorar convivencia del grupo	Mejorar habilidad/ capacidad física	Mejorar Vocabulario	Mejorar grupo en general	Nadie	No responde
Curso 1	4 (16,7%)	5 (20,9%)	3 (12,5%)	1 (4,2%)	3 (12,5%)	2 (8,3%)	2 (8,3%)	4 (16,6%)
Curso 2	1 (4,2%)	10 (41,7%)	2 (8,3%)	0	1 (4,2%)	6 (25%)	0	4 (16,6%)

Elaboración Propia

Dentro de este análisis de los niños hacia su grupo también es importante resaltar como la primera categoría del diario de campo *creación de procesos intersubjetivos* no se evidenció dentro de esta parte de la coevaluación, sin embargo, es importante resaltarlo ya que Alvares expresa un aspecto muy importante dentro de la subjetividad que es la construcción colectiva,

El modo de constituir una realidad social, en los diferentes aspectos que la integran: social, cultural y político. A la vez implica la manera de pensar, sentir, comunicar y dar sentido e intencionalidad a las formas de interactuar y convivir del sujeto en la cotidianidad en la cual se gestan procesos de interacción cultural. Es así como la subjetividad se expresa en las vivencias propias de cada individuo, como también en las construcciones colectivas generadas en la relación con el otro y lo otro (el contexto). (Álvarez, 2016, p. 325)

En el segundo ítem del semáforo de la coevaluación, los niños expresaron que hay que resaltar las experiencias positivas que vivieron con algún compañero, y así mismo los aspectos positivos que tienen sus compañeros, esto permite identificar que el grupo es consciente de que hay experiencias que son más significativas que otras, y que muchas de ellas se viven de manera grupal, en comunidad. Así mismo valoran aspectos subjetivos de algunos de sus compañeros como la habilidad para cierto deporte o amabilidad con ellos.

Tabla 10

Semáforo amarillo de la coevaluación

Semáforo Amarillo: aspectos que creas importantes que hay en tus compañeros de clase						
Categorías	Experiencias positivas con un compañero	Resaltar aspectos positivos de algún compañero	Resalta aspectos positivos de todo el grupo	No aprendió nada de sus compañeros	Nada	No responde
Curso 1	9 (37,5%)	3 (12,5%)	3 (12,5%)	0	3 (12,5%)	6 (25%)
Curso 2	11 (45,8%)	0	4 (16,6%)	1 (4,2%)	3 (12,5%)	5 (20,9%)

Elaboración Propia

Estos aspectos se evidenciaron también en la primera categoría emergente del diario de campo, donde la *creación de procesos intersubjetivos* evidencia todas estas relaciones interpersonales con los otros, lo cual dio paso a la construcción de nuevas relaciones e interpretaciones del otro y de lo otro, siendo eso importante resaltarlos, sin embargo, el *no responde* o el *nada* podrían dar cuenta también de la cuarta categoría desde el diario de campo del *individualismo* donde algunos niños no resaltan aspectos de sus compañeros ya sea porque no recuerdan o porque no se les ocurre en el momento, sin embargo también podría obedecer a la

falta de participación en conjunto de algunos niños y por tanto solo resaltan lo individual del proceso.

Ahora bien, desde la perspectiva de desarrollo humano se muestra que cada individuo esta permeado de devenires intersubjetivos sociales, afectivos, culturales, lingüísticos, ambientales, etc. que lo ayudan a constituir su propia subjetividad, por tanto este reconocimiento del contexto en el que se vive también permite que sean aspectos que ayuden en un primer momento a consolidar la subjetividad para así poder generar procesos intersubjetivos con los demás, no hay que situar los espacios subjetivos de los niños como algo de poco aporte para su desarrollo, algunos niños prefieren desarrollarse personalmente antes de poder abrirse hacia el mundo.

Tabla 11

Semáforo verde de la coevaluación

Semáforo Verde: Aspectos muy importantes que resalten de tus compañeros o grupo					
Categorías	Ayuda de un compañero ante una situación	Ayuda a aprender algo gracias a un compañero	Juicio de valor hacia un compañero	Nada	No responde
Curso 1	8 (33,3%)	4 (16,7%)	3 (12,5%)	3 (12,5%)	6 (25%)
Curso 2	7 (29,1)	4 (16,7%)	5 (20,9%)	1 (4,2%)	7 (29,1)

Elaboración Propia

En el semáforo verde los niños resaltaban aspectos muy importantes de sus compañeros o del grupo, los resultados que más apariciones tuvieron fueron, *Ayuda de un compañero ante una situación*, donde los niños expresaban que algún amigo o compañero lo había ayudado al caerse o no poder realizar una actividad, también es de resaltar la categoría *ayuda a aprender algo gracias a un compañero* fue entre los dos cursos la segunda más repetida, aludiendo a que fue

significativo e importante para los niños el momento en el que pudieron aprender gracias a un compañero que les explico algo.

Esta categoría se puede relacionar desde el diario de campo con la categoría emergente de lo disciplinar *procesos intersubjetivos*, donde se puede ver que desde la perspectiva de los niños fueron importantes esos momentos en los cuales se relacionaron con el otro aportando así al desarrollo de una actividad, de una acción o del fortalecimiento mismo de las relaciones sociales que existen dentro del curso, desde el diario de campo y desde la coevaluación se puede inferir que las relaciones interpersonales fueron significativas en ambos instrumentos de recolección de información.

Desde la subjetividad e intersubjetividad de la perspectiva de desarrollo humano, estos momentos de aprender del otro y de lo otro es importantes para la construcción de la subjetividad misma, y que estas interacciones con el otro no se pueden desligar de la realidad misma como expresa Schütz (1964) citado por Cabrolié (2010) al decir que:

El mundo de la vida cotidiana en el cual hemos nacido es desde el comienzo un mundo intersubjetivo. Esto implica, por un lado, que este mundo no es mío privado sino común a todos nosotros; y por el otro, que en él existen semejantes con quienes me vinculan muchas relaciones sociales. (p. 319)

Estos semejantes están representados por los compañeros de clase de cada uno de los niños, los cuales comparten un mismo contexto, en este caso la escuela y que dan apertura a un mundo común, donde la subjetividad se construye a través de las relaciones con el otro y lo otro.

Análisis de la Rejilla de Experiencia (Componente Disciplinar)

Para poder analizar como la experiencia corporal se vio desde la perspectiva de los niños, se desarrolló el instrumento ‘*Experiencias del ser*’ donde los niños con preguntas de respuesta abierta expresan que fue lo más significativo de las clases, que aprendieron, que les gusto o disgusto, entre otros aspectos importantes para poder evidenciar aspectos del enfoque de la experiencia corporal.

Pregunta 1: <i>¿qué fue lo que más te gusto de la clase de educación física?</i>								
Cursos	Jugar en equipo	Show de talentos	Deportes	Tiempo libre	todo	Emociones y sentimientos	profesores	divertirse
Curso 1	2	10	5	1	5	2	1	0
Curso 2	7	2	7	1	5	4	1	4

Desde la perspectiva del curso 1 el show de talentos que se desarrolló en el momento constructor fue lo que más les gustó, seguido por jugar algún deporte que se presentó con más fuerza en el momento evaluativo, y la categoría “todo”, deja en evidencia que el proceso fue de su agrado y que las actividades y propósitos que preparamos para cada una de las clases les gustaron, mientras que en el curso 2 lo que más les gustó fue poder jugar en equipo y poder practicar deportes, sucedido en el momento evaluativo.

Pregunta 2: <i>¿Qué fue lo que menos te gusto de la clase de educación física?</i>								
Cursos	Nada	Actividades con aros	Laberinto	soledad	Falta de asistencia de un profesor	bailar	Falta de tiempo	Sensaciones poco agradables
Curso 1	15	1	3	1	1	1	0	2
Curso 2	11	0	0	0	0	3	3	7

En la segunda pregunta un gran número de niños respondieron que nada les había disgustado, pero también tuvo un número considerable la categoría *sensaciones poco agradables*, que se relaciona en su mayoría con las actividades de sensaciones y emociones presentes en el primer momento perceptivo. Así mismo se resaltan las categorías *falta de tiempo, bailar y laberinto*, que tuvieron varias apariciones dentro de las diferentes respuestas.

Pregunta 3: <i>Explica por qué te gustaron o disgustaron estas cosas</i>									
Curso	Gustos					Disgustos			
	Aprendizaje	Poder jugar	Fue divertido	Poder mostrar su talento	Por los profes	No sabe realizar alguna actividad o acción	Por alguna sensación no tan agradable	No se	No responde
Curso 1	5	3	1	5	1	4	2	4	1
Curso 2	1	16	5	1	1	0	2	2	0

Al preguntar ¿Por qué te gustaron? Se encuentran aspectos importantes como el *poder jugar* también el *poder mostrar su talento* y la categoría *Aprendizaje* donde los niños expresaron que el aprender les había gustado. Mientras en la pregunta ¿Por qué te disgustaron estas cosas? Se evidenció que la categoría *no saber realizar alguna actividad o acción* y *no se* fueron las respuestas que más se repitieron, evidenciando que el juego los satisface, mientras que no poder realizar alguna actividad o acción los afecta y les genera desagrado.

Pregunta 4: <i>¿Alguna de esas cosas la aplicas a tu diario vivir? Como y ¿Por qué?</i>							
Cursos	No	Sí	Cuando necesito encontrar algo	No responde	Jugar algún deporte	Realizar alguna actividad	Divertirse
Curso 1	10	2	1	6	3	5	4
Curso 2	6	3	0	1	5	4	2

En la cuarta pregunta se evidenció que la categoría *No* fue la que más se repitió dentro del primer curso, seguido por *no responde* y por *realizar alguna actividad* como jugar; de igual manera la categoría *no* fue la que más repeticiones tuvo en el curso 2, seguida por *jugar algún deporte* y por *realizar alguna actividad*, evidenciando que un gran número de niños no considera que algo de lo aprendido fuera llevado a su diario vivir.

Pregunta 5: ¿Qué aprendiste de nuevo en las clases de educación física?										
Cursos	Jugar en equipo	Jugar un deporte	reconocimiento de sentimientos y emociones	valores	Jugar con amigos	nada	No responde	Manejar mis nervios	Partes del cuerpo	Dibujar
Curso 1	6	5	4	7	6	3	3	1	1	0
Curso 2	2	11	2	1	2	0	1	0	2	1

En la quinta pregunta se puede evidenciar que en el curso 1 lo que consideran aprendieron fue a *jugar con amigos*, *jugar en equipo*, *jugar un deporte* y *valores*; mientras que en el curso 2 *jugar en equipo* solo tuvo 2 apariciones mientras que *jugar un deporte* se repitió un total de 11 veces, evidenciando así la importancia del juego en ambos cursos y el de las relaciones entre pares solo en uno; de igual modo en el curso 1 aprender *valores* y respetar fueron importantes.

Pregunta 6: ¿Pudiste expresar en clase intereses, gustos, metas, logros, deseos, ideas, sueños, entre otros? ¿Cuáles? ¿Por qué?					
Cursos	Si	No	No responde	Poder mostrar su talento	Poder proyectarse a futuro
Curso 1	9	5	5	4	6
Curso 2	6	6	0	3	4

La sexta pregunta presentó 9 respuestas afirmativas en el curso 1 y 6 en el curso 2, el *poder mostrar mi talento* también fue una categoría que se repitió bastante, junto con *poder*

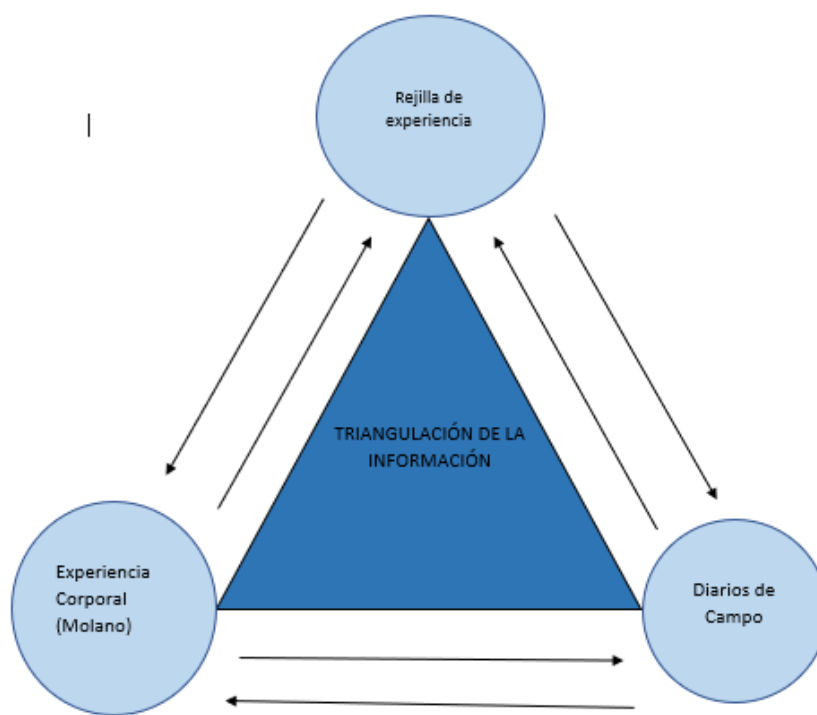
proyectarse al futuro, en ambos cursos, lo cual indica que en el momento constructor donde el propósito era construir propósitos y metas a partir de la historia de vida, se pudieron expresar y les permitió mostrar su talento y así mismo poder proyectar que querían ser en un futuro.

Sin embargo 11 respuestas en total de los dos cursos aludieron a que No se habían podido expresar en la clase estos gustos, metas, intereses, etc. Por tanto es importante reflexionar acerca de la importancia que se le da a cada uno de los niños, ya que algunos puede que no sean tan expresivos verbalmente a la hora de expresar lo que sienten o lo que quieren pero si lo hacen de manera escrita, es importante tener en cuenta todos los medios de comunicación que se pueden presentar en la clase, porque la mirada de cada uno de los niños es importante y tiene un gran valor dentro de su proceso de enseñanza.

Pregunta 7: cuéntanos tu experiencia en la clase de educación física y si algo ha cambiado en ti								
Cursos	Disfrute con mis amigos o compañeros	Disfruté o jugué con los profes	si	no	No responde	Disfruté o jugué algún deporte	Cambie alguna costumbre	Disfrute mostrar mis talentos
Curso 1	15	1	3	1	1	1	0	2
Curso 2	11	0	0	0	0	3	3	7

La última pregunta permitió identificar que el compartir con sus compañeros experiencias en clase, actividades para pasar un tiempo con ellos fuera del salón de clase fue la categoría que más apariciones tuvo dentro del análisis (15 apariciones en el curso 1 y 11 en el curso 2), sin embargo, se resalta que desde el curso 2 el poder *disfrutar al mostrar el talento* fue una categoría que tuvo el segundo lugar en apariciones dentro del conteo. Lo cual permite analizar que los niños buscan disfrutar estos espacios que tienen con los otros fuera del aula, compartir con ellos, pasar tiempo con el otro, y así mismo tener un espacio en el cual poder mostrar sus fortalezas, lo que les gusta, lo que quieren ser.

En ese sentido los tres momentos dentro de la propuesta fueron importantes para que se dieran estos espacios de identificación de lo que le gusta o no le gusta, de poder valorar y evaluar sus relaciones con los demás y con lo demás, y construir proyecciones que le permitan proyectarse para su vida, todo esto a través del disfrute y la apropiación de su cuerpo, de sus posibilidades, del desarrollo de la corporalidad como expresa Ruiz.



Gráfica 4. 13 Triangulación de la rejilla experiencia del ser. Elaboración propia.

La triangulación de la información de la rejilla de experiencias se contrastará con los diarios de campo desde la perspectiva disciplinar argumentada desde el enfoque de la experiencia corporal según Molano.

Desde lo disciplinar fueron los *procesos Intracorporales* esos espacios, momentos, identificaciones que tenían los niños con su compañero, con su amigo, con el profesor, que

fueron significativos, esto en relación con preguntas como la #1 *qué fue lo que más te gustó de la clase de educación física* donde los niños respondieron que *jugar en equipo* y deportes.

De igual manera en la pregunta 3 *explica por qué te gustaron o disgustaron estas cosas* los niños aludieron a que el *poder jugar* fue algo que les gusto, que les pareció importante resaltar, y por último en la pregunta 7 *cuéntanos tu experiencia en la clase de educación física* los niños aludieron en su mayoría a la categoría de *disfrutar con mis amigos y compañeros*. Todos estos procesos intersubjetivos de los cuales se da cuenta en el diario de campo y se evidencian dentro de las respuestas de los niños, pertenecen a esa interacción que se da con el otro y lo otro por medio de un lenguaje corporal, y esto alude a la dimensión de la experiencia corporal de lo Intercorporal según Molano (2012) puesto que es:

El acto comunicativo del cuerpo con su entorno social se da en un campo de tensión entre el código lingüístico preexistente, exterior a él, y la presión que surge de la interioridad de las pulsiones, deseos, sueños, emociones y saberes que sustentan la dimensión corporal del lenguaje. (p.81)

Lo cual se puede entender como un dialogo corporal entre lo que es la subjetividad y la intersubjetividad, la relación con lo otro, y el otro. Permitiendo así que los componentes encontrados desde el área disciplinar se interrelacione y tenga un sentido a la luz de esta propuesta.

Sin embargo, también hay que resaltar que desde el diario de campo la categoría emergente *reconocimiento de lo Intracorporal* expresada en la identificación de emociones, sensaciones y sentires del cuerpo, también se puede evidenciar en las respuestas de los niños a las preguntas en la rejilla de experiencia, como en la Pregunta 5: *¿Qué aprendiste de nuevo en las*

clases de educación física? donde aparecieron categorías como reconocimiento *de sentimientos y emociones*, *Manejar mis nervios* y *Partes del cuerpo* que evidencian aspectos Intracorporales definidos como:

La tensión permanente entre natura y cultura, en la tensión permanente entre los imperativos biológicos y los imperativos sociales, emerge la introyección como un ámbito experiencial, que da autorreferencias desde la sensorialidad, la percepción, la emoción, los criterios valorativos, el reconocimiento de sí, de sus posibilidades y restricciones, teniendo como fundamento los significados que se generan en las diferentes experiencias corporales, así como las posibilidades de construcción de sí. (Molano, 2012, p.80)

Este contraste entre lo que se puede sentir a través del cuerpo, las posibilidades que este tiene y las posibilidades que se dan de vivir para él, son lo que se resalta como aspectos fundamentales de la dimensión de la introyección, y que se pudieron evidenciar en la percepción de los niños dentro de la rejilla de experiencia.

Capítulo 5: Reflexiones Finales.

Esta propuesta se diseñó con el propósito de contribuir a la experiencia de vivir enfocado en el ser – *VienSer*, procurando configurar un cuerpo experiencial a partir de lo perceptivo, evaluativo y constructor, por medio de la experiencia corporal y planteamientos desde las nuevas pedagogías del cuerpo que permitieran que el niño pudiera vivir en, para y con su cuerpo en la escuela y así superar las concepciones de bienestar actuales y que en su mayoría invisibilizan el papel que el niño tiene en su propio desarrollo. Se buscó que el niño floreciera a partir de su subjetividad e intersubjetividad, al recorrer el mundo con sus compañeros y amigos y que le ayuden a su crecimiento personal y social.

Fue una apuesta de cierta manera utópica, ya que ayudar a transformar todo un paradigma en cuanto al cuerpo no es algo a corto plazo, necesita de mucho esfuerzo, dedicación, amor, compromiso y trabajo por parte de los profesores, y así también un mayor acompañamiento por parte de las instituciones; sin embargo, el poder brindarles algo para la vida, para su futuro, para sí mismos, es el primer paso. El poder crear recuerdos con ellos, la primera vez que nos dijeron “profes”, el ver como se emocionaban al vernos llegar para realizar las actividades son recompensas importantes que permiten pensar que un cambio de tal magnitud es imposible.

Los niños muchas veces son muy sinceros, espontáneos, un poco desordenados, pero esa en general es su esencia, la curiosidad por el mundo es algo que ningún adulto debió perder, el poder disfrutar de actividades con compañeros, el jugar fútbol con amigos, el poder compartir un espacio seguro con semejantes es algo valioso; el aporte que puede hacer la educación física desde muchas dimensiones al niño es algo que algunas veces se invisibiliza, que se deja atrás, pero poder fortalecer estos espacios, dándoles la relevancia que tienen a nivel de desarrollo humano es fundamental.

Los niños en general disfrutaron el poder experimentar nuevas sensaciones y emociones con su cuerpo, el participar en actividades en grupo y trabajar para conseguir un objetivo, el construir proyectos y planes para su futuro, el poder mostrar su talento a los demás, el descubrir qué importancia tiene el otro y lo otro en la vida, todas estas experiencias esperamos que les hayan ayudado a reflexionar acerca de las posibilidades que tiene la educación física en la escuela, y no solo allí sino también la vida, así como también poder aportar a mejorar sus relaciones sociales, a que fueran más conscientes de las personas que los rodean, de qué son capaces si se lo proponen. Sin embargo, el tiempo fue corto para todo lo que se quería hacer, para todos los temas que se querían tratar, para poder dar más de nosotros.

Esperamos que el poco o mucho aporte que hicimos a los niños no sea en vano y que la escuela reflexione acerca del papel de los niños en su educación, en como poder mejorar su estancia allí, y como poder potenciar sus fortalezas y proyectarlas hacia el futuro.

Reflexiones Acerca de la Propuesta

El planteamiento de un cuerpo experiencial, que perciba, evalué y construya su realidad a través de diferentes momentos fue una apuesta que tuvo varios retos, empezando por planear clases en las cuales la subjetividad pudiera salir a flote, lo cual requirió de mucha dedicación, el poder dar nuestras clases muchas veces en el salón, o en un espacio muy pequeño eran aspectos que muchas veces impidieron que se realizaran las clases tal y como lo teníamos planeadas, el poco tiempo con el que contábamos nos hacía estar cada vez más centrados en los propósitos, pero la disposición con la que contaban los niños, era un aspecto que nos alentaba a seguir adelante a pesar de las circunstancias.

El primer momento perceptivo donde se buscaba que los niños se reconocieran a ellos mismos, sus sentires, sus emociones, su cuerpo en general, fue de los momentos con más

participación, con más curiosidad, y sin embargo también fue uno de los momentos con más complicaciones por los materiales, la organización, el tiempo y la evaluación; sin embargo, la mayoría de los propósitos se lograron, los niños diferenciaban sus emociones y esto nos hacía reflexionar y pensar en que cada niño es un mundo distinto, y cada uno logra distintas cosas a distinto tiempo y de diversas formas.

A manera de reflexión se debe enfatizar más en fortalecer todo lo relacionado a las emociones de los niños, ya que ellos experimentan emociones que muchas veces no entienden, y no se da mucho lugar a esto en la escuela o en la vida, a pesar de la importancia de lo emocional para el desarrollo y el aprendizaje.

El segundo momento el evaluativo donde se buscaba que los niños compartieran con el otro y lo otro, para que valoraran al otro, fue el momento cuando más los niños expresaron su sentir, su inconformidad, su ser; sin embargo, también fue el momento con más conflictos, con más peleas entre los niños, donde las interacciones se dieron pero algunas veces terminaban en peleas y conflictos, a pesar de esto el compartir con los niños y ver cómo trabajan en equipo, como encontraban la solución a una situación que ni nosotros mismos habíamos pensado, nos hacía pensar en la importancia que tiene el fortalecer estas relaciones y fortalecer la idea de que el otro es fundamental en el desarrollo personal. Pensamos que el poder generar más actividades en grupo, donde los niños se apoyen unos a otros para solucionar las distintas pruebas o desafíos que se les presentes es algo que ayudaría a fortalecer los lazos que se tienen al interior del grupo.

En el momento constructor donde se buscaba que los niños se proyectaran a futuro, podían expresar lo que les gustaría ser, proponerse planes y metas fue lo que se desarrolló con más fluidez, donde los niños querían mostrar su subjetividad a través de un talento, de un dibujo, de una representación, y esto permitió que evidenciáramos que les estaba dejando el proceso para

su ser, un pequeño apoyo en su florecimiento, permitiéndonos reflexionar acerca del poder que tiene la educación en la vida de un niño, el poder que tiene el niño en su propio proceso, y como dejando que el niño sea en la escuela aportará a su vida y a su desarrollo.

Reflexiones Acerca del Rol Docente

Desde las reflexiones a nivel docente se deben decir varias cosas, en primera instancia, uno de los grandes retos que tienen los maestros en esta propuesta es desprenderse de esas esquematizaciones del cómo enseñar y el cómo aprender que no permiten esos despliegues del ser, atender a esa preocupación de cambiar el paradigma que se tiene por herencia cultural implica que el maestro tiene el deber de permitir que también aflore su ser para que de esa manera pueda seducir a los estudiantes desde estas mismas dinámicas.

Sin embargo, este proceso de despliegue del ser también suscita acudir a la creatividad, a la espontaneidad, al resurgimiento de lo divergente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; llama la atención que *ser* en la escuela se traduce en el dialogo con el estudiante, en la propuesta que él tiene, en la opinión que da, en las formas de escucharlo y de expresarse, es decir que se relaciona con su historia de vida, con lo vivido. Por eso se evidencia que esta propuesta necesita más procesos creativos, espontáneos, libres, dinámicos por parte del maestro, más posibilidades de dialogo para que surjan esas narrativas propias, porque en definitiva la propuesta desde esta perspectiva nos obliga a transformarnos, a cambiar, a trascender a otras nociones de entender al niño y darle una voz en el aula.

Por otra parte, se hace necesario resaltar que desde el rol maestro se presentaron dificultades a la hora del diseño de la implementación y en la ejecución en particular porque algunas actividades que se presentaron con una intención y propósito claro no tuvieron el valor suficiente en los niños, es decir que de alguna manera los resultados esperados no se dieron

porque se utilizó un método que no era apropiado en ese momento, porque la planeación no fue bien orientada, o porque la explicación no era clara, entre otros; sin embargo estas dificultades incentivan a fortalecer esos aspectos en futuros procesos para así propiciar cada vez mejores ambientes de aprendizaje.

El despliegue del ser en el maestro y en el niño es un desafío dentro de nuestra cotidianidad, por tanto, asumir esas posibilidades de que el maestro sea y en tanto el estudiante pueda ser abren un mundo de devenires que nutren la expresividad de ambos, por eso creemos que la educación física resulta ser un medio potenciador de esta nueva perspectiva que supera el estar bien para darle cabida a que el niño pueda ser, en tanto se entienda que se puede ser queriéndose expresar, queriendo vivir.

Reflexiones Sobre el Proceso de Evaluación

Al tratar un tema como la subjetividad infantil, es muy difícil hablar de formas de evaluar y de dar valoración, porque cada niño interpreta, aprende, ve el mundo de manera diferente, al pensar en cómo poder evaluar un ser tan espontáneo y diverso se es difícil no caer en la limitación, en la regularización; sin embargo nunca fue el objetivo poder evaluar la subjetividad de los niños, sino más bien poder evidenciar como esta subjetividad sale a flote en la escuela, y qué aporte le podría dar esta al desarrollo del bienestar del niño.

En varias ocasiones lo que escribían los niños en el portafolio solo era un reflejo de lo que en verdad pensaban, vivían o experimentaban en los espacios de clase, por tanto los instrumentos de evaluación que se desarrollen para tener en cuenta la subjetividad deberían no perder de vista la posibilidad de la diversidad y la emergencia, puesto que el cuerpo es un constructo de saberes, pensamientos y costumbres sin igual, que interactúan en un espacio y se van formando nuevas concepciones, maneras de ver el mundo y oportunidades de vivirlo.

Referencias

- Agray Vargas, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 29, 420–427.
- Alfaro, Jaime, & Guzmán, Javier, & Sirlopú, David, & García, Catalina, & Reyes, Fernando, & Gaudlitz, Lorraine (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en los Estudiantes (SLSS) de Huebner en niños y niñas de 10 a 12 años de Chile. *Anales de Psicología*, 32(2), 383-392. [fecha de Consulta 6 de octubre de 2021]. ISSN: 0212-9728. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16745250009>.
- Álvarez. María Elisa La subjetividad e intersubjetividad: un camino en la comprensión de lo cultural. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 323-336, maio/ago. 2016.
- Aristóteles, *Ética Nicomáquea*; TR. J. Pallí Bonet, Madrid, Gredos, 1995 3ªreim. —, *Política*; TR. M. García Valdés, Madrid, Gredos, 1994 1ªreim
- Bauman, Z. (1973). *La cultura Como Praxis*. Editorial Paidós.
- Bericat, E. (2016). Cultura y Sociedad. En *La Sociedad Desde la Sociología. Una introducción a la Sociología General* (pp. 123–148). Tecnos.
- Bruck, S.; Ben-Arieh, A. (2020): La historia del estudio Children's World, *Sociedad e Infancias*, 4, 35-42
- Cabrolíé Vargas, M. (2010). La intersubjetividad como sintonía en las relaciones sociales. *Redescubriendo a Alfred Schütz. POLIS Revista de la Universidad Bolivariana*, 9, 317–327.

- Casas & Frones, I. (2019). From snapshots to complex continuity: Making sense of the multifaceted concept of child well-being. *Childhood*, on-line first, 1-15. <https://doi.org/10.1177/0907568219895809>.
- Castaneda, Y., Betancourt, J., Salazar, N., & Mora, A. (03 de Agosto de 2017). *Revista Electrónica PSYCONEX*. Obtenido de Tomado de: file:///C:/Users/Nicolas%20peñuela/Downloads/328547-Texto%20del%20art_culo-130295-2-10-20210414.pdf
- Castilla León, M. F. (2013). Bienestar Infantil: ¿es posible medirlo? *Boletín Médico del Hosp*, 17(1), 1–4. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462014000100010
- Castro, O. A. (2019). *Ser libre para vivir, vivir para ser feliz, una apuesta desde la motricidad, creativa - inteligente, como posibilidad para aprender a vivir juntos*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10294>.
- Chala Trujillo, Mabel. (2017). La felicidad, un asunto de niños. *Desbordes. Revista de Investigaciones. Escuela de Ciencias sociales, artes y humanidades - UNAD*. 6. 47. 10.22490/25394150.1864.
- Conde Rivera Marina Gaviota, R. M. E. (2008). *Nuevas Pedagogías Del Cuerpo Para La Transformación De Las Subjetividades Subordinadas En Subjetividades Emancipadas*. Universidad Pedagógica Nacional y CINDE.
- Correal, M. 2018, *Programas de promoción de la felicidad en el contexto escolar*, Universidad de los andes, Facultad de ciencias sociales, Repositorio Institucional Séneca, Tomado de <http://hdl.handle.net/1992/40414>

De Cols Susana. Iacolutti Maria Dolores, a. (2006). *Enseñar y Evaluar en formación por competencias laborales Conceptos y orientaciones metodológicas*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Díaz Velasco, A. (2008). ¿Qué Nos Insinúa La «Experiencia Corporal»? *Revista Corporeizando*, 1(2), 5–22.

Díaz, Sandoval José, (2014), la subjetividad en el enfoque del desarrollo: calidad de vida, bienestar subjetivo y capacidades subjectivity in the approach of development: quality of life, subjective well-being and capabilities, Valparaíso, Chile, p. 4.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research* (31), 103-157.

Diener, E., Suh, E., Lucas, R. y Smith, H. "Subjective well-being: three decades of progress", *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302, 1999.

Diener, E. Madrid Tomo 3, N.º 8, (1994): 67, “El bienestar subjetivo”, tomado de:
<https://www.proquest.com/openview/c8ad691d7fd59f59ae6556c364aef6ea/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4852148>

Egg, A. (2011). *Diccionario del Trabajo Social*. Cordoba: Brujas

European Foundation for the improvement of living and working conditions. Quality of life in Europe. Alemannia: Publications Office; 2005

Gabilondo, Angel. (5 de marzo del 2012). Evaluación y valoración, El salto del Ángel.
<https://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2012/03/evaluación-y-valoración.html>.

García Martín, M. A. (2002). El bienestar Subjetivo. *Escritos de Psicología*, 18–39.

García Retana, José Ángel (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1),1-24. [fecha de Consulta 8 de octubre de 2021].

ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>

García, Martin Miguel Ángel, (2002) “el bienestar subjetivo subjective well-being “,

Departamento de Psicología social Málaga Escritos de Psicología, 2002, 6, 18-39

Gobierno de Colombia, (2018), *Política Nacional de infancia y adolescencia*, Gobierno de

Colombia, República de Colombia, Obtenida de:

https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11131.pdf

González Bueno, G. Von Bredow, M. Becedóniz, C. (2010). *Propuesta De Un Sistema De Indicadores Sobre Bienestar Infantil En España*. Unicef España.

Haydeé Tonon Graciela, Denise Benatuil, Maria Juliana Laurito. (2017). *Las dimensiones del bienestar de niños y niñas que viven en Buenos Aires*. Ediciones Complutense.

Henry, M., (2007). *Filosofía y fenomenología del cuerpo*.

Hernández Romero, Yasmín, & Galindo Sosa, Raúl Vicente (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz. *Espacios Públicos*, 10(20),228-240. [fecha de Consulta 24 de enero de 2022]. ISSN: 1665-8140. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602012>

Hernández, F. Cómo se ven y cómo se sienten. El papel de la Escuela Primaria en la subjetividad infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona. 350. p. 56-60, 2005. Como se citó en RUIZ,

MARIEL ALEJANDRA

Jaramillo, J., et al. (2004). *Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física*, PCLEF.

Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación Física.

- Lauriola, R. (2006) From eudaimonia to happiness. Overview on the concept of happiness in the ancient Greek culture with a few glimpses on modern time. *Revista Espaço Acadêmico*, No. 59
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación, Universidad de Huelva*, 167–179.
- Magro, M, (1 de diciembre de 2016) Evaluar es aprender. WordPress
<https://carlosmagro.wordpress.com/2016/12/01/evaluar-es-aprender/>.
- Mancilla Vega, C. G. (2013). *Satisfacción de la clase de educación física, desde la perspectiva de los estudiantes de segundo año medio, del colegio Baquedano de la ciudad de valdivia*. Universidad Austral de Chile.
- Martínez, J. (2008). bienestar y regímenes de Bienestar ¿por qué abordarlos? En C. L. de Ciencias Sociales (Ed.), *¿Arañando Bienestar?* (pp. 23–51). CLACSO.
- Merleau-Ponty, M. Fenomenología de la percepción. Barcelona: Península, 1975.
- Ministerio de educación nacional (MEN) serie lineamientos curriculares Educación física, recreación y deportes, 2018, obtenido de:
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Referentes-de-Calidad/339975:Lineamientos-curriculares>
- Minujin, A V Bagnoli, A Osorio y L Aguado (2015) *Primera infancia cómo vamos: identificando desigualdades para impulsar la equidad en la infancia colombiana* Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano.
- Molano, M. (2015). Didáctica Inter estructural de la Educación Física, basada en la epistemología de la complejidad: Editorial Kinesis.

Molano, M. Ángel. (2012). Fundamentos estructurales de la experiencia corporal. *Lúdica Pedagógica*, 2(17). <https://doi.org/10.17227/ludica.num17-1778>

Morin, E. (2003). *El Método VI*. Ediciones Catedra.

Moya, A, Vargas, J, García, Farfán, A Romero, O (2020). *¿Cómo se relaciona la pandemia del COVID-19 con la salud mental de los colombianos?*

Moyano Díaz, Emilio, & Ramos Alvarado, Nadia. (2007). Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Universum (Talca)*, 22(2), 177-193. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762007000200012>

OMS (1948). *Constitución*. Organización Mundial de la Salud.
<https://www.who.int/es/about/governance/constitution#:~:text=La%20salud%20es%20un%20estado,o%20condición%20económica%20o%20social>.

Ortiz-Benavides E. Bienestar y felicidad: Un estudio de datos panel en el Municipio de Pasto, Colombia 2008 - 2010. *Rev. Univ. salud*. 2016; 18(1):88-101.

Oyanedel, Juan Carlos, Alfaro, Jaime; Varela, Jorge; Torres, Javier, 2014, *¿Qué afecta el bienestar subjetivo y la calidad de vida de las niñas y niños chilenos?: resultados de la Encuesta Internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil*, Universidad del Desarrollo; Universidad de Santiago de Chile, Concepción (Chile); Santiago (Chile), **ISBN (13):** 978-956-353-700-0

Oyarzun Gómez, Denise María Valeria, (2016), predictores del bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes en Chile, Valparaíso, Chile.

- Pacheco Montesdeoca, Psicomotricidad en Educación Inicial: Algunas consideraciones conceptuales, Primera Edición Octubre-2015, QUITO – ECUADOR ISBN: 978-9942-21-591-8
- Picq y Vayer, (1984). Educación Psicomotriz y retraso mental, Editorial científico- medica, Barcelona (España) ISBN:84-224-0586-5
- Quindi Pichazaca, N. (2017). *Desarrollo de la inteligencia kinestésica corporal a través del juego de la escaramuza en el nivel inicial de 3 a 4 años de edad en la unidad educativa comunitaria intercultural bilingüe Quilloac, periodo 2016-2017*. Universidad Politécnica salesiana.
- Quiroz Posada, R. E. (2011). Currículo Crítico En La Formación Ciudadana. *Educere, Artículos Arbitrados*, 621–628.
- Rosas, Ana maría, & Nivon, Eduardo (1991). Para interpretar a Clifford Geertz. Símbolos y metáforas en el análisis de la cultura. *Alteridades*, 1(1),40-49. [fecha de Consulta 18 de abril de 2022]. ISSN: 0188-7017. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74746342005>
- Rubio Jojoa, O. A. (2018). *La Teoría de la Autodeterminación y el Estudio del Bienestar en la Niñez*. Universidad de los Andes.
- Ruiz Mariel, Alejandra. (2011) La construcción de identidades corporales alternativas en los límites de un proyecto educativo hegemónico *Movimiento*, vol. 17, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 83-100 Escola de Educação Física Rio Grande do Sul, Brasil

Ruiz, A. M. (2010). Volver a pensar la pedagogía de la educación física escolar: experiencia, saber y práctica pedagógica. *Pensar a Práctica*, 13(1).

<https://doi.org/10.5216/rpp.v13i1.7872>

Ruiz, M. A. (2010). *Experiencias de corporeidad en la escuela primaria: Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos*. Universidad de Barcelona.

Ruiz, Mariel Alejandra El papel de la escuela y la educación física en la construcción de la corporeidad infantil.: un estudio desde la perspectiva narrativa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* [online]. 2011, v. 33, n. 1 [Accedido 24 noviembre 2021], pp. 37-50. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000100003>>. E pub 01 Set 2011. ISSN 2179-3255. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000100003>.

Ruiz, Mariel, (2021) “Cuerpos en la escuela: Experiencias pedagógicas de infancias entre continentes”, Universidad Oberta de Catuña

Santander, (2015), Características del bienestar subjetivo, social y psicológico en las mujeres en calidad de desplazamiento político en Colombia, Bogotá, Colombia, universidad del norte división de humanidades y ciencias sociales maestría en desarrollo social.

Schnettler Berta, Miranda Horacio, Sepúlveda José, Mora Marcos, Lobos German, Denigra Marianela. (2013). Satisfacción con la vida en personas de etnia mapuche residentes en la Región Metropolitana, Chile: Un análisis comparativo con modelos Logita y Provis. *Suma Psicológica*, 20(1), 70–82.

Seda Santana, Ileana (2002). Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXII (1), 105-128. [fecha de

- Consulta 25 de mayo de 2022]. ISSN: 0185-1284. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032105>
- Seligman, M. E. P. (2002). *La auténtica felicidad*. México: Ediciones B.
- Stokoe, P. (1978) *Expresión Corporal Guía didáctica para el docente*, Ricordi Americana S.A.E.C, Buenos Aires (Argentina)
- Valdez, M. (1991). Dos aspectos en el concepto de bienestar. *DOXA*, 69–89.
- Valdivia Guzmán, M. (2016). *Felices con la Educación Física*. Universidad de Jaén.
- Vargas Melgarejo, Luz María Sobre el concepto de percepción. *Alteridades* [en línea]. 1994, 4(8), 47-53[fecha de Consulta 8 de mayo de 2022]. ISSN: 0188-7017. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>
- Vásquez Moreno, J. (2019). *Bienestar infantil y autonomía, un estudio a través de la mirada de los niños: dos estudios de caso en Bogotá, Colombia*. Uniandes
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*. 3 (9), 87- 116; y 4 (10), 125-127.
- Zagalaz Sánchez, M., Moreno del Castillo, R., & Cachón Zagalaz, J. (2013). Nuevas tendencias en la Educación Física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(4), 263-294. Doi:
<https://doi.org/10.18172/con.497>
- Zubieta, Elena, Muratori, Marcela, & Fernandez, Omar. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género. *Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 3(1), 66-76. Recuperado el 25 de marzo de 2022, de
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-74752012000100005&lng=pt&tlng=es.

Anexos

Anexo 1. Rúbricas de heteroevaluación docente-estudiante.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL						 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>	
FACULTAD DE EDUCACION FISICA							
LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA							
PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR: DEL BIENESTAR AL VIENESER							
COLEGIO: UNION COLOMBIA			CURSO: 404	AÑO: 2022			
Evaluacion del momento perceptivo			CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
			Distingiste diferentes partes del cuerpo (cabeza,hombros,rodillas, pies, cadera, rostro, nuca, etc) y reconociste diferentes sensaciones	Identificaste cuales son los 5 sentidos y que sensaciones que te generan (gusto, disgusto) por medio de emociones	Identifica diversas emociones (ira, miedo, sorpresa) y expresaste algun recuerdo relacionado con trabajado en clase	Te identificaste dentro de cada silueta expresando alguna sensacion, emocion y recuerdo	Identificaste cuales son sus fortalezas y debilidades e integrate elementos del 1 momento en un cuento
NO.	NOMBRE						
F1							
M2							
F3							
F4							
F5							
F6							
M7							
F8							
F9							
F10							
F11							
F12							
F13							

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACION FISICA

LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA

PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR: DEL BIENESTAR AL VIENESER



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Educadora de educadores

COLEGIO: UNION COLOMBIA				CURSO: 404		AÑO: 2022		PROFESORES: NICOLAS PEÑUELA CARDENAS - MARIA PAULA SANTACRUZ PARRA					
Evaluacion del momento perceptivo				CLASE 1		CLASE 2		CLASE 3		CLASE 4		CLASE 5	
				Distingue las diferentes partes del cuerpo (cabeza,hombros,rodillas, pies, cadera, rostro, nuca, etc)	Reconoce diferentes sensaciones por medio de los sentidos (olfato, tacto, gusto, vista)	Identifica cuales son los 5 sentidos y que sensaciones le genera (gusto, disgusto)	Diferencia las sensaciones de las emociones	Le otorga una emoción a una situación o experiencia del pasado.	Identifica diversas emociones (ira, miedo, sorpresa) trabajadas en clase	Relaciona sensaciones y emociones que le generan algun recuerdo	Se identifica dentro de cada silueta expresando alguna sensacion, emocioon y recuerdo	Identifica cuales son sus fortalezas y debilidades	Integra todo lo visto en el 1 momento en la creacion de un cuento
NO.	NOMBRE												
F1													
M2													
F3													
F4													
F5													
F6													
M7													
F8													
F9													
F10													
F11													
F12													

Anexo 2. Rúbrica de autoevaluación del portafolio

Rúbrica de evaluación del portafolio	
	    
¿Qué tan creativo es tu portafolio?	
¿Qué valoración le das a tu portafolio?	
¿Aplicas lo aprendido en clase en tu diario vivir?	
¿Qué tanto empeño le pones a tu portafolio?	
¿Qué tanto interés le pones a tu portafolio?	
¿Qué tanto has aprendido de tu portafolio?	

Anexo 3. Rejilla experiencias del ser

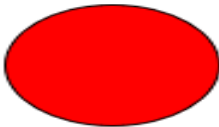
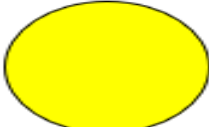
REJILLA DE EXPERIENCIA

INDICACIÓN: Teniendo en cuenta tu participación, interés, dedicación en el **ESPACIO ACADÉMICO DE EDUCACION FISICA**, contesta las siguientes preguntas.

TEN PRESENTE que puedes expresarte libremente al contar tu experiencia

¿Qué fue lo que más te gusto de la clase de Educación Física? 	
¿Qué fue lo que menos te gusto de la clase de Educación Física? 	
¿Explica porque te gustaron o disgustaron esas cosas? 	
¿Alguna de esas cosas lo aplicas en tu diario vivir? Como y por qué? 	
¿Qué aprendiste de nuevo en todas las clases que tuvimos de educación física? ¿Cuáles? Y por qué? 	
Pudiste expresar en clase intereses, gustos, metas, logros, deseos, ideas, sueños, entre otros. ¿Sí? ¿No? ¿Cuáles y cómo? 	
Cuéntanos tu experiencia en la clase de Educación Física y si algo ha cambiado en ti. 	

Anexo 4. Semáforo de la coevaluación

RÚBRICA DE EVALUACION ENTRE PARES ESTUDIANTE- ESTUDIANTE (Coevaluación)	
INDICACIÓN: De acuerdo con los colores del semáforo, coloca en los espacios: ● Aspectos que quieres que mejore algún compañero ● Aspectos que creas importantes que hay en tus compañeros de clase. ● Aspectos muy importantes que resalta de tu compañero o grupo	
Nombre: Curso:	
 ROJO	
 AMARILLO	
 VERDE	
COMENTARIOS:	

Anexo 5. Rúbrica de maestro emocional.

RÚBRICA DE EVALUACION ENTRE PARES ESTUDIANTE- DOCENTE (Coevaluación)				
Lee cada uno de los puntos y de acuerdo con lo que viste en el proceso de enseñanza sobre los profesores María Paula Santacruz y Nicolas Peñuela. Dibuja una carita de acuerdo con lo que tu creas pertinente. Si quieres contarnos algo más utiliza es espacio de observaciones.				
 SIEMPRE	 CASI SIEMPRE	 REGULARMENTE	 CASI NUNCA	 NUNCA
Enunciados			Profesora Maria Paula	Profesor Nicolas
El profesor participa contigo en las actividades				
El profesor esta atento a resolver inquietudes que el grupo tenga y se apoya de los estudiantes tambien				
El profesor menciona y explica que temas se van a trabajar en la clase				
El profesor te incentiva a que quieras participar en las actividades				
El profesor escucha las opiniones, comentarios o aportes de tus compañeros o que tu tengas				
El profesor da espacios para que puedas expresar como te sientes, que te gusta, que no te gusta, que te pasa, etc				
El profesor propone nuevas actividades que te hagan interesarte en la clase				
El profesor da espacios para que puedas proponer, hablar, crear, idear, nuevas actividades				
El profesor incentiva el trabajo en equipo				
Observaciones				

Anexo 6. Micro diseño

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACION FISICA LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA DEL BIENESTAR SUBJETIVO AL VI-EN-SER		Primer Momento La percepción de mi experiencia Sesión: 1					
Colegio: IED Union Colombia		Direccion: Carrera 7 a #182 A 07	Sede: A	Area: Educacion Fisica	Periodo Escolar: 1 periodo Academico		
Momento: PERCEPTIVO		SUBJETIVIDAD		Grado: 4 de primaria	Curso: 403/404		
Dimension Corporal: INTRACORPORAL		Rango Edad: 8 a 12 años		Tiempo por sesion: 45 minutos			
Profesores: Nicolas Peñuela Cárdenas – María Paula Santacruz Parra.							
DESCRIPCION GENERAL							
Intencionalidad Formativa: Aportar al Bienestar Subjetivo en las aulas de primaria							
Eje de analisis: La percepción de mi experiencia							
Proposito General: Reconoce su historia corporal en relacion con la percepción de diferentes aspectos de su vida							
Proposito de la Sesion: Distingue las diferentes partes del cuerpo y reconoce diferentes sensaciones por medio de los sentidos							
Metodologia: Trabajo en parejas y grupal- Descubrimiento guiado							
DESARROLLO DE LA CLASE	FASE SUBJETIVA	 	1-Bienvenida: Saludo inicial, bienvenida al proceso y explicacion de la intencion del pilotaje			Recursos	Evaluación
			2-El Reloj de Jerusalén: Para este calentamiento, se escogen 10 niños o niñas del grupo para que realicen un círculo cogidos de las manos, el resto de niños también se toman de las manos haciendo un círculo mas grande encerrando a los 10 niños, los niños de adentro van girando hacia la derecha, y los niños de afuera van girando hacia la izquierda, todos cantan la siguiente ronda : ¡Del reloj de Jerusalén, da la hora siempre bien! en ese momento el/la docente escoge un número del 1 al 12, lo grita a todo el mundo y todos siguen con la cuenta, ¡da la 1, da las 2, da las 3, da las 4! y según el número que grite el docente el círculo de adentro con 10 niños debe salir a atrapar a los niños que hacen parte del círculo de afuera y añadirlos a su círculo, el juego termina una vez que todos los niños estén atrapados en el círculo de adentro.			*Conos, petos o platillos. *Una hoja de papel *Esfero o lapiz	*Heteroevaluación *Autoevaluación
			3.En un primer momento, Se ubican los niños con la actividad de Simón dice en parejas, y cada pareja se hace frente a frente, con la distancia de un metro, y cada pareja va a contar con un cono, platillo o peto y lo va a colocar en la mitad de los dos, el objetivo del juego es atrapar el cono antes que su compañero cuando el/la docente diga "el cono" el desarrollo del juego se da en cuanto a que los niños deben tocar lo que diga el/la docente a modo de preparación para tocar el cono y de reconocimiento de su cuerpo, por ejemplo, "se van a tocar los pies, ahora las rodillas, ahora los brazos, ahora los codos," etc. Con el objetivo de que reconozca las partes de su cuerpo por medio del tacto y las de su compañero por medio del sentido de la vista.			Producto Físico de la actividad	
			4-En un segundo momento, de igual manera los niños ubicados frente a frente, se darán la vuelta dándose la espalda entre sí, mientras eso el/la docente pondrá un dulce debajo de cada uno de los conos, en ese momento los niños se darán la vuelta, y continuaran con el juego del cono, sin embargo el o la primer niño de cada pareja que logre después de realizar la actividad tocar el cono primero, ganará el dulce que está debajo de cada cono, después, de igual manera los niños se darán la vuelta y se pondrá un algodón con un poco de perfume debajo del cono, se repetirá la actividad y el primer niño o niña que consiga tocar el cono antes que su compañero, podrá oler primero el algodón con perfume y después su compañero.			Una hoja de papel con las descripciones de las sensaciones, las percepciones de las actividades	
			5-Y en el tercer momento por último cada niño se dará la vuelta y se tapará los ojos con un saco o con el tapabocas, y se sentará de espaldas a su compañero y el/la docente pasará con objetos de diferentes materiales (suaves y/o duros) y permitirán que los niños los perciba por medio del tacto.			TERMINOS IMPORTANTES EN LA ACTIVIDAD.	
			6-Momento integrador, los niños utilizan su hoja de papel y su lápiz y/o esfero para escribir las sensaciones, percepciones o emociones que sintieron en cada uno de los momentos de la clase. Y escribe como se sintieron, si les gusto o no, y que aprendieron de la actividad del día			Para tener en cuenta: Sensaciones: impresión que los estímulos externos producen en la conciencia y que es recogida por medio de alguno de los sentidos. Percepción: Primer conocimiento de una cosa por medio de las impresiones que comunican los sentidos. Emociones: Las emociones son respuestas o reacciones fisiológicas de nuestro cuerpo ante cambios o estímulos que aparecen en nuestro entorno y en nosotros mismos	

Anexo 7. Consentimiento informado



Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Consentimiento Informado

Estimado(a) señor(a) padre de familia, el siguiente consentimiento informado se realiza con el fin de obtener el permiso para que su hijo(a) _____ estudiante del Colegio Unión Colombia Sede A del grado 40___ participe en un proyecto Curricular en el Área de Educación Física Realizada por estudiantes de Decimo semestre de la licenciatura en Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, el proyecto denominado *Del bienestar al VienSer* es un proyecto curricular particular que busca desarrollar a través de actividades sensoriales, de trabajo en equipo, lúdicas, recreativas, artísticas, entre otras, fomentar el bienestar subjetivo de los niños y niñas de los cursos de 4 grado.

Los datos obtenidos serán de carácter confidencial, se guardará el anonimato, estos datos serán organizados con un número asignado a cada participante, la identidad de los niños estará disponible sólo para el personal del proyecto y se mantendrá completamente confidencial, se dará un informe al colegio con los resultados para así aportar al continuo mejoramiento del bienestar de los niños y niñas del Colegio Unión Colombia.

Si autoriza por favor llenar los datos pedidos anteriormente y firmar en el siguiente campo:

Nombre del acudiente _____ ¿acepta que su hij@ participe en el proyecto *Del bienestar al vieneser*? SI___ No___

Firma _____ Fecha___/___/___

Anexo 8. Encuesta de percepción de bienestar

NOMBRE: _____	EDAD: _____
PREGUNTAS	CURSO: _____

1. SEÑALA A TODAS LAS PERSONAS QUE VIVEN CONTIGO EN TU HOGAR Y ESCRIBE CUANTAS DE ELLAS LO HACEN.

					
PAPA. CUANTOS:	MAMA. CUANTAS:	ABUELA. CUANTAS:	ABUELO. CUANTOS:	HERMANO. CUANTOS:	HERMANA. CUANTAS:

2. ¿VIVES EN UNA CASA O EN UN APARTAMENTO?

 CASA GRANDE CASA PEQUEÑA		 APARTAMENTO GRANDE APARTAMENTO PEQUEÑO
---	--	---

3. CUAL DE ESTOS ALIMENTOS CONSUMES A DIARIO

 DESAYUNO	 ALMUERZO	 CENA
REFRIGERIO 		 ONCES

4. ¿QUE ACTIVIDADES TE GUSTAN HACER?



BAILAR



PINTAR



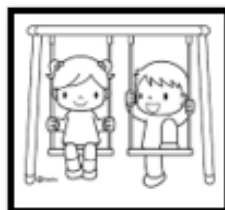
JUGAR UN DEPORTE



LEER



ESCUCHAR MUSICA



IR AL PARQUE

TOCAR UN
INSTRUMENTO

CANTAR



COCINAR

JUGAR
VIDEOJUEGOS

¿QUE OTRA?
DIBUJALA Y
ESCRIBELA:



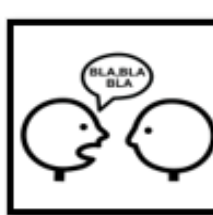
5. ¿Qué MATERIA TE GUSTA MAS?

EDUCACIÓN
FÍSICA

MATEMATICAS



ARTES



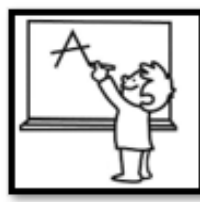
INGLES



SISTEMAS



ETICA



ESPAÑOL



BIOLOGIA



CIENCIAS SOCIALES

Anexo 9. Entrevista profesor Educación Física de la institución

Docente de Educación Física Colegio Unión Colombia Sede A:

La siguiente es una entrevista realizada con el fin de obtener datos relevantes sobre la situación a nivel del área de educación física del colegio Unión Colombia, donde se le pregunto al profesor del área de educación física aspectos relevantes para el desarrollo de la propuesta, contando con su autorización para la divulgación de las respuestas únicamente con fines del proyecto.

1. ¿Cómo era la educación física en el colegio cuando llegó usted a dictar clases?

inicialmente cuando yo llegué aquí al colegio la edificación era una edificación rustica, era un colegio viejo, con instalaciones viejas, y tenía dos espacios más pequeños que una cancha de baloncesto y le dictaba clase desde prescolar a quinto dos cursis por cada nivel, el material era muy escaso, solo había una barra de equilibrio, unos rodaderos y unas escalinatas, las clases pues las dictaba yo con las partes normales del calentamiento, la parte gruesa del fundamento que se iba a enseñar o de la parte de la temática que teníamos para la clase y la finalización y la relajación ya con el juego libre.

2. ¿Usted se rige por el PEI del colegio?

el PEI del colegio estaba basado en las habilidades comunicativas, leer, escribir, escuchar y hablar, entonces todo lo que hacemos nosotros debe estar basado en esto, igual la clase de educación física, todo lo que hacemos tanto de sudokus como en el patio lo tenemos basado en este enfoque del PEI que maneja todo el colegio, además del enfoque neurolingüística que se manejan.

3. ¿Cuáles son los aspectos más importantes de su clase de educación física?

Los aspectos más importantes que se manejan en mi clase de educación física es todo a través de la corporalidad, la corporalidad no solamente del ejercicio físico sino del ejercicio mental, por eso en la clase se divide en dos partes, la clase del ejercicio mental a través de los sudokus y el ejercicio físico a través del desarrollo de habilidades físicas básicas y predeportivas.

4. ¿cree usted que el colegio se preocupa por el bienestar de los niños o solo por su rendimiento académico?

Como primer fin de cualquier institución es el bienestar de los estudiantes, este bienestar de los estudiantes conlleva el mejoramiento y rendimiento académico unido al esfuerzo de los docente y todos los directivos docentes y propender para que esto se cumpla y para que todas las cosas necesarias para este fin se cumpla, los docentes en cada salón como son directores de curso son los primeros llamados a preocuparse por el rendimiento académico y la parte a nivel del tiempo libre y educación física, se encarga como tanto el docente como los programas que se puedan presentar dentro del desarrollo del año escolar.

5. ¿Cree usted que desde la Educación Física se puede desarrollar el bienestar de los niños? ¿Como?

Si claro que sí, el bienestar es lo primero y máximo que hay en la clase de educación física, así como le decía ayer, los muchachos en el momento en que lo ven a uno llegar al salón, cambian la actitud, cambia su precepción les sale una sonrisa y lo primero que hacen es cerrar lo estaban haciendo y alistarse para lo que viene en ese momento, con la sola percepción de que el profesor llegue por la ventana y lo vean llegando al salón.

6. ¿Cree usted que el tiempo que se le da a la clase de educación física es suficiente?

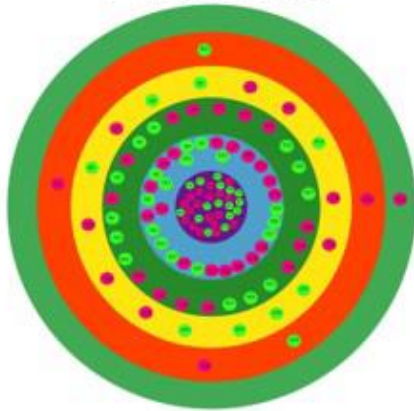
Para la educación física nunca el tiempo es suficiente, los niños para su desarrollo físico necesitan mínimo 4 horas semanales, pero aquí tenemos solamente 2 reducidas a 1 hora y media o una hora y 10 y toda en un bloque, es decir que los niños solamente una vez a la semana tienen la clase de educación física, por fortuna esos dos cursos estaban con ustedes y tenían más tiempo para hacer educación física.

7. ¿Cree usted que los materiales que tienen los niños en el colegio son suficientes para realizar educación física? si no ¿por qué?

El ideal que yo percibo es que si cada niño tuviera un balón para la clase seria perfecto, pero generalmente nos toca hacer grupos de 3 o parejas para que los balones alcancen, no siempre tenemos la cantidad suficientes para los niños, ojala cada uno tuviera el suyo, que es lo que uno propende cuando está aquí en el colegio y está solicitando que el presupuesto incluyan material didáctico como para educación física, y tener una cosa para cada niño seria perfecto de todo de micro de baloncesto de todo.

Anexo 10. Análisis del Momento Perceptivo por cursos

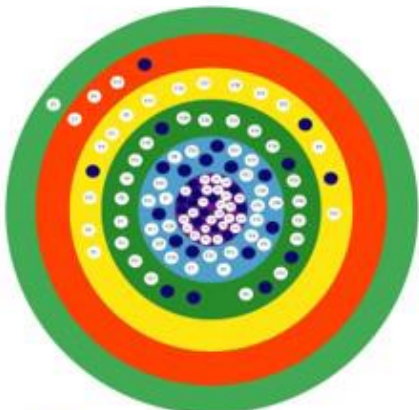
PERCEPTIVO



VERDE CLARO	VERDE OSCURO	AMARILLO	VERDE OSCURO	VERDE OSCURO
VERDE CLARO	VERDE OSCURO	AMARILLO	VERDE OSCURO	VERDE OSCURO
VERDE CLARO	VERDE OSCURO	AMARILLO	VERDE OSCURO	VERDE OSCURO
VERDE CLARO	VERDE OSCURO	AMARILLO	VERDE OSCURO	VERDE OSCURO
VERDE CLARO	VERDE OSCURO	AMARILLO	VERDE OSCURO	VERDE OSCURO

PERCEPTIVO	DESCRIPTOR	SUJETO	EQUIVALENTE	PORCENTAJE
	VERDE CLARO	N9-N10-H25-N15	4	12%
	VERDE OSCURO	N13-N22-H20-H17-H16	5	14%
	AMARILLO	H2-N3-N6-N11-N12-H24-H27-N28-N19-H16	10	29%
	VERDE OSCURO	H4-H5-H8-N7-N23-H24-N32-H35-H26-N14-N31	11	31%
	VERDE OSCURO	H34-H33-N36-N1	4	11%
	VERDE OSCURO	N21	1	3%
			35	100%

PERCEPTIVO



VERDE CLARO	VERDE OSCURO	AMARILLO	VERDE OSCURO	VERDE OSCURO
VERDE CLARO	VERDE OSCURO	AMARILLO	VERDE OSCURO	VERDE OSCURO
VERDE CLARO	VERDE OSCURO	AMARILLO	VERDE OSCURO	VERDE OSCURO
VERDE CLARO	VERDE OSCURO	AMARILLO	VERDE OSCURO	VERDE OSCURO
VERDE CLARO	VERDE OSCURO	AMARILLO	VERDE OSCURO	VERDE OSCURO

PERCEPTIVO	DESCRIPTOR	SUJETO	EQUIVALENTE	PORCENTAJE
	VERDE CLARO	F3-M7	2	6%
	VERDE OSCURO	F10-M24-M15-M2-M16-F23-M28-29	8	23%
	AMARILLO	F17-F11-M21-M33-F32-F26-F20-M15	8	23%
	VERDE OSCURO	F4-F5-F8-F12-F19-F25-F30-F31-F32-M34-F9-M22-F14	13	37%
	VERDE OSCURO	F6-F13-M27	3	8%
	VERDE OSCURO	F1	1	3%
			35	100%

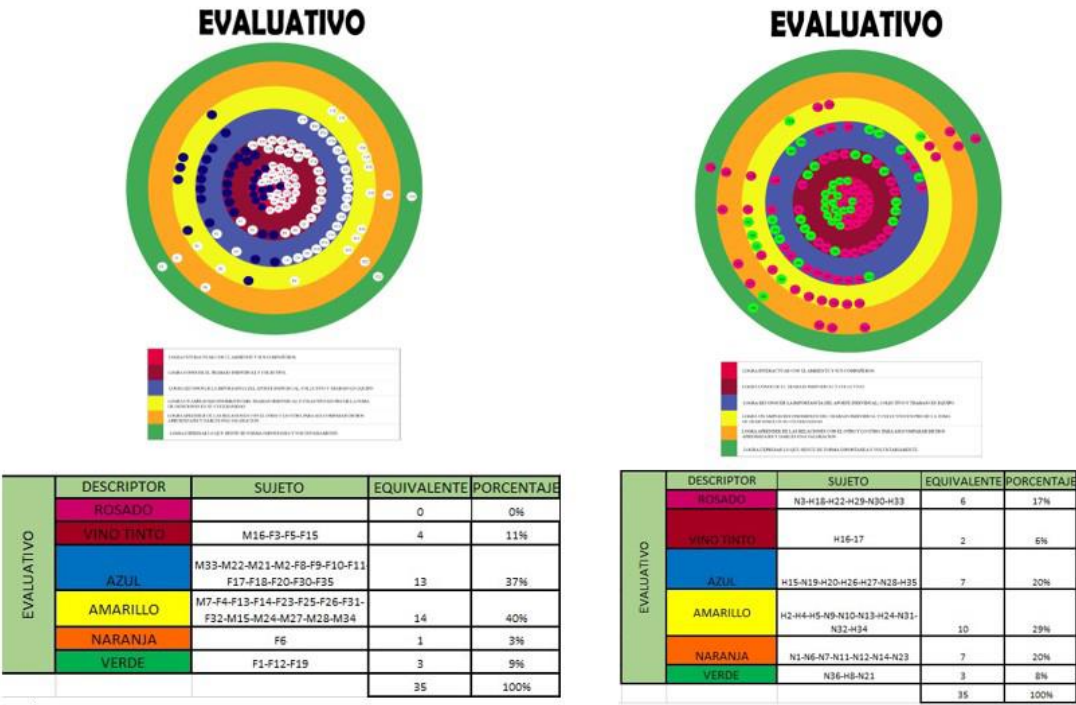


+	Lo logra con mucha facilidad	Lo logra con facilidad	Lo logra con dificultad	Lo logra con mucha dificultad	Logra desempeñar otro proceso u aprendizaje. ¿Cual?
	Identifica varias emociones del pasado y lo relaciona a un momento o recuerdo	Identifica más de 2 emociones y lo relaciona a un momento o recuerdo.	Identifica alguna emoción y la relaciona a un momento o recuerdo.	Se le dificulta identificar alguna emoción del pasado y un recuerdo	



+	Lo logra con mucha facilidad	Lo logra con facilidad	Lo logra con dificultad	Lo logra con mucha dificultad	Logra desempeñar otro proceso u aprendizaje. ¿Cual?
	Describe detalladamente alguna <u>sensacion</u> o <u>emocion</u> agradable o desagradable	Describe concretamente alguna <u>sensacion</u> o <u>emocion</u> que le genere algo agradable o desagradable	Describe alguna <u>sensacion</u> o <u>emocion</u> pero lo que le genera	Se le dificulta describir lo que <u>experimenta</u> y no lo relaciona con <u>algún</u> gusto o disgusto	

Anexo 11. Análisis del momento evaluativo por cursos

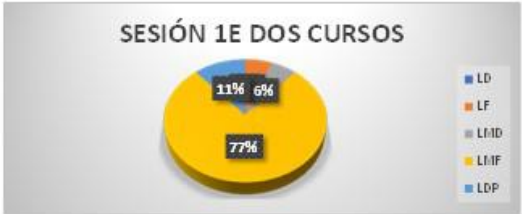


Lo logra con mucha facilidad	Lo logra con facilidad	Lo logra con dificultad	Lo logra con mucha dificultad	Logra desempeñar otro proceso u aprendizaje. ¿Cual?
Expresa con facilidad y detalladamente cuáles son sus debilidades y fortalezas	Expresa con facilidad y concretamente cuáles son sus debilidades y fortalezas	Expresa alguna debilidades y fortalezas, pero se le dificulta explicar la razón.	Se le dificulta expresar alguna fortaleza o debilidad	

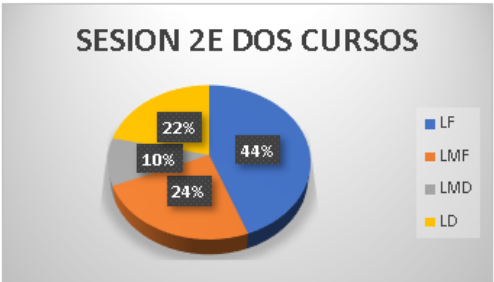
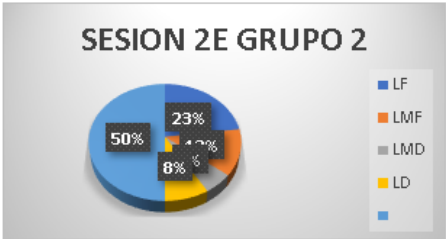
Lo logra con mucha facilidad	Lo logra con facilidad	Lo logra con dificultad	Lo logra con mucha dificultad	Logra desempeñar otro proceso u aprendizaje. ¿Cual? (LDP)
Da una valoración detallada de cómo fue su trabajo y el de su equipo y explica razones	Da una valoración concreta de cómo fue su trabajo y el de su equipo	Da una valoración de cómo fue su trabajo y el de su equipo, pero no explica el porque	Se le dificulta dar una valoración propia y su equipo y no explica el porque	



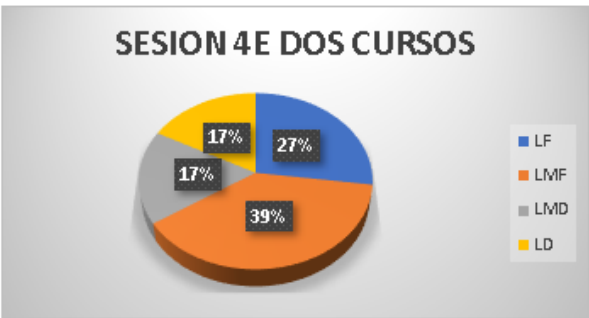
Lo logra con mucha facilidad (LMF)	Lo logra con facilidad (LF)	Lo logra con dificultad (LD)	Lo logra con mucha dificultad (LMD+)	Logra desempeñar otro proceso u aprendizaje. ¿Cual? (LDP)
Describe detalladamente que aprendió del compañero en la actividad (saltar, patear, lanzar u otro elemento importante para el)	Describe concretamente que aprendió del compañero en la actividad (saltar, patear, lanzar u otro elemento importante para el)	Describe algo aprendido del compañero en la actividad (saltar, patear, lanzar u otro elemento importante para el) pero no específico.	Se le dificulta describir algo aprendido del compañero en la actividad	



Diste una opinión detallada sobre lo que aprendiste de tu trabajo en clase y el de tus compañeros y además encontraste las 5 pistas en equipo	Diste una opinión concreta sobre lo que aprendiste de tu trabajo en clase y el de tus compañeros y además encontraste las 4 pistas en equipo	Diste una opinión, pero no explicaste el porqué, además encontraste las 1 a 2 pistas en equipo	Se te dificultó dar una opinión sobre lo que aprendiste de su trabajo en clase y el de sus compañeros y encontrar las pistas en equipo
---	--	--	--



Lo logra con mucha facilidad	Lo logra con facilidad	Lo logra con dificultad	Lo logra con mucha dificultad	Logra desempeñarse en el proceso de aprendizaje. ¿Cuál? (LDP)
Describe detalladamente como sus fortalezas y debilidades pueden ser <u>provetadas</u> a un futuro	Describe concretamente como sus fortalezas y debilidades pueden ser <u>provetadas</u> a un futuro	<u>Describe sus</u> fortalezas y debilidades pero no explica como pueden ser <u>provetadas</u> a un futuro	Se le dificulta describir <u>cuales</u> son sus fortalezas y debilidades que pueden aportar a un futuro	



Anexo 12. Análisis del momento constructor por cursos

